



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Medborgarfostran

- Fem perspektiv på skolans medborgarfostrande roll

Hanna Håkansson  
Daniel Jonsson  
Kompletterande pedagogisk utbildning  
(KPU)



---



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LKXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/2017  
Handledare: Rune Romhed  
Examinator: Sverker Lundin  
Kod: VT17-2930-019-LKXA1G  
Nyckelord: medborgarfostran, utbildningsfilosofi

## Abstract

Diskussionen om skolans medborgarfostrande funktion har pågått sedan antikens dagar men hamnar trots det ofta i skymundan. Syftet med föreliggande uppsats är att öka förståelsen för diskussionen genom att granska fem tongivande bidrag. Granskningen tar sin utgångspunkt i statsvetaren Amy Gutmanns genomgång av fyra utbildningsfilosofiska teorier om skolans ändamål och mening och behandlar följande frågeställningar: Vilka syften bör utbildning ha? Vilka värden och förmågor bör förmedlas i utbildningen? Vem bör ha rätten att utbilda? Materialet består av sex utbildningsfilosofiska artiklar av fem författare: Ove Korsgaard, Martha Nussbaum, Johan Hyrén, Torbjörn Tännsjö respektive Tomas Englund. Granskningen sker genom kvalitativ textanalys där materialet analyseras mot bakgrund av fyra idealtyper som renodlats utifrån Gutmanns teorigenomgång. Idealtyperna benämns: familjestaten, staten av familjer, staten av individer och demokratisk utbildning.

Uppsatsens resultat visar att de teser och argument som framförs av Korsgaard, Nussbaum och Englund kan förstås mot bakgrund av den familjestatliga idealtypen. Englunds tes kan även förstås utifrån det demokratiska utbildningsidealet. Hyréns tes relateras till idealtypen staten av familjer och Tännsjö till idealtypen staten av individer. Korsgaards tes kan även problematiseras utifrån idealet staten av familjer. Resultatet visar sammanfattningsvis att det råder delade, och inte sällan motstridiga, meningar om skolans medborgarfostrande funktion. Det får didaktiska konsekvenser för lärare som måste medvetandegöra sig om de olika intressen som vill påverka den sociala reproduktion som sker i skolan. Om lärare inte reflekterar kritiskt på det sättet riskerar de att bli offer för förväntningar och krav de inte alltid borde följa. Därför måste en filosofisk diskussion föras om skolan som institution: om vilket syfte, apropå uppgiften att fostra elever till ett aktivt politiskt medborgarskap och demokrati, som skolan bör ha.



## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
<b>2. Tidigare forskning .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>5</b>
3.1. Familjestaten.....	6
3.2. Staten av familjer.....	7
3.3. Staten av individer.....	8
3.4. Demokratisk utbildning.....	8
<b>4. Metod .....</b>	<b>9</b>
4.1. Reliabilitet och validitet.....	10
4.2. Val av material .....	11
4.3. Etiska reflektioner.....	12
<b>5. Resultatredovisning och analys .....</b>	<b>12</b>
5.1. Del 1 - deskriptiv del .....	12
5.1.1. Korsgaard och behovet av en kanon.....	12
5.1.2. Nussbaum och ”education for human development” .....	14
5.1.3. Hyrén och rätten att skapa sig själv .....	16
5.1.4. Tännsjö och värdegrunden som bör skrotas .....	18
5.1.5. Englund och den deliberativa demokratin .....	19
5.2. Del 2 - analyserande del .....	21
5.2.1. Familjestaten .....	21
5.2.2. Staten av familjer.....	22
5.2.3. Staten av individer.....	23
5.2.4. Demokratisk utbildning.....	24

<b>6. Slutdiskussion.....</b>	<b>26</b>
6.1. Vilka syften bör utbildning ha?.....	26
6.2. Vilka värden och förmågor bör förmedlas i utbildningen?.....	26
6.3. Vem bör ha rätten att utbilda?.....	27
6.4. Slutsatser.....	28
6.5. Didaktisk relevans och framtida forskning.....	30
<b>Referenslista .....</b>	<b>31</b>

# 1. Inledning

Skolan som utbildande institution har vid sidan av det kunskapsförmedlande uppdraget även en fostrande funktion. Elever tillägnar sig inte bara ämnesbaserade kunskaper och förmågor utan utbildas därtill socialt och politiskt mot bakgrund av en idé om hur samhället och dess medborgare bör vara. Idéerna om samhället och dess medborgare är många och inte sällan motstridiga. Därför är även skolans medborgarfostrande roll historiskt omdiskuterad. Synen på utbildningens syfte skiljer sig åt; skolan kan anses vara en gemensam och samhällelig angelägenhet eller en privat dito. Beroende på vilket syftet anses vara skiljer sig också synen på vem som bör ha rätten att utbilda. Vilka värden som ska främjas och vilka förmågor som ska utvecklas varierar av samma skäl. Den svenska skolans läroplaner har sedan 1994 ett avsnitt som rubriceras "värdegrund" och som räknar upp vissa värden och förmågor som svenska elever ska utveckla. I det följande kommer emellertid skolan som utbildande institution behandlas generellt och inte begränsas till Sverige.

Frågan om skolans medborgarfostrande roll är inte enbart en laddad politisk fråga. Den har också omedelbar ämnesdidaktisk relevans för enskilda lärare och deras undervisning när de ställs inför frågan om vilket stoff de bör behandla och hur undervisningen bör utformas. Ska innehållet lyfta fram allt det som håller ett samhälle samman, eller det som skapar delningar och konflikter? Ska undervisningsformerna sporra till tävlan mellan elever, eller snarare lära ut den svåra konsten att samarbeta? Historiskt sett har historia varit det ämne som använts för att forma samhällsmedborgarens nationalstatliga identitet (Holmén, 2015). Idag har samhällskunskap en liknande funktion som det främsta ämnet för den demokratiska fostran (Larsson, 2015). Alla skolans ämnen tränar olika förmågor och kan beroende på sin utformning ta upp frågor som har betydelse för det politiska medborgarskapet. Tiderna förändras och därmed också samhällets krav på dess medborgare och medborgarnas krav på samhället. Beroende på ämnenas olika funktion och potential förändras också deras relevans i takt med samhällets utveckling.

Trots att diskussionen om skolans medborgarfostrande roll är av det tidlösa slaget upplever vi att den ofta, såväl i samhällsdebatten som i lärarutbildningen, får stå tillbaka för frågor som rör mer konkreta och praktiska frågor om det kunskapsförmedlande uppdraget: vilka ämnen ska läras ut? Hur ska undervisningen utformas? Det är minst sagt viktiga frågor men vad en diskussion om skolans medborgarfostrande funktion – och vilka värden och förmågor som bör främjas – kan bidra med är att synliggöra vilka argument och principer som ligger till grund för det eller de syften som utbildning, i en given tid, anses ha. Donald Broady skriver apropå detta:

I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas som en trosfråga. Under lärarutbildningen tränas kandidaterna att i att bekänna sig till läroplanen. Man kunde tänka sig en mer "professionell" hållning till arbetsinstruktionen, ja kanske till och med kritiska frågor om varför denna ser ut som den gör. (Broady, 1992, s. 368)

Det är alltså av vikt att även den enskilda läraren funderar på ursprunget av innehållet hos den medborgarfostranden funktionen och ställer sig kritisk till detta. Denna fråga, om vilken

politisk medborgarroll skolan bör främja, har behandlats – inte enbart i den politiska debatten, utan också i såväl didaktisk, samhällsvetenskaplig som utbildningsfilosofisk forskning. Vi avgränsar oss här till utbildningsfilosofiskt material eftersom vi söker ett stoff där författarna på ett mera kvalificerat sätt driver teser i förhållande till skolans roll för att fostra eller socialisera medborgare. Vi undrar: vilka är några av positionerna i den utbildningsfilosofiska debatten om skolans medborgarfostrande funktion idag? Det är skolan som fostrande institution och, i Hannah Arendts (2007) mening, eleven som en aktiv politisk medborgare vi vill undersöka: vilka skilda föreställningar går att urskilja om vad en sådan roll kan tänkas kräva och vad är skolans roll i denna fråga?

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande uppsats är att fördjupa förståelsen för diskussionen om skolans medborgarfostrande funktion. Det gör vi genom en granskning av fem samtida och historiskt centrala bidrag till den utbildningsfilosofiska diskussionen om ämnet. Bidragen är hämtade från artiklar av utbildningshistorikern Ove Korsgaard, filosofen Martha Nussbaum, statsvetaren Johan Hyrén, filosofen Torbjörn Tännsjö samt pedagogen Tomas Englund. Granskningen genomförs i två steg: i det första steget utreds vilka teser som drivs och vilka argument som framförs för och emot respektive tes i dessa artiklar. Granskningens andra steg tar sin utgångspunkt i artikeln *The Authority and Responsibility to Educate* där statsvetaren Amy Gutmann (2003) beskriver fyra utbildningsfilosofiska teorier om skolans ändamål och mening. Vi gör en analytisk renodling av dessa teorier och utarbetar på så sätt fyra idealtyper utifrån vilka artiklarna analyseras.

Genom den deskriptiva respektive analyserande granskningen vill vi identifiera olika positioner, i diskussionen om skolans medborgarfostrande roll; vilka skilda föreställningar går att urskilja om hurdan medborgaren bör vara och om vad skolan bör ha för roll i fostran av medborgaren? Vi utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka syften bör utbildning ha?
- Vilka värden och förmågor bör förmedlas i utbildningen?
- Vem bör ha rätten att utbilda?

## 2. Tidigare forskning

Frågan om skolans medborgarfostrande roll är både tidlös och komplex; Tomas Englund (2005, sv. övers./1986) beskriver begreppsapparaten i forskningen om relationen mellan samhället och utbildning som oöverblickbar. Vår ingång i ämnet är dock varken den utbildningspolitiska (som via partipolitiskt material letar efter exempelvis ideologiska skiljelinjer i utbildningspolitiken) eller den utbildningssociologiska (som exempelvis söker förklaringar till hur skolan som institution fungerar) utan den utbildningsfilosofiska. Vi letar efter lite mer elaborerade argument, bortom de dagspolitiska meningsbrytningarna, till stöd för olika teser i synen på skolans medborgarfostrande roll, och vi söker efter skiljelinjer mellan olika synsätt.

Englund (2005, sv. övers./1986) beskriver i sin avhandling fyra olika utbildningsfilosofier hämtade från den tidvis livliga utbildningsfilosofiska debatten i USA under 1900-talet. De

företräder också fyra olika medborgarideal: essentialister som ansett skolans främsta uppgift vara att förmedla en (natur)vetenskaplig världsbild; perennialister som, utifrån en idé om att viss kunskap har ett bestående värde, velat föra det klassiska bildningsarvet vidare; progressivister som förordat elevaktiva arbetsformer och ett större utrymme för elevernas egna erfarenheter; rekonstruktivister, ett synsätt som John Dewey (1999) förordar, som betraktar skolans främsta uppgift som att förbereda elever för det politiska medborgarskapets krav, att kunna leva i mångfald och konflikt och till och med värdesätta detta. Englund (2005, sv. övers./1986) använder samma fyra utbildningsfilosofier för att analysera svensk utbildningshistoria under 1900-talet. Han visar att essentialismen och perennialismen reflekteras av läroverken och realskolan där eleverna skulle fostras till aktiva medborgare genom vetenskaplig respektive klassisk bildning. I den enhetsskola som, i och med grundskolereformen, infördes 1962 vann både progressivismens och rekonstruktivismens utbildningsfilosofiska ideal inflytande. Englund menar emellertid att detta synsätt delvis underordnades av en essentialistisk syn på utbildningens mål och mening men framförallt av ett synsätt enligt vilket arbetslivets snarare än det politiska livets krav ställdes i förgrunden. Elevernas framtida roll som arbetstagare blev alltså viktigare än rollen som självständig och kritiskt tänkande medborgare.

Denna historiska återblick visar på den oerhörda komplexiteten i frågan om skolans medborgarfostrande roll; vad har medborgarfostran för syfte? Englund (2005, sv. övers./1986) visar dessutom med hjälp av didaktiska typologier för medborgarfostran i samhällskunskap hur olika utbildningsfilosofiska synsätt kan urskiljas i lärares arbete. Det kan handla om traditionellt värdebaserad och lydnadsinriktad medborgarfostran som syftar till att eleverna ska internalisera vissa normer och värden; ett sådant synsätt kan relateras till Émile Durkheim (1956) som betonar utbildningens roll för bevarandet av samhällets normer och värderingar och utvecklingen av ett kollektivt medvetande. En annan typ av medborgarfostran kan vara den ekonomi- och marknadsförberedande med hänsyn till ett snabbt föränderligt samhälle och ytterligare en kan vara förberedande för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser där konfliktperspektiv framhävs. Medborgarfostran kan också ske genom samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap där de bakomliggande akademiska disciplinerna ses som referenspunkt eller genom problemorienterad undervisning som utgår ifrån elevernas egna erfarenheter. (Englund, 2005, sv. övers./1986). Motsvarande typologier går också att urskilja i andra ämnen. Östman (1992) frågar sig; ska undervisningen i naturorienterade ämnen ske med underdånig respekt för naturvetenskapernas svårgreppbara teorier eller med en växande medvetenhet om miljöfrågor som något som alla bör engagera sig i? Thornberg (2000) frågar sig; ska undervisningen i språk utformas utifrån normativa och svåra språkideal eller ske genom att stötta och uppmuntra eleverna att hitta ett eget språk?

Beroende på vilket utbildningsfilosofiskt ideal som format det medborgarfostrande syftet påverkas alltså utformningen av undervisningen i ämnet på olika sätt. Frågan om i vilken grad dessa olika utbildningsfilosofiska ideal vunnit genomslag i skolan, och i vilken grad de alls är möjliga att realisera i skolan som institution, är snarare utbildningssociologisk än utbildningsfilosofisk. Mattias Nylund (2010), vars studie är en empirisk undersökning av det slag vi valt att inte behandla i uppsatsen, ställer sig frågande till varför elever på teknikprogrammet i ämnet samhällskunskap ska läsa om hur samhällets ekonomi fungerar medan yrkesprogrammets elever i motsvarande kurs ska syssla med privatekonomi; varför de



förra ska studera politiska ideologier när de senare sysslar med rättskunskap. Den underliggande frågan rör vad denna åtskillnad egentligen avslöjar om hur vi tänker om olika elevkategorier och deras framtida medborgerliga roll i samhället. Nylund och Andreas Fejes (2013, 21 november) utvecklar kritiken, mot bakgrund av Nylunds forskning, i en debattartikel i Göteborgs-Posten och menar att den centrala frågan om "vilken kunskap för vem" glömts bort i skoldebatten; vi bör inte underlåta oss att diskutera vilka kunskaper som olika elevgrupper erbjuds. Sveriges dåvarande regering presenterade 2008 den gymnasieutredning, Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27), som kom att präglade 2011 års gymnasiereform. Sven-Eric Liedman och Mathilda Hjorth Liedman (2008) kritiserade bland annat förslaget om att ämnena historia, religions- och samhällskunskap skulle skilja sig i omfattning mellan de yrkesförberedande respektive de högskoleförberedande programmen. De frågar sig: "Varför ska blivande läkare och civilingenjörer förbereda sig mer för sin framtid som goda medborgare än massageterapeuter?" (2008, s. 25).

Utöver sådana samhälleliga reflektioner om klasskillnader i svensk gymnasieskola finns ytterligare en betydande problematisk dynamik; spänningen mellan allmännyttan och egennyttan. Broady (2007) gör, trots att han är utbildningssociolog, en i grund och botten normativ, det vill säga utbildningsfilosofisk, iakttagelse av utvecklingen av allmännyttan och egennyttan i en klassisk läroplansteoretisk studie:

Att skolan är till för eleven framstår i dag som en självklarhet. Varje enskild elev (eller föräldrarna) förutsättes liksom en kund i ett varuhus välja alternativ som är mest gynnsamma för henne eller honom i förhållande till kostnaderna. För trettio år sedan var fortfarande en annan föreställning minst lika levande: att skolans primära uppgift var att bidra till något gemensamt. Uppfattningarna om vad detta gemensamma borde bestå av förstås synnerligen delade – kritiskt sinnade och upproriska medborgare tyckte somliga, kulturarvets och de goda sedernas bevarande menade andra. Men fast vi inte insåg det dåförtiden fanns det en grundläggande övertygelse som förenade vänsterradikalerna i KRUT-redaktionen med de konservativaste skoldebattörerna: att skolan inte bara skall ge fördelar åt varje enskild elev utan också förse samhället med en reservoar av kunskaper, insikter och omdömesförmågor som på ett eller annat sätt tjänar det allmännas bästa. (Broady, 2007, s. 11).

Det är just denna idé om medborgarrollen som vi upplever saknas i skoldebatten. Diskussionen verkar snarare utgå från antingen den enskildes bästa eller från marknadens behov. Vi vill lyfta diskussionen till en filosofisk nivå: om vad den politiska medborgarskapets utmaningar kan tänkas bestå, och på vilket sätt skolan kan bidra till att förbereda eleverna som framtida medborgare. Idén om eleven som politisk medborgare är komplicerad och inte heller okontroversiell; den visar den mångtusenåriga politiska och utbildningsfilosofiska historien. Just därför, och särskilt i en tid när denna viktiga fråga ges för liten uppmärksamhet, är det viktigt att lyfta fram och kritiskt granska olika positioner för att öka förståelsen för diskussionen om skolans medborgarfostrande roll. Därför är det också motiverat att göra en utbildningsfilosofisk analys.

### 3. Teoretiskt perspektiv

Diskussionen om skolans fostrande funktion har pågått sedan antikens dagar. Utifrån denna mångfald av tidigare forskning har vi valt att granska fem bidrag. Bidragen analyseras genom att relateras till de fyra utbildningsfilosofiska teorier som statsvetaren Amy Gutmann (2003) presenterar i artikeln *The Authority and Responsibility to Educate*. Syftet med Gutmanns artikel är att reda ut vilka syften utbildning bör ha samt vem som bör ha rätten att utbilda. Det gör hon genom att diskutera och renodla tre historiskt centrala utbildningsfilosofiska teorier vilka benämns "The Family State", "The State of Families" respektive "The State of Individuals". Teorierna härstammar från Platon, John Locke respektive John Stuart Mill. Mot bakgrund av deras styrkor och svagheter utvecklar Gutmann en fjärde teori benämnd "Democratic Education". De tre första teorierna är med andra ord historiskt förankrade medan den fjärde, Gutmanns egen, är modern och ger uttryck för en av samtidens utbildningsteorier.

De fyra teorierna ger olika svar på frågan om utbildningens syfte samt vem som bör ha rätten att utbilda. Vilka värden som bör förmedlas skiljer sig åt och inte minst kan urskiljas olika perspektiv på medborgarfostran och hurdan medborgaren bör vara. Vi har även använt oss av Mattias Börjessons (2016) avhandling *Från likvärdighet till marknad*. Börjesson refererar Gutmann, och använder samma fyra utbildningsteorier som analytiska renodlingar av olika synsätt, i en empirisk studie av utbildningspolitiska dokument från 1969-1999. De fyra teorier, som alltså återfinns både hos Gutmann och Börjesson, renodlas och används som idealtyper vid analys av de sex artiklarna. Genom att relatera de fem artikelpositionerna till idealtyperna synliggörs de principer som ligger till grund för de samtida positionerna i frågan om skolans medborgarfostrande roll, och närmare bestämt frågorna om; vilka syften utbildning bör ha, vilka värden som bör förmedlas i utbildningen och vem som bör utbilda.

Gutmanns teorigenomgång är lämplig att använda som teoretiskt perspektiv av flera skäl. De frågor hon ställer om utbildningssyfte och utbildningsauktoritet utgör också uppsatsens frågeställning, som därutöver har utökats med frågan om vilka värden och förmågor skolan bör förmedla. Det faktum att Gutmann ställer dessa frågor med anknytning till skolans medborgarfostrande funktion är en bidragande faktor till varför hennes teorigenomgång är lämplig att använda som teoretiskt perspektiv. Ytterligare ett argument består i teoriernas centrala roll inom det utbildningsfilosofiska området. De teorier som härstammar från Platon, Locke respektive Mill är historiskt förankrade och fortsatt levande idag. Gutmann understryker dessutom att hon presenterar dem utifrån hur de i regel tolkas och gör alltså ingen egen tolkning. Hennes egen demokratiska utbildningsteori är ett av utbildningsidealerna i vår samtid.

Gemensamt för de fyra utbildningsfilosofierna som Englund (2005, sv. övers./1986) beskriver, och som här behandlats under avsnittet tidigare forskning, är tanken om skolan som en viktig, om inte bärande, institution för socialiserandet av medborgarna. Det är också i den traditionen som Gutmanns perspektiv på skolan tagit form; tillika perspektiven hos de artiklar som analyseras i uppsatsen. De är alla formulerade inom ramarna för ett klassiskt upplysningstänkande, präglad av vetenskapstro och utbildningsoptimism, med stark tilltro till skolan som kunskapsförmedlande och fostrande institution; en position som inte undslipper motstånd. För bortom detta synsätt finns, bland andra, den radikala, och inte sällan marxistiskt

grundade, kritiken av skolan som fostrande institution. Englund (2005, sv. övers./1986) beskriver att kritiken går ut på att den fostrande skolan oundvikligen kommer att föra vidare de dominerande samhällsklassernas världsbild och (borgerliga) medborgarideal; och att skolan snarare än att fostra den politiska medborgaren syftar till att indoktrinera och sortera och disciplinera särskilt arbetarklassens barn. Englund (2005, sv. övers./1986) skriver vidare att kritik av det slaget följaktligen uppmanar arbetarklassen att misstro den statligt fostrande skolan. Englund bejaktar själv en hel del av den marxistiska skolkritik som visar att det svenska utbildningssystemet inte visat sig främja social jämlikhet. Han menar däremot att enhetsskolan inrymmer möjligheter till att främja en ökad politisk jämlikhet. Skolan motverkar med andra ord inte den sociala snedrekryteringen till högre utbildning, och utjämnar därmed inte heller livschanser, men den kan rusta elever till att på ett bättre sätt nyttja sina politiska rättigheter (Englund, 2005, sv. övers./1986). Paulo Freire (1996) intar en position som kan relateras till sådan kritik då han misstror skolsystemen men likväl betraktar utbildning som ett instrument eller vapen för blottlägga förtryckets mekanismer och bana väg för de utsattas befrielse.

Det faktum att varken Gutmann eller någon av artikelförfattarna lyfter fram kritik av det slaget får konsekvenser för vår analys. Ingentida behandlar den fostrande funktionen i termer av indoktrinering, sortering eller disciplinering utan alla har en mer eller mindre bejakande syn på den fostrande skolan. Vi har med andra ord valt bort bidrag som skulle kunna tillföra ett sådant perspektiv på diskussionen. Hade vi använt ett teoretiskt ramverk som framförde sådan kritik skulle resultatet av analysen se annorlunda ut. Av samma skäl bör också påpekas att Gutmann och artikelförfattarna alla argumenterar mot bakgrund av det demokratiska samhället som givet mål; utan att egentligen ta upp det i grund och botten omstridda demokratibegreppet. Trots brister av det slaget upplever vi att Gutmanns teorienomgång är intressant att använda som teoretiskt ramverk. Syftet med Gutmanns artikel har, som visat ovan, starka beröringspunkter med syftet för vår uppsats och de fyra teorier som presenteras är inte bara historiskt förankrade utan fortsatt betydande idag. Artikeln kan med andra ord användas för att analytiskt urskilja en rad olika utbildningsfilosofiska positioner i den fortgående debatten om skolans medborgarfostrande roll.

Härnäst kommer vi att redogöra för de fyra teorierna genom att belysa de delar som är särskilt relevanta för diskussionen om skolans medborgarfostrande roll. Börjessons (2016) beskrivning av teorierna bidrar med viss nyansering. Vi har valt att översätta Gutmanns benämningar på de fyra teorierna enligt följande:

- “The Family State” - Familjestaten
- “The State of Families” - Staten av familjer
- “The State of Individuals” - Staten av individer
- “Democratic Education” - Demokratisk utbildning

### 3.1. Familjestaten

Familjestaten som ideal härstammar från Platon (övers. 2003) och utarbetas i sin helhet i verket Staten. Det platoniska utbildningssyftet är att förverkliga det rättvisa samhället samt att forma dygdiga människor. Det uppnås genom en harmoniserande utbildning där individen och samhället förenas och där medborgarna lär sig att endast eftersträva det som är gott för den

enskilda och samhället på samma gång (Platon, övers. 2003). Enligt det familjestatliga idealet har staten därför ensam auktoritet att utbilda. Gutmann menar att det starkaste argumentet för den positionen består i att ett fredligt och välmående samhälle endast är möjligt då det individuella goda livet är förenligt med det samhällsligt goda. Om det som är gott för samhället inte är gott för individen kommer nämligen den senare känna missnöje gentemot den förra varpå konflikter oundvikligen kommer uppstå. Börjesson (2016) förtydligar genom att påpeka att staten bör styra skolan för att förmedlingen av kunskaper och värderingar ska kunna upprätthålla samhället. Därtill kan poängteras att den sociala fostran och samhällets sammanhållning värderas högre än individens eller familjens privata intressen.

Gutmann påpekar att förutsättningen för giltigheten hos statens utbildningsauktoritet är att definitionen av det goda livet är den rätta; den måste vara moraliskt överlägsen alla andra möjliga definitioner. Det utgör också ett av teorins största problem. Platon hade visserligen enligt egen bedömning lyckats definiera det goda för alla men eftersom inte alla är beredda att ställa sig bakom den definitionen återstår problemet – vem ska definiera det goda för alla? Gutmann menar att det inte finns rimliga skäl att tro att någon politisk makt skulle kunna göra det. “[Who would] be so wise in principle and impartial in practice?” (Gutmann, 2003, s. 399).

Gutmann pekar på flera aspekter av statens odelade utbildningsauktoritet som är oförenliga med ett demokratiskt samhälle. Skolans elever är medlemmar av samhället och bör utbildas till fria och jämlika medborgare men de är också barn i en familj. Barnens föräldrar har gjort det fria valet att bilda familj och har därmed också viss utbildningsrätt. Därför måste föräldrar och staten dela på utbildningsauktoret. Ett annat problem är att den demokratiska individens frihet och jämlikhet bland annat förutsätter möjligheten att ifrågasätta och ställa krav på den utbildande makten; det är inte möjligt enligt den platonska familjestaten.

### 3.2. Staten av familjer

I kontrast till den platonska familjestaten som tillskriver staten fullständig utbildningsauktoritet finns idén om staten av familjer enligt vilken familjen istället bör ha fullständig rätt att utbilda. Det finns två argument för detta, ett konsekventialistiskt argument och ett rättighetsargument. Enligt Gutmann anser John Locke att föräldrar bör ha all utbildningsmakt eftersom de bäst vet vad som ligger i barnens framtida intressen. Gutmann beskriver vidare att Thomas Aquinas å sin sida hänvisar till att föräldrar har en naturlig rätt att utbilda sina barn. Börjesson (2016) förtydligar genom att påpeka att skolan enligt staten av familjer ses som en privat angelägenhet snarare än en statlig dito. Familjerätten ska säkerställa att gruppens kunskaper, normer och värderingar fortlever. Enligt Börjesson kan skolans syfte därför förstås som strävan att bevara samhällets sociala och kulturella grupper.

Gutmann bemöter rättighetsargument genom att påpeka att det är skillnad mellan att uppfostra barn som familjemedlemmar och att fostra dem till framtida medborgare. Föräldrarnas rätt att uppfostra barnen inom familjen ger dem inte fullständig utbildningsauktoritet. Enligt Gutmann har föräldrar till exempel inte rätt att utbilda barnen så att de isoleras från andra sätt att leva än det familjen valt. Det konsekventialistiska argumentet bemöter Gutmann genom att påpeka att alla föräldrar inte har den kunskap eller vilja som krävs för att utbilda. Dessutom skulle förmedling av intoleranta värden tvunget accepteras eftersom det skulle rättfärdigas av

att föräldrarna valt det. Det demokratiska samhället skulle då inte kunna garantera individerna fria och jämlika medborgarskap. Den risken är dock inte det starkaste argumentet mot föräldrarnas odelade utbildningsauktoritet enligt Gutmann. Det största problemet med synen på utbildning hos båda av de hittills genomgångna teorierna är att varken föräldrar eller staten faktiskt har en fullständig av naturen given rätt att utbilda. Gutmann motsätter sig alltså rättighetsargumentet. Dessutom menar hon att barnens framtida frihet behöver säkerställas och att varken föräldrar eller staten kan göra det. Därför måste utbildningsauktoriteten delas.

### 3.3. Staten av individer

Därefter diskuterar Gutmann den liberala utbildningsteorin med rötter hos John Stuart Mill. Utbildningssyftet kan här förstås som ett säkerställande av individens möjligheter till självförverkligande som produktiv samhällsmedborgare (Börjesson, 2016). En grundläggande strävan är därtill att utbildningen ska vara värdeneutral för att barnets framtida valmöjligheter ska maximeras och för att valen ska kunna göras på så rationella grunder som möjligt. Utbildningen ska dessutom vara enhetlig och hålla en hög nivå. Utbildningsauktoriteten åläggs därför professionella utbildare, eftersom varken föräldrar eller staten kan säkerställa en värdeneutral, rationell och enhetlig utbildning på hög nivå. Enligt Gutmanns beskrivning av teorin har barnens föräldrar viss valfrihet i det att de ska få välja var och hur utbildningen går till men begränsas också av att alla elever genomgår samma examinationer i skolan. Gutmann beskriver vidare att för neutralitetens skull förordar Mill dessutom att kunskapen som testas begränsas till fakta och empiri (facts and positive science).

Gutmann kritiserar den värdeneutrala utbildningen och menar att värdeneutralitet i sin rena form varken är möjlig att förverkliga eller något som borde eftersträvas. Hon påpekar också att Mill tog avstånd från denna tillspetsade form av neutralitet men att idealet försvaras av samtida liberaler. Problemet med den neutrala utbildningen enligt Gutmann är att även den styr barnets livsval eftersom den sker i en kulturell kontext. Den verkliga faran är enligt Gutmann när vissa värden lärs ut som de moraliskt överlägsna. Därför är det viktigt att utbildningen utformas så att barnen utvecklar en förmåga att vara öppensinnade gentemot andra kulturer och därtill utvecklar förmågan att vara kritiska till sin egna. Gutmann påpekar emellertid att en utbildning som lär ut öppensinnighet faktiskt inte är värdeneutral eftersom öppensinnighet bör betraktas som en demokratisk dygd. Likaså den jämlika frihet som den värdeneutral utbildningen eftersträvar. Frihet är grundläggande i demokratiska samhällen och inte heller värdeneutral eller obegränsad. Ett fritt och jämlikt samhälle kräver begränsningar för hur dess medborgare kan handla; individens frihet sträcker sig endast så långt att den inte kränker en annans. Ett samhälle som förespråkar frihet och jämlikhet måste därför utbilda sina medborgare enligt dessa värden. Gutmann poängterar att det är ett av de grundläggande problemen med den liberala utbildningen. Utbildningens mål är jämlik frihet för samhällets medborgare och medlet är värdeneutralitet, men frihet och jämlikhet är värden, därtill demokratiska värden. Därför konstaterar Gutmann att en värdeneutral utbildning är omöjlig.

### 3.4. Demokratisk utbildning

Gutmann förespråkar ett demokratiskt utbildningsideal vars syfte är att utrusta eleverna med förmågor relevanta för ett liv i frihet i ett demokratiskt samhälle. Gutmann talar om förmågan till "conscious social reproduction" (medveten social reproduktion). Medvetenheten åsyftar en

förmåga hos de framtida politiska medborgarna att kunna reflektera förnuftigt över sina egna liv och det samhälle och den värld de lever i. Förmågans sociala aspekt belyser att den förnuftiga reflektionen inte bara gäller personlig utan också politisk frihet. Eleverna ska utveckla samma förnuftigt reflekterande förmåga både vad gäller det sociala livet och det privata. Gutmann poängterar att det privata respektive det politiska livet är sammanbundna då individuell frihet förutsätter politisk frihet. Den reproducerande aspekten tar hänsyn till den kulturella kontext som eleverna föds in i och inte själva har valt. Ingen kan skapa sitt liv helt på nytt utan det finns ett sammanhang som oundvikligen formar en. Eleverna ska därför lära sig att reproducera snarare än att mekaniskt kopiera sin kontext och det ska göras utifrån ett självmedvetet och kritiskt förhållningssätt som tar hänsyn till både den sociala och privata aspekten av livet.

Enligt Börjesson (2016) kan syftet med Gutmanns demokratiska utbildningsideal förstås som strävan efter ökad politisk jämlikhet i samhället; han väljer därför att i sin avhandling ge detta ideal ”jämlikhetsprincipen”. Likt enligt familjestaten anses skolan främst vara en samhällelig angelägenhet; det är också anledningen till att staten bör ha viss utbildningsauktoritet. Staten ska enligt Gutmann se till att alla samhällets medborgare utbildas så att ett demokratiskt deltagande i samhället och ett fritt och jämlikt liv möjliggörs. Emellertid bör utbildningsauktoriteten delas med familjen och professionella utbildare. Familjen har i kraft av föräldrarnas fria val att bilda familj också viss utbildningsrätt och professionella utbildare kan ytterligare säkerställa barnens frihet och reflekterande förmåga. Alla utbildningsauktoriteter begränsas av två grundläggande demokratiska principer som också möjliggör det demokratiska samhället: förnuftet (reason) får aldrig hämmas och ingen får diskrimineras.

Gutmann argumenterar också för det demokratiska utbildningsidealet som moraliskt försvarbart eftersom det bäst möjliggör både det fria och jämlika livet för människan som individ och som medborgare i samhället. Skulle någon ifrågasätta idealet och föreslå ett annat uppstår en motsägelse eftersom den personen genom sitt ifrågasättande själv gör avkall på de friheter som föreslås elimineras. Gutmann påpekar också att frihet och jämlikhet inte är de enda värden som ska eftersträvas utan skolan måste lära ut de dygder som ligger till grund för det fria och jämlika livet, det gäller tolerans, rättvisa och ömsesidighet. Skolan ska alltså ägna sig åt moralisk fostran.

## 4. Metod

Vid bearbetning av materialet har vi använt kvalitativ textanalys. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) urskiljer två typer av kvalitativ textanalys: att kritiskt granska respektive systematisera texternas innehåll. Vi har använt den systematiserande typen som går ut på att beskriva innehållet i texterna. Detta kan handla om att klargöra tankestrukturen hos olika aktörer samt logiskt ordna respektive klassificera innehållet. Vi har delvis använt oss av alla tre varianter i analysen som i sin tur är uppdelad i två steg. I det första steget beskriver vi innehållet i texterna genom att klargöra tankestrukturen, det vill säga “lyfta fram och begripliggöra det väsentliga innehållet” (Esaiasson et al., 2012, s. 211). I det första steget ordnar vi även innehållet i texterna logiskt genom att synliggöra tesen och de

argument som framförs inom varje enskild text. Under läsningen ställde vi oss två frågor: Vilken tes drivs? Vilka argument framförs?

I analysens andra steg analyserar vi innehållet i artiklarna genom att använda Gutmanns artikel som teoretiskt perspektiv. Enligt Esaiasson et al. (2012) är nästa steg i den systematiserande delen av textanalysen att klassificera innehållet. Vid klassificerande analys används enligt Esaiasson et al. (2012) vanligtvis analytiska redskap som till exempel idealtyper vilket också vi gör. Däremot, snarare än att klassificera innehållet, relaterar vi de synsätt vi identifierat i vårt empiriska material till de fyra olika synsätt som urskiljts i Gutmanns artikel. Vi har dock använt idealtyper som analytiskt redskap genom att de fyra utbildningsfilosofiska teorierna renodlats utifrån det innehåll som bedömts vara mest relevant för diskussionen om skolans medborgarfostrande roll. Dessa idealtyper har därefter använts för att analysera innehållet i artiklarna. Esaiasson et al. (2012) skriver vidare att idealtyper är ett lämpligt analytiskt redskap eftersom de kan användas för att tydliggöra centrala egenskaper hos den företeelse som ska studeras. De tre historiska utbildningsfilosofiska teorierna har dessutom i någon mån renodlats av Gutmann själv då hon presenterar dem i enlighet med hur de i regel har tolkats, med syftet att belysa de underliggande principerna för respektive teori.

Sammanfattningsvis består vår textanalys av två steg. I det första steget beskriver vi texternas innehåll, dels genom att klargöra tankestrukturen, dels genom att logiskt ordna innehållet då vi synliggör respektive tes och argument. I analysens andra steg undersöker vi i vilken utsträckning innehållet hos respektive artikel liknar någon eller några av idealtyperna som utarbetats utifrån de fyra teorier som Gutmann presenterar.

Vid läsning av texter är vi införstådda med de tolkningsproblem som kan uppstå. Tolkning av text kan definieras enligt följande: "Tolkning handlar i grund och botten om att begripa och förstå vad en text säger i förhållande till den fråga som ställs" (Esaiasson et al., 2012, s. 221). Hermeneutik är en tolkningstradition som handlar om att skapa mening utifrån antingen författaren eller läsaren (Esaiasson et al., 2012). Utifrån de frågor vi ställer till texterna inriktar vi oss på vad författaren vill uttrycka då vi återger texterna i uppsatsens första del. Då texterna inte ger ett direkt svar på frågorna tolkas deras respektive latent budskap i uppsatsens andra del. Svaren på frågorna kan vara dolda och utläses inte direkt då författarens tanke inte nödvändigtvis varit att besvara samma frågor som vi. I tolkningsarbetet bör hänsyn tas till avstånd vad gäller tid eller socialt och kulturellt sammanhang mellan författaren och den som tolkar. Ett längre avstånd kan försvåra tolkningen. Det är därför betydelsefullt att påpeka att de sex artiklar som analyseras är skrivna av samtida västerländska författare.

## 4.1. Reliabilitet och validitet

Innebörden hos validitets- respektive reliabilitetsbegreppet är något annorlunda sett till vår uppsats som bygger på kvalitativ textanalys, än för en uppsats som behandlar empiriska data. Reliabilitet kan här diskuteras i termer av huruvida slumpmässiga omständigheter kan ha påverkat läsningen, tolkningen och analysen av artiklarna. Vi bör vid andra och tredje läsningen komma fram till samma resultat som tidigare. Undersökningens reliabilitet bekräftas också av att en annan person som läser, tolkar och analyserar kommer fram till samma resultat. För att försäkra oss om detta har vi läst, tolkat och analyserat upprepade

gångar. Undersökningens validitet kan här diskuteras med avseende på huruvida de teser och argument vi urskiljer i artiklarna har stöd i materialet. Artikelförfattarna ska kunna konstatera att vi har uppfattat deras texter korrekt och gjort dem rättvisa. Den som läser vår uppsats ska också kunna förstå på vilka grunder vi drar de slutsatser vi gör. För att värna om undersökningens validitet har vi arbetat utifrån barmhärtighetsprincipen, vilken också värnar undersökningens reliabilitet. Barmhärtighetsprincipen som utgår från Karl Poppers idé om god rationell argumentation går ut på att tolka generöst. Det innebär att man som läsare ska utgå från att texten är värd att ta på allvar (Esaiasson et al., 2012). Den generösa tolkningen är angelägen för oss att använda eftersom den dels stärker undersökningens reliabilitet och validitet, men också för att vi minskar risken för feltolkningar som annars skulle komma att kritiserats. Motsvarande krav gäller för den idealtypiska analys vi genomför vid tolkning av materialet.

## 4.2. Val av material

Vi har valt att granska fem bidrag till den utbildningsfilosofiska diskussionen om skolans medborgarfostrande roll. Positionerna skiljer sig åt i fråga om för vem och vad utbildning är till för. I grund och botten handlar vår studie om just det – vi vill undersöka frågan om skolans yttersta mål och mening med avseende på skolans fostrande funktion. De fem bidragen utgörs av sex artiklar enligt nedan:

Englund, Tomas (2011b). The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation,

Englund, Tomas (2000). Rethinking Democracy and education: Towards and education of deliberative citizens,

Hyrén, Johan (2015). Självskapelseetik: grupprättigheter & utbildning,

Korsgaard, Ove (2006). Kanon eller skyttegrav,

Nussbaum, Martha (2009). Education for Profit, Education for Freedom,

Tännsjö, Torbjörn (2016). Värdegrundens vara eller icke vara.

De fem författarnas idéer är inte enbart reflektioner av deras respektive personliga övertygelse utan reflekterar historiska positioner i diskussionen om skolans medborgarfostrande roll. Alla fem författare har betydelsefulla roller i den utbildningsfilosofiska sfären. Tomas Englund är professor i pedagogik vid Örebro Universitet och har spelat en framträdande roll i debatten om skola och demokrati och är en av redaktörerna för tidskriften *Utbildning & Demokrati*. Bland många relevanta artiklar har vi valt två som behandlar ämnet för uppsatsen. Johan Hyrén är doktor och lektor i statsvetenskap vid Högskolan i Väst; den artikel vi valt är publicerad i *Utbildning & Demokrati* och bygger på Hyréns avhandling. Ove Korsgaard är professor i pedagogik vid Danmarks pedagogiska universitet (DPU) i Köpenhamn och deltog aktivt i den danska kanondebatten. Artikeln *Kanon eller skyttegrav* (2006) är även publicerad i den svenska kulturtidskriften *Ord & Bild* varför Korsgaard har en central roll även i den svenska kanondebatten. Den gav upphov till åtta repliker (av pedagogen Ylva Boman, utbildningssociologen Donald Broady, pedagogen Moira von Wright, DN-redaktören Hans Bergström, ambassadören Carl Tham, filosofen och teologen Bengt Kristensson-Uggla, idéhistorikern Eva-Lena Dahl, kulturskribenten Johan Öberg) och även en duplik av Korsgaard som sammantaget blev till en svensk kanondebatt. Martha Nussbaum är professor i filosofi vid University of Chicago och har bedrivit sin forskning både i USA och Indien; den



artikel vi valt bygger på Nussbaums bok *Not for profit: why democracy needs the humanities* (2010). Hon publicerades dessutom i *Utbildning & Demokrati* 2001. Torbjörn Tännsjö är professor i filosofi vid Stockholms Universitet; artikeln som används publicerades ursprungligen i *Våra drömmars skola* (2006) och publicerades igen i *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* 2016 där den bemöttes av statsvetaren Gunnar Falkemark och religionsfilosofen Olof Franck, två inlägg som Tännsjö också besvarade i samma tidskriftsnummer.

De fem författarna har med det sagt betydande roller i den diskussion vi avser undersöka. Emellertid bör upprepas att artikelförfattarna, precis som Gutmann, verkar i en klassisk utbildningsoptimistisk kontext som diskuterar hur skolan ska fostra men inte om den bör göra det och om den verkligen gör det den utger sig för att göra. Som nämnt har de dessutom det gemensamt att de strävar efter det demokratiska samhällets upprätthållande. Material med perspektiv av andra slag kan alltså sägas ha valts bort.

### 4.3. Etiska reflektioner

Det är viktigt att se över eventuella etiska problem som kan uppstå i forskningsarbetet. Vetenskapsrådet (2002) rekommenderar att hänsyn tas till följande etiska principer inom forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Då vårt forskningsmaterial består av publicerade texter bedömer vi att vi inte behöver ta hänsyn till de etiska kraven eftersom de bara omfattar människor och djur. Barmhärtighetsprincipen är även relevant att nämna här. Som princip för tolkningsarbetet har den påbjudit oss att vara måna om att tolka och återge författarnas intentioner rättvist. Det kan ses som ett etiskt hänsynstagande.

## 5. Resultatredovisning och analys

Följande avsnitt delas upp i två delar: deskriptiv respektive analyserande del. Den deskriptiva delen återger artikelförfattarnas teser och centrala argument. I den andra delen analyseras artikelförfattarnas positioner genom att de relateras till de idealtyper som presenteras under avsnittet teoretiskt perspektiv.

### 5.1. Del 1 - deskriptiv del

#### 5.1.1. Korsgaard och behovet av en kanon

Ove Korsgaard (2006) driver, med med avstamp hos klassiska sociologer som Max Weber och Ernest Gellner, tesen att samhället och skolan bör ha en kanon (rättesnöre) eftersom den kan vara det medel genom vilket staten rättfärdigar sig. Makten måste kunna rättfärdiga sig för att samhället och det politiska systemet ska fungera och en kanon kan klargöra de principer som ligger till grund för statens rättfärdigande. Korsgaards artikel är ursprungligen ett inlägg i den danska kanondiskussionen där Korsgaard betraktar en kanon som ett rättesnöre för samhällets grundläggande värderingar eller ett miniatyrexemplar av ett samhälles kultur. Eftersom tiden går och värderingar förändras, så behöver också samhällets kanon förändras. Korsgaard driver sin tes mot bakgrund av fyra av Danmarks mest betydelsefulla rättesnören sedan 1500-talet.

Korsgaard inleder artikeln med att beskriva hur Luthers Lilla katekesen användes som grundbok i det danska upplysnings- och uppfostringsprojektet i samband med reformationen 1536. Boken kom att fungera som ett villkor för att få ta emot nattvarden, att ta emot nattvarden var i sin tur villkoret för att få tillgång till flera medborgerliga rättigheter och för att få bli en del av församlingslivet. Att inte få ta emot nattvarden var alltså att uteslutas ur samhällsgemenskapen. Korsgaard förtydligar att religionen och kyrkan gav samhället dess legitimitet och visade människor det rätta sättet att leva. Under slutet av 1700-talet såg samhället annorlunda ut. Danskar, norrmän och holsteinare behövde på något sätt förenas för att kunna leva sida vid sida i en gemensam stat. 1777 utkom boken *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holsternere* skriven av ämbetsmannen Ove Malling. Religionens sammanhållande kraft räckte inte längre och den Lilla katekesen behövde därför kompletteras med en stärkt idé om fäderneslandet. Korsgaard beskriver Mallings bok som ett identitetspolitiskt verk där 18 dygder presenteras varav de tre första är den religiösa känslan, människokärlek och storsinhet. Dygderna beskrivs genom berättelser om olika män och kvinnor som handlat gott på olika sätt.

Korsgaard (2006, s. 120) konstaterar att i mitten av 1800-talet förändrades det danska samhället på nytt då demokrati blev nytt styrelseskick och nationalstaten nytt statskick: dansk litteraturhistoria kom att utgöra landets nya kanon. Ett rättesnöre baserat på skönlitteratur var anmärkningsvärt i kontrast till de tidigare som varit religiös respektive dygdbaserad. Orsaken till att Danmarks nya kanon blev skönlitterär berodde bland annat på demokratins förändring av folkbegreppet. Tidigare betraktades folket som undersåtar till Gud eller nationen men i samband med demokratiska styrelseskickets införande blev folket suveräna. N M Petersen, professor i det danska språket vid Köpenhamns universitet, var den som utvecklade det nya rättesnöret och för honom var folket, nationen och modersmålet olika sidor av samma sak. Poesin och litteraturhistorien berättar å ena sidan folkets historia och ska å andra sidan också påverka och forma folkets framtid. Förståelsen för begreppet fädernesland har därtill förändrats från att ha åsyftat födelseort till att åsyfta en "nation, vars själ står att finna i folkets poesi" (2006, s. 121). Enligt den förra definitionen inkluderades som nämnt holsteinare medan de enligt den senare uteslöts.

I samband med andra världskriget formades återigen ett nytt rättesnöre för den nya tidens behov. Med anledning av nationalsocialismens framväxt ifrågasattes antagandet om nationell enhetskultur som en förutsättning för demokrati. Hal Koch, professor i kyrkohistoria vid Köpenhamns universitetet, var en av dem som menade att kulturen åtskiljer medan politiken förenar, tvärt emot den rådande uppfattningen. Korsgaard förtydligar och skriver att "demokrati bygger inte primärt på nationellt-kulturellt sinnelag, utan på demokratiskt medborgarskap" (2006, s. 122). Korsgaard beskriver vidare Hal Kochs medborgarsyn som besläktad med 1700-talets republikanska idé; det är människors deltagande i det gemensamma politiska livet som sammanbinder samhället. Det är inte språket eller den gemensamma historien som förenar ett folk utan det faktum att vi är tvungna att förhålla oss till varandra eftersom vi befinner oss inom samma gränser. Vidare ser Hal Koch på medborgaren som något mer än en autonom individ, medborgaren är också medmänniskan. Social solidaritet ska därför utgöra grunden i politiken och det sociala, nationella och demokratiska ska bindas samman. Den nationella gemenskapen uppkommer ur en social och ekonomisk gemenskap,

inte en kulturell dito, och rättskänsla och tolerans beskrivs som två av demokratins dygder. Hal Kochs verk *Hvad er demokrati?* (1945) blir Danmarks nya kanon. 1975 skrivs också demokratiska mål in i folkskolelagen.

Korsgaards historiska återblick visar på skolans avgörande roll för legitimeringen av staten. Oberoende av vilken den rådande samhällsvisionen varit har danskarna fostrats till ett visst typ av medborgarskap. Därför bör också utbildning förstås som en samhällelig angelägenhet. Korsgaard frågar sig därefter vad utgångspunkten för en kanon ska vara. Han menar att skönlitteratur, eller mer generellt konst, inte ska premieras i utformandet av en ny kanon utan alla sorters texter ska beaktas. Den rådande kulturella situationen skiljer sig alltid från de tidigare och innehållet för den nya tidens kanon kan finnas i vilken typ av text som helst. Korsgaard menar att det råder oenighet kring vilka grundläggande värderingar som utgöra rättesnöret idag och han menar också att det är positivt; oenigheten är en grundläggande demokratisk värdering i sig och kanske till och med det moderna samhällets kännetecken. Däremot vore det enligt Korsgaard överilat att, mot bakgrund av samhällets mångfald, inte utforma en kanon alls. Full enighet är inte vad som ska eftersträvas men däremot någon enighet om hur oenigheten ska ta sig uttryck. Avslutningsvis skriver Korsgaard att "en kanon avslutar inte en debatt om gemensamma värderingar, utan är snarare en förutsättning för att den ständigt ska kunna fortgå" (2006, s. 125).

### 5.1.2. Nussbaum och "education for human development"

Martha Nussbaum (2009) driver tesen att "education for economic enrichment" bör ersättas av "education for human development". Påpekas bör att Nussbaum riktar sin kritik mot utbildning generellt och det ideal hon förespråkar begränsas inte till någon enskild nation utan är tvärtom kosmopolitiskt. Dessutom bör påpekas att Nussbaum åsyftar utbildning på alla nivåer, från förskola till universitetsstudier.

Nussbaum menar att utbildning för ekonomisk tillväxt är bristfällig och i slutändan leder till att demokratiska värden undermineras. Hon menar dels att utbildning för ekonomisk tillväxt brister vad gäller jämlikhet. Bara en del av befolkningen behöver enligt det synsätt Nussbaum ifrågasätter mer avancerade kunskaper än att kunna läsa och skriva, till exempel i datavetenskap (computer science) och teknologi (technology). En kompetent "tech and business elite" räcker för att ett land ska kunna öka sin BNP. Nussbaum menar också att utbildning för ekonomisk tillväxt brister i det att den i sin utformning måste hämma kritiskt tänkande. Ämnen som historia och ekonomi måste presenteras på ett sådant sätt att det inte leder till kritiskt tänkande i någon betydande mening. Ett land som strävar efter ekonomisk tillväxt vill undvika att dess medborgare ställer allt för kritiska frågor till exempel om klass, jämlikhet och genus. Konst och litteratur ses därtill som ett hot dels eftersom det inte leder till ekonomisk tillväxt men också för att det leder till ett ifrågasättande av rådande strukturer. "But educators for enrichment will do more than ignore the arts: they will fear them. A cultivated and developed sympathy is a particularly dangerous enemy of obtuseness, and moral obtuseness is necessary to carry out programs of enrichment that ignore inequality." (2009, s. 8)

Nussbaum förespråkar istället ett utbildningsideal med människan i fokus, det vill säga "education for human development" och hon fokuserar på målet om att utbilda

världsmedborgare som är redo och villiga att ta itu med de globala problem mänskligheten står inför. Något av det mest grundläggande i Nussbaums utbildningsideal är jämlikhet. Elever och studenter ska lära sig att inte bara tänka på sig själva eller sin egen nation utan att se på samma sätt på alla människor oberoende av nationsgränser. Nussbaums utbildningsideal går dock inte enbart ut på att främja demokratiska värden eller att utveckla ett globalt medborgarskap. "Education for human development" kan också betraktas som en kamp mot de delar av människans natur som gör det svårt att överhuvudtaget upprätthålla egalitära demokratiska institutioner. Nussbaum hänvisar till problem både på strukturell och institutionell respektive individuell och psykologisk nivå. Hon hänvisar till Stanley Milgram som på 1960-talet gjorde en serie, i efterhand mycket omtalade, socialpsykologiska experiment som visade att människor är starkt benägna att lyda olika typer av auktoriteter. Nussbaum refererar också till Solomon Asch som under föregående decennium visade att människor därtill har en stark tendens att falla för gruppptryck; gruppens beteende kan få den enskilda att agera på ett sätt hon aldrig annars skulle göra. Slutligen refereras Christopher Browning som senare använde Milgrams och Aschs forskning för att förklara hur unga tyska poliser kunde förmå sig att mörda judar under nazismregimen. Dessutom menar Nussbaum att forskning visar att människor har lättare för att bete sig illa inom vissa strukturer, till exempel då de agerar anonymt och inte behöver stå till svars personligen. Det kan också handla om att inte våga ifrågasätta något problematiskt som sker just på grund av att ingen annan gör det. Det kan därtill röra situationer där människor beter sig illa på ett sätt de annars inte skulle gjort på grund av att de människor som i situationen är maktmässigt underordnade dehumaniseras och deindividualiseras.

Nussbaum för även en mer filosofisk diskussion om de mörka delarna av människans natur. Hon talar om "the clash within" och åsyftar då människans problematiska förhållande till sin egen dödlighet och viljan att transcendera den ändlighet som villkorar hennes existens. Hon menar att människan känner ångest och skam inför sin egen hjälplöshet och att längtan efter att överskrida den skammen leder till instabilitet och "moral danger": ångesten och skammen tenderar att projiceras på andra, underordnade grupper. Konsekvenserna av den inre konflikten påverkas både av hur barnets familjesituation ser ut och vilken utbildning barnet senare genomgår. Politiska skeenden är likaså en påverkande faktor. Enligt Nussbaum tenderar människor att känna mindre empati gentemot eller till och med bruka våld mot minoriteter och människor som skiljer sig från den egna gruppen när politisk eller ekonomisk osäkerhet råder.

För att skydda människa från de mörka delarna av hennes natur beskriver Nussbaum tre förmågor som utbildningen bör främja och som dessutom är särskilt viktiga för att det globala medborgarskapet ska vara möjligt. Den första är sokratisk självkritik (Socratic self-criticism). Medborgare måste kunna kritiskt granska sig själva och förstå sig själva för att kunna diskutera med och förstå andra medborgare som därtill skiljer sig i klasstillhörighet, etnicitet och religiös tillhörighet. Självkritiken, som ska gälla hela den pedagogiska verksamheten, gör det också möjligt för individen att ifrågasätta makthavare och rådande strukturer. Den andra förmågan är förmågan att se sig själv som en del av en heterogen nation, och värld, och att förstå andra gruppers historia och sätt att vara. För att kunna motverka stereotypa bilder av andra grupper behöver elever och studenter lära sig att tänka kritiskt kring makt och att se alla människor, oavsett nationell eller kulturell tillhörighet, som lika berättigade till lika

möjligheter. De behöver dessutom lära sig hur religion, etnicitet och genus historiskt har påverkat människors möjligheter i samhället. Historieämnet, religionskunskap och samhällskunskap (economics, political science) är alla ämnen där denna förmåga bör tränas på alla nivåer. Dessutom bör alla lära sig minst ett främmande språk. Nussbaum menar att kunskaper i ett annat språk än det egna också tränar kulturell ödmjukhet eftersom ett främmande språk synliggör nya sätt att formulera sig om världen och eftersom det också på ett konkret sätt gestaltar det faktum att all översättning är tolkning. Den tredje förmågan kallar Nussbaum för "narrative imagination". Det handlar om att kunna föreställa sig och förstå en annan persons liv; att utveckla medkänsla och omsorg. Utbildningen måste på en generell nivå alltid sträva efter förståelse för den andras inre. Mer specifikt menar Nussbaum att konstämnen och litteratur (arts and literature) kan kultivera empati genom att låta elever och studenter möta olika sorters litteratur, musik, konst och dans och urvalet bör göras med hänsyn till förväntade brister hos eleverna respektive studenterna. Nussbaum poängterar ytterligare en styrka hos konstämnen i det att de erbjuder ett behagligt sätt att närma sig svåra frågor på.

Sammanfattningsvis kan konstateras att Nussbaum ser utbildning för ekonomisk tillväxt som ett hot mot demokratin. Hon föreslår en utbildning för human development som bejakar studier inom humaniora eftersom sådana studier utvecklar vissa förmågor hos elever respektive studenter som är grundläggande för demokratins överlevnad. "The humanities and the arts make a world that is worth living in[...]" (Nussbaum, 2009, s. 13).

### 5.1.3. Hyrén och rätten att skapa sig själv

Johan Hyrén (2015) driver tesen om rätten till religiöst eller kulturellt betingade friskolor i tidig ålder. Utbildningens mål är att individen ska rota sig i den kultur som format henne vilket i sin tur möjliggör individens självskapande. Hyrén grundar sitt ställningstagande i den egenutformade rättviseteorin självskapelseetiken. Teorin handlar om hur individen kan leva ett meningsfullt liv och aktivt skapa sin identitet, om individens rättigheter i samhället och de samhällsprinciper som bör gälla för att främja självskapande.

Hyréns teori tar avstamp i Foucaults etik. Hyrén beskriver att Foucault betraktar jaget som instabilt och som en produkt av externa maktrelationer. Jaget har sitt ursprung hos den kultur individen fötts in i och är alltså inte något som kommer ur sig själv. Det självskapande jaget har därför alltid en relation till sina rötter eftersom vi aldrig kan undkomma den kulturella prägling som format oss. Enligt Foucaults etik bör människan försöka frigöra sig från sin kulturella prägling. I andra ordalag innebär det att jaget bör undersökas genom att individen undersöker de maktrelationer hon påverkas av.

Hyrén kompletterar Foucaults etik genom att formulera en rättviseteori som tar hänsyn till konsekvenserna av att befria sig från maktstrukturer. Enligt Foucaults etik finns det vid frigörelsen från rådande maktförhållanden inga regler som begränsar att de tidigare maktförhållanden ersätts av nya. Hyréns komplement innebär att frihet och jämlikhet beaktas vilket gör att nya möjliga maktförhållanden som inte lever upp till de värdena kan förhindras på förhand. Det innebär även att hänsyn tas till utsatta grupper som riskerar att lämnas hjälplösa inför maktförhållanden de inte kan befria sig från. Med den kompletterande rättviseteorin har de rätt att få hjälp med att befrias från sådana maktförhållanden. Då Hyrén

kompletterar Foucaults etik med rättviseteorin utvecklar Hyrén också Foucaults etik till en samhällsetik vilken han benämner självskapelseetiken.

Självskapelseetiken förespråkar ett aktivt subjektskapande vilket innebär att målet är att vara upphov till sig själv. Subjektivation sker antingen inom ramarna för vad som är socialt accepterat alternativt går emot de värderingar som råder. Båda varianterna är uttryck för aktiv subjektivation men ingen av dem går att uppnå i ren form då det inte är möjligt för människan att helt frigöra sig från den kulturella prägling hon föds in i.

Självskapelseetiken är en rättviseteori på samhälls nivå vilket innebär att alla har lika rätt till subjektskapande. Om inte både majoritetsgruppen och olika minoritetsgrupper strävar efter aktivt subjektskapande kan det leda till en negativ identitetstillskrivning av minoritetsgrupper. Om majoritetsgruppen inte ägnar sig åt aktiv subjektivation hindrar det minoritetsgrupper från att göra det. Hyrén menar att om till exempel svenskar inte ägnar sig åt aktiv subjektivation riskerar den person som inte identifierar sig som svensk att tillskrivas en identitet som icke-svensk. Det resulterar för den personen i en negation av dess egen identitet vilket kan leda till alienation och sämre möjlighet till subjektivation. Minoritetsgrupper bör också ägna sig åt aktiv subjektivation för att dels försäkra individens frihet inom gruppen och dels för att majoritetsgruppen ska få tillgång till andra perspektiv än de egna. Sammanfattningsvis menar Hyrén att ju fler grupper i samhället som ägnar sig åt aktiv subjektivation desto mer ökar möjligheten för andra att göra det.

Hyrén lyfter också ett problem som uppstår mellan grupper vilket gestaltas i syndabocksargumentet. Argumentet går ut på att visa de problem som uppstår när grupper hålls åtskilda. Då en grupp försöker realisera sina fundamentala filosofiska sanningar och skapa sitt idealsamhälle – och misslyckas – leder det till att en syndabock måste utses som kan bära skulden för misslyckandet. Hyrén nämner hur judarna gavs skulden då nazisterna inte kunde realisera sitt ideal. Detta är konsekvensen av sökandet efter moraliska sanningar och statiska samhällen. Självskapelseetiken betonar att andra kulturers perspektiv är viktiga för att människor ska få förståelse för sitt egna och att de därför bör ses som en tillgång.

Avslutningsvis tar Hyrén upp de följder självskapelseetiken får för grupprättigheter. Hyrén argumenterar för att en stat ska inta en hållning som underlättar för individer att ägna sig åt aktiv subjektivering och därtill förkasta grupp beteenden som förhindrar subjektivering. Främjandet av subjektivering har tre principer. Den första är kunskapsprincipen vilken innebär att grupper bör ha rätt att öka sina kunskaper om den kulturella prägling som format gruppen och dess individer. Den kulturella kontext som individen föds in i kan inte bortses från eftersom den format individen. Kunskapsprincipen kan realiseras i form av till exempel hemspråksundervisning eller kulturkunskapsundervisning. Den andra principen är särartprincipen vilken ger uttryck för rätten att uttrycka sin särart. Det innebär bland annat undantag inom uniformsyrken som rätten att bära religiöst betingade kläder trots krav på uniform. Den tredje principen är förbudsprincipen som förhindrar begränsning av individens subjektivation. Principen är till för att förhindra övergrepp som barngift eller omskärelse då barn inte anses fatta dessa beslut själva. Väljer vuxna individer att själva underställa sig en viss praktik ska det vara möjligt. Det innebär att grupper som vill grunda sina värderingar på andra värden än frihet och jämlikhet är fria att göra det om det sker av fri vilja.

Den centrala principen i självskapelseetiken är kunskapsprincipen som i förlängningen handlar om att lära känna sig själv. Barnets förståelse för sin egen kultur är grunden och starten för subjektivitet. Eftersom det inte går att överskrida det man inte känner till måste självkännedom och ett rotande i den infödda kulturen komma före all annan självskapelse. Mot bakgrund av detta bejakar Hyrén religiösa och kulturella friskolor, där kan individen få kännedom om den kultur som format henne. Hyrén menar att vi bör uppmuntra religiöst eller kulturellt betingade friskolor istället för enbart "mixade" skolor, med extra kulturundervisning, eftersom det annars finns en risk att majoritetsgruppens kultur blir den gällande kulturen även för minoritetsgrupper. Det skulle leda till att minoritetsgruppers kultur och värderingar inte togs på allvar och en negativ identitetstillskrivning skulle uppkomma. För att minoritetskulturen ska tas på allvar behövs en säker gemenskap som upprätthåller dess identitet. Utan gemenskapen riskerar minoritetskulturen att anses vara falsk och likaså individens identitet. Inom den kontext som en religiöst eller kulturellt betingad friskola erbjuder uppstår inte det problemet och barnet lär känna den kultur som präglat henne. Efter att eleven har rotat sig i den egna kulturen är hon redo att kliva ut och möta omvärlden och kritik till den egna kulturen. Då är det att föredra att eleven går i "mixade" skolor.

#### 5.1.4. Tännsjö och värdegrunden som bör skrotas

Torbjörn Tännsjö (2016a) driver tesen att den svenska skolans värdegrund bör avskaffas och ersättas av "det öppna, systematiska och kritiska tänkandet" (s. 72). Inledningsvis konstateras att skolan har tre huvuduppgifter: att förmedla kunskap och färdigheter, att fostra samt att förvara. Tännsjö beskriver förmågan att kritiskt ifrågasätta som en förutsättning för realiserandet av det första målet. Eleverna ska förmedlas kunskaper och färdigheter, vilket kräver kritiskt ifrågasättande från deras sida, och de ska fostras. Enligt Tännsjö finns en konflikt mellan kunskapsförmedlingen och fostran eftersom den senare uppgiften har formulerats på ett felaktigt sätt. Tännsjö är kritisk mot sättet på vilket den svenska skolans värdegrund (Lpo 94, Lpf 94) kom till, vilket han beskriver var under "ett mycket speciellt parlamentariskt läge" (2016a, s. 70). Sverige hade en borgerlig regering och det främlingsfientliga partiet Ny Demokrati hade en vågmästarroll i riksdagen. Värdegrunden infördes då på initiativ av Kristdemokraterna med stöd av Ny Demokratiska utslagsröster.<sup>1</sup> Tännsjö påpekar också att värdegrunden sedan införandet 1994 inte har ifrågasatts av något parti, inte ens av de partier som då röstade mot dess införande.

Utöver Tännsjö's mer generella kritik kan två huvudargument för hans tes identifieras. Det första återfinns i värdegrundens själva innehåll. Vid närmare analys får det, enligt Tännsjö, etiska implikationer som inte återspeglas i samhället eller hos svenska folket i övrigt. Två värden fokuseras och ifrågasätts: "människolivets okränkbarhet" samt "alla människors lika värde". Tännsjö menar att om människolivets okränkbarhet är okränkbar, då måste vi se på både självmord och dödshjälp som moraliskt förkastligt, se på abort som mord och till och

---

<sup>1</sup> Statsvetaren och filosofen Gunnar Falkemark konstaterar i en replik till Tännsjö att andra partier än KD hade väsentligt inflytande över värdegrundens utformning. Dessutom menar Falkemark att Ny Demokrati inte hade utslagsröster i frågan utan att partiet lade ner sina röster i riksdagen (2016, s. 76). Tännsjö svarar och medger att han hade fel vad gäller Ny Demokratiska utslagsröster, men påpekar att även nedlagda röster kan avgöra en frågas utgång (2016b, s. 90).

med betrakta det som moraliskt förkastligt att göra sig av med de embryon som inte används vid provrörsbefruktning. Dessutom måste skolan och dess representanter, som är bundna till värdegrunden, hävda att en elev som till exempel är för abort har fel. Det hamnar då i konflikt med skolans första uppgift vilken som nämnt förutsätter kritiskt ifrågasättande. Om det senare värdet, det vill säga alla människors lika värde, säger Tännsjö dels att det måste betyda att alla människor delar detta värde och dels att det utmålar människan som skapelsens krona. Det anses problematiskt eftersom det reflekteras av specifika värderingar, som till exempel kristna, men inte nödvändigtvis annorstädes.

Det andra huvudsakliga argumentet går ut på att det är problematiskt att överhuvudtaget ha en värdegrund. Det hänger bland annat ihop med den motsägelse som yttrar sig i konflikten mellan värdegrundens statiskhet och kravet på eleverna att kritiskt ifrågasätta. Enligt Tännsjö är själva tillämpningen av en värdegrund ett uttryck för konformism vilket riskerar att bli dogmatiskt. Tännsjö ser det alltså som problematiskt att fostra kritiskt ifrågasättande elever inom ramen för en bestämd värdegrund. Som tidigare nämnt beskrivs dessutom skolans aktuella värdegrund som partisk till gagn för kristna värden samt med vissa humanistiska dito. Problemet med det är inte (bara) att värdegrunden framhåller de värden den gör, någon annan värdegrund vore inte mer lämplig, utan det är som nämnt tillämpningen av en värdegrund över huvud taget som är problematisk. Tännsjö menar att ett val av värdegrund är absurt eftersom vi inte vet, och kanske aldrig kommer veta, vad som är rätt och fel (2016a, s. 71).

Vad Tännsjö föreslår är alltså att ersätta värdegrunden med “det öppna, systematiska och kritiska tänkandet” och han menar vidare att skolans fostransuppdrag bör hanteras från ett pragmatiskt perspektiv. Den mångfald av religiösa och etiska övertygelser som finns representerad bland eleverna bör välkomnas – inte försöka omformas till en gemensam värdegrund. Vi bör sträva efter ett, som John Rawls kallar det, “överlappande samförstånd” (Tännsjö, 2016a, s. 72). Enligt Tännsjö skulle en sådan typ av konsensus inte bara vara tillräcklig utan nödvändig för människors samverkan eftersom konflikter beskrivs som oundvikliga i ett sammanhang där kritiskt tänkande undertrycks, vilket Tännsjö alltså menar är fallet i skolan idag.

### 5.1.5. Englund och den deliberativa demokratin

Tomas Englund (2000, 2011b) driver tesen att utbildning bör bedrivas i en allmän skola som ska fungera som en pluralistisk mötesplats där elever utvecklar deliberativa förmågor som möjliggör deltagande i ett demokratiskt samhälle.

Englund (2000) redogör för grunden till sin utbildningsteori med utgångspunkt hos John Dewey som identifierar relationen mellan den ständigt föränderliga kunskapen och solidaritet. Det bildar en enhetlig samhällsfilosofi som förenar det privata och offentliga. Detta kan ses som ett demokratiskt ideal vars utbildningsteori har som mål att utveckla kritiska medborgare som är öppna för gemensamma samhällslösningar i ett föränderligt samhälle. I en pragmatisk social kontext, där kunskapen ses som provisoriska lösningar på angelägna problem, diskuteras och granskas ständigt värderingar och ställningstaganden med olik tänkande, inte nödvändigtvis för att nå konsensus, men för att förstå och respektera varandra vilket är grunden i en deliberativ demokrati.



Englund (2000) menar att deliberativ demokrati lämpligast sker inom ramen för sociala institutioner där en hög nivå av intersubjektivitet förväntas uppstå. För att realisera en deliberativ demokrati krävs att medborgarna utbildas i en skola där de lyfts från sin privata sfär och in på den offentliga arenan. Skolan ska öppna världen för barnen så att de kan nå sin fulla kapacitet genom att utveckla intellektuella verktyg för att utvärdera och välja livsväg och lära sig att ifrågasätta auktoriteter. En pluralistisk utbildning innebär att kunskap och värden blir belysta från olika perspektiv, argument för och emot kontroversiella frågor erbjuds och vad ett gott liv innebär diskuteras utifrån varierande positioner. Englund (2000) beskriver utbildning som en offentlig deliberativ process där individer bidrar med upplevelser i en ständigt pågående diskussion. Inom ramen för offentliga institutioner har skolan en stor potential för ömsesidiga möten och politisk socialisation. Englund (2011b) hänvisar till forskning som visar att skolan och undervisningens utformning kan ha stor betydelse för hur medborgare formas. Deliberativa klassrum har en stor inverkan på elevers politiska kunskap och deliberativa samtal är som kraftfullast då mötena sker mellan elever med olika bakgrund. Englund (2011b) menar att en allmän icke-segregerad skola från lågstadiet till universitetet realiserar dessa möten.

Angående förverkligandet av en deliberativ demokratisk utbildning hänvisar Englund (2000) till Jürgen Habermas. Enligt Englund menar Habermas att den kan realiseras genom att institutionalisera de utbildningsprocedurer där intersubjektivitet förväntas uppnås och offentliga debatter får gott gensvar och stort deltagande. Englund (2000) menar att det politiska livet kräver en medborgerlig utbildning som är egalitär och fri från privilegier. Politiskt självstyre är ett gemensamt uppdrag och kan inte realiseras om individer endast ser till privata intressen. En deliberativ person ska ha förmågan att inta en kritisk ställning till sina egna och andras argument. För att garantera den politiska autonomi måste diskussionen ske enligt följande princip: "Just those norms of action are valid to which all possibly affected could agree as participants in rational discourse" (2011b, s. 241). En deliberativ demokrati kräver att skolan förbereder individen för det politiska livet. I skolan där elever från olika kulturer med olika världsbilder möts krävs en god kommunikation för att utveckla ett kosmopolitiskt samhälle.

Englund (2011b) menar dessutom att den deliberativa politiken inte ska begränsas till den enskilda nationen utan även ske mellan nationer. Skolkulturer är globalt sammanbundna och Englund (2011b) refererar till statsvetaren Klas Roth som menar att den utbildning som skolan ger inte kan legitimera att en specifik kulturs värderingar är de bästa. Därför bör inte den utbildande auktoriteten mäta elevers politiska kompetens utifrån specifika intressen och värderingar i relation till en majoritetskultur. Målet är att elever ska utveckla en högre nivå av diskursiv intersubjektivitet och ett ömsesidigt erkännande av varandra som fria och jämlika. Denna kommunikativa solidaritet kommer att fostra kosmopolitiska medborgare som ser till varandras intressen i ett internationellt samhälle. Utbildning genom samtal kan ses som ett alternativ till den nuvarande traditionella undervisningen då det är möjligt att föra dessa samtal inom nästan alla ämnen. I deliberativa samtal reflekterar deltagarna över sina antaganden genom att lyssna på andras argument och formulera egna argument i relation till andra. Denna utbildning och kommunikation skapar ett gemensamt sökande efter en referensram mellan olika kulturer, etniciteter, religioner och sociala grupper och synliggör på så sätt vilka punkter som olika grupper kan och inte kan enas om.

## 5.2. Del 2 - analyserande del

### 5.2.1. Familjestaten

Enligt den idealtyp som Gutmann betecknar familjestaten är utbildningens syfte att säkerställa det rättvisa samhället samt att forma dygdiga människor. Skolan är alltså en institution som ska forma samhället och dess medborgare på ett visst sätt, därför bör staten ha all utbildningsauktoritet. Ett argument för teorin är att ett fredligt och välmående samhälle endast är möjligt då det individuella goda livet är förenligt med det samhälleligt goda.

Korsgaard argumenterar för att samhället behöver en kanon i betydelsen ett rättesnöre för samhällets grundläggande värderingar. Detta rättesnöre ska legitimera staten och skapa en samhällelig identitet. Precis som enligt det familjestatliga idealet är den statliga utbildningsmakten alltså central för samhällets upprätthållande. Korsgaards kanon ska, precis som familjestatens skola formar samhällets medborgare, skapa en medborgerlig identitet. Det danska samhällets grundläggande värderingar ska definieras och främjas genom en kanon; de ska kunna kännas igen av den som är dansk och den som inte är det. Korsgaard visar också genom sin historiska återblick att skolan har fungerat precis så. Skolans syfte har varit att på olika sätt fostra samhällets medborgare samt att legitimera staten och i förlängningen upprätthålla den legitimiteten. Korsgaard visar detta tydligare än övriga författare och han argumenterar också för att det bör vara så.

Vem som bör ha rätten att utbilda talar Korsgaard inte uttryckligen om. Med tanke på att nationens kanon ska legitimera staten och skapa en samhällelig identitet måste utbildningsauktoret dock tillhöra staten, åtminstone till stor del. Med tanke på syftet att legitimera staten och skapa en samhällelig identitet är det också troligt att friskolor med särskild religiös eller kulturell inriktning begränsas. På vilka grunder skulle vissa av samhällets medborgare tillåtas att skapa en annan identitet än den som samhällets kanon främjar?

Korsgaard skiljer sig dock från det renodlade familjestatliga idealet på åtminstone en viktig punkt vilken också utgör den främsta kritiken mot familjestaten. Grundläggande för det platoniska idealet är idén om att det finns ett objektivi gott liv för alla, därför finns det också ett objektivi gott samhälle och ett objektivi gott sätt för skolan att utformas på. Korsgaard visar å andra sidan hur Danmarks kanon har förändrats genom historien och menar att det är också så det måste vara. Kulturen förändras och därmed samhällets grundläggande värderingar varför varje tid behöver sin kanon. Korsgaard menar dessutom att själva oenigheten kring vilka grundläggande värderingar som ska gälla är av godo, till skillnad från familjestaten enligt vilken det finns ett rätt sätt att leva. Oenigheten beskrivs dessutom av Korsgaard som positiv eftersom oenigheten är ett grundläggande demokratiskt värde i sig. Demokrati är just ett uttryck för insikten om att vi i många politiska frågor är oeniga och det ligger ett värde i denna oenighet eftersom vi inte har nått fram till ett slutgiltigt svar på dessa frågor. Å andra sidan ska Korsgaards kanon reflektera samhällets grundläggande värderingar, det är inte bara oenigheten kring den som reflekterar en (demokratisk) grundläggande värdering. Diskussionen om vilka de är ska visserligen fortgå löpande och värderingarna ska förändras över tid men vid en given tidpunkt måste det finnas en uppsättning grundläggande

värderingar som i det ögonblicket är de rätta. Annars hade de inte utgjort någon kanon från första början.

Likaså kan Nussbaum förstås utifrån det familjestatliga perspektivet. Nussbaum argumenterar för att "education for human development" bör ersätta "education for economic enrichment". Hon utgår från målet om ett demokratiskt samhälle, på global nivå, och menar att utbildning för ekonomisk tillväxt i slutändan kommer underminera de demokratiska värden som samhället bör bygga på. "Education for human development" å andra sidan utvecklar förmågor som till exempel kritiskt tänkande, empati och en känsla av världsmedborgarskap. Nussbaum ser alltså skolan som ett högst centralt verktyg för att realisera och upprätthålla målet om det demokratiska, kosmopolitiska samhället. Dessutom argumenterar Nussbaum för att skolan kan och bör skydda människan från den mörkare sidan av hennes egen natur. För att realisera och bevara det demokratiska samhället och för att skydda människan mot henne själv förordar alltså Nussbaum, precis som det familjestatliga utbildningsidealet, att samhällets medborgare ska förmedlas specifika universella karaktärsdygder. Det gäller i synnerhet sokratisk självkritik, förmågan att se sig själv som en del av heterogen värld och "narrative imagination", förstått som förmågan till medkänsla för och omsorg om andra. Dygderna måste därtill förmedlas av utbildningen utifrån en specifik idé om vad som utgör det goda samhället, vilket i Nussbaums fall är det demokratiska samhället. Gutmanns kritik mot det familjestatliga idealet gäller alltså även Nussbaum. Vem har definierat det demokratiska samhället som det goda samhället? Varför ska människor utbildas enligt demokratiska värden och dygder snarare än något annat? Gutmann, som själv förespråkar ett demokratiskt utbildningsideal, bemöter kritiken genom att påpeka att den som ifrågasätter demokratin samtidigt nyttjar den demokratiska friheten att tycka och tänka annorlunda. Varför skulle kritikern vilja göra sig av med den friheten?

Angående Nussbaums syn på vem som bör ha rätten att utbilda kan konstateras att inte heller hon uttryckligen diskuterar frågan. Hon talar heller inte om huruvida friskolor med specifik inriktning bör accepteras eller inte. Däremot, vid tolkning av Nussbaum ideal utifrån Gutmanns renodling av familjestaten, krävs att staten ges utbildningsauktoriteten. Syftet med Nussbaums utbildning är att forma samhällets medborgare på ett sådant sätt att demokratin upprätthålls. Utbildningen ska alltså både legitimera och upprätthålla staten i enlighet med det familjestatliga idealet. Då måste också, precis som hos Korsgaard, individens valmöjlighet vad gäller friskolor med religiös eller kulturell inriktning begränsas av samma skäl.

### 5.2.2. Staten av familjer

Enligt den idealtyp som Gutmann betecknar staten av familjer bör familjen ha fullständig utbildningsauktoritet. Idealet bygger ursprungligen på två argument. Enligt Lockes konsekvensargument vet föräldrar bäst vad som ligger i deras barns framtida intressen och bör därmed bestämma hur barnens utbildning utformas. Thomas Aquinas argumenterar för att föräldrar har en naturlig rättighet att utbilda sina barn. Börjesson (2016) menar att skolan enligt staten av familjer anses vara en privat angelägenhet snarare än en statlig dito. Familjerätten ska säkerställa att gruppens kunskaper, normer och värderingar fortlever. Skolans syfte bör därför förstås som strävan att bevara samhällets sociala och kulturella grupper.

Hyréns självskapelseetik ligger närmast idealtypen staten av familjer. Hyrén poängterar betydelsen av att rotas i den kultur man föds in i innan den aktiva subjektivationen kan påbörjas. Kunskapsprincipen ska säkerhetsställa att barnet får utbildning i den kulturen den föds in i, som hemspråksundervisning, kulturspecifik historieundervisning och kulturkunskap. Då barnets tidiga utbildning ska präglas av den kultur barnet fötts in i är det troligt att familjen är lämpligast att bedöma hur barnet bör utbildas. Då barnet rotat sig i den infödda kulturen är det dags för nästa steg: aktiv subjektivering. Barnet ska finna sin egen väg och behöver därför ha tillgång till andra perspektiv för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till sin egna kulturella präglning. Då är mixade skolor att föredra eftersom det skyddar barnet från ensidig påverkan.

Det finns alltså likheter med idealtypen staten av familjer där utbildningen formas av barnets familj och Hyréns argumentation för kulturellt eller religiöst präglade friskolor där barnets tidiga utbildning utformas av den kulturella kontext som den föds in i. Trots att Hyrén förespråkar samma utbildningsauktoritet som idealtypen staten av familjer skiljer sig argumenten åt. Hyrén framför individens rätt att forma sig själv medan argumenten enligt staten av familjer bygger på att det är föräldrarnas rätt att utbilda sina barn och att de bäst vet vad som ligger i barnens framtida intressen.

Även Korsgaard, som tidigare relaterats till idealet familjestaten, kan förstås utifrån idealet staten av familjer om staten förstås som världen och dess familjer som världens olika nationer. På den globala arenan vore då Danmark en familj som åberopar familjerätten för att säkerställa att dess kunskaper, normer och värderingar fortlever. Den danska skolan skulle betraktas som en dansk angelägenhet och ingenting som borde påverkas av internationella relationer. Gutmanns kritik mot staten av familjer skulle här innebära att den enskilda nationen (familjen) faktiskt bör ta hänsyn till dess plats i världen (samhället). Precis som medlemmarna i en familj även är medborgare och därför delvis måste fostras till medborgare, är den enskilda nationen inte ensam i världen utan måste fostran till att kunna hantera det globala sammanhanget.

### 5.2.3. Staten av individer

Utbildningssyftet enligt staten av individer är att säkerställa medborgarnas jämlikhet och frihet. En grundläggande strävan är att utbildningen ska vara värdeneutral för att barnets framtida valmöjligheter ska maximeras och kunna göras på så rationella grunder som möjligt. Utbildningen ska dessutom vara enhetlig och hålla en hög nivå. Utbildningsauktoriteten åläggs därför professionella utbildare eftersom varken föräldrar eller staten kan säkerställa den utbildning som efterfrågas. Trovärdigheten hos den professionella utbildaren utgör också ett argument för teorin.

Tännsjös värdegrundsbefriade skola påminner starkt om utbildningsidealet enligt staten av individer. Tännsjö argumenterar för att skolan inte bör ha någon värdegrund överhuvudtaget, den bör ersättas av det öppna, systematiska och kritiska tänkandet. Precis som det utbildningsideal som staten av individer framhåller ska skolan inte dogmatiskt tala om för människor vad som är rätt respektive fel. Eleverna ska istället tränas i öppet, systematiskt och kritiskt tänkande som tillåter dem att själva välja hur de vill leva. Den kritik Gutmann framför mot staten av individer gäller även Tännsjö: en värdeneutral utbildning är omöjlig. Den öppna

och fria skolan i Mills anda sker i en kulturell kontext; så gör även Tännsjö. Vissa värden kommer oundvikligen att premieras. Dessutom är det möjligt att betrakta det öppna, systematiska och kritiska tänkande som Tännsjö förordar som sprungna ur vissa värden. Gutmann menar att den värdeneutrala skolans öppensinnighet, frihet och jämlikhet ger uttryck för just värden eller till och med demokratiska dygder. På samma sätt kan Tännsjö kritiseras; det öppna, kritiska tänkandet är grundläggande värden i demokratiska samhällen. Åtminstone förordar Tännsjö en specifik förmåga, och valet av den förmågan är oundvikligen normativt.

Tännsjö vill trots allt att skolan ska forma samhällsmedborgarna på ett särskilt sätt, om än värdeneutralt. Skolans fostrande uppgift är alltså även här mycket central. Det som tillsynes verkar vara ett perspektiv på skolan som en privat angelägenhet skulle åtminstone till viss del kunna betraktas som en samhällelig angelägenhet. I samma andetag som individernas frihet ska skyddas ska kollektivet sträva efter ett överlappande samförstånd. Det sättet att leva sida vid sida på kräver oundvikligen vissa begränsningar, inte minst i form av den frihet och jämlikhet som det överlappande samförståndet måste förutsätta. Tännsjö talar dessutom i en mening för en enhetsskola likt det familjestatliga idealet eftersom all utbildning ska utformas på samma sätt. Därtill följer att eftersom Tännsjö tar avstånd från en värdegrund överhuvudtaget tar han också avstånd från friskolor med till exempel en viss religiös eller kulturell inriktning. Tännsjö skola är alltså en enhetsskola i den meningen att all utbildning ska vara värdeneutral, vilket den därtill, enligt Gutmann, inte kan vara.

Tännsjö uttrycker inte något konkret angående vem som ska ha rätten att utbilda. Då han tar avstånd från att den svenska staten främjar en särskild värdegrund och på så sätt formar eleverna följer inte att individen själv skulle förbjudas att välja en utbildning med vissa grundläggande värderingar. Det är alltså möjligt att individen själv skulle tillåtas välja en skola med en särskild värdegrund så länge den inte var statlig. Emellertid är det inte osannolikt att Tännsjö skulle kritisera den familj som placerade sitt barn i till exempel en kristen skola på samma sätt som han nu kritiserar svenska staten för att på förmyndarvis bestämma vilken värdegrund som ska forma eleverna. Dessutom tar Tännsjö inte enbart avstånd från värdegrundsbaserad utbildning utan han förordar också något: det öppna, systematiska och kritiska tänkandet. Utvecklingen av denna förmåga som beskrivs som relevant i det öppna och liberala samhället bör säkerställas och frågan är vem som ska göra det. Vågar vi lita på att individen, familjen eller en viss grupp väljer den typen av utbildning om det finns andra alternativ? Är Tännsjö förordade förmåga att betrakta som mer eller mindre nödvändig i det öppna och liberala samhället vore det förmodligen för riskabelt att inte låta staten se till att den förmågan säkerställs. Sannolikt tillfaller utbildningsauktoriteten staten även enligt Tännsjö position med begränsningen att skolan inte ska ägna sig åt moralisk fostran.

#### 5.2.4. Demokratisk utbildning

Gutmann förespråkar en demokratisk utbildningsteori där utbildningsauktoriteten är fördelad mellan staten, föräldrar och professionella lärare. Delad utbildningsauktoritet fungerar som ett skydd mot ensidig påverkan och dessutom menar Gutmann att delat ansvar ger bäst förutsättningar för att realisera det demokratiska utbildningsidealet. Syftet är att eleverna ska utveckla förmågor som behövs för att delta i det demokratiska samhället och som möjliggör ett fritt och jämlikt liv för individen. Eleverna ska bli fria och jämlika medborgare som därtill

kan engagera sig i “conscious social reproduction”. Värdena som skolan ska förmedla är tolerans, rättvisa och ömsesidighet.

Englund förespråkar en skola med målet att medborgarna ska utveckla deliberativa förmågor så att de kan delta i det demokratiska samhället. Både Englund och Gutmann menar att utbildningens mål är att utveckla en varaktig kommunikation mellan medborgarna där olika perspektiv möts och skapar en gemensam framtid byggd på ömsesidiga avtal.

Skolan, eller enskilda klasser, kan ses som en svag offentlighet där betraktelser av världen höjs från det privata, icke-ifrågasatta och invanda, till offentligheten (2011a, 2011b). För att realisera detta utbildningsideal menar Englund att det bästa utbildningssystemet är allmänna skolor som drivs av demokratiska institutioner som i sin tur är knutna till den pågående samhällsdiskussionen. En utbildning vars auktoritet är en demokratisk stat ska garantera professionella pedagoger som förespråkar pluralism och att läroplanen präglas av demokratiska principer. Englund (2011a) själv medger att det utbildningsideal han förespråkar har likheter med det familjestatliga idealet men han framhäver att det inte är paternalistiskt utan en garant för pluralistisk deliberativ demokratisk utbildning.

Gutmann förespråkar en utbildningsauktoritet delad mellan stat, familj och professionella utbildare och framhäver vikten av att familjen inte har exklusiv utbildningsrätt då det isolerar barnen. Anledningen till att Gutmann tillåter föräldrar att ha inflytande över barnens utbildning är att de, enligt henne, har rätt att sätta dem i privatskolor. För att förhindra isolering av barnen i privatskolor menar Gutmann att staten delvis bör ha insyn även i den privata utbildningen genom att se till att de framtida medborgarna får bekanta sig med olika uppfattningar och sätt att leva (Gutmann, 1987). Englund (2011a) påpekar att Gutmann i samma text hävdar att det blir vanligare att föräldrar flyttar sina barn från allmän skola till privatskola. Det isolerar barnen och gör dem mindre kapabla att utveckla demokratiska dygder. Englund menar att enligt denna logik måste privat utbildning förbjudas om det demokratiska idealet ska kunna uppfyllas, men enligt Gutmanns hindrar det föräldrarnas rättighet till inflytande över barnens skolgång vilket i sig är fel.

Enligt vår analys är både Gutmann och Englund förespråkare för ett demokratiskt utbildningsideal vars mål är att fostra demokratiska medborgare. Deras syn på vem som ska ha utbildningsauktoriteten skiljer sig dock åt då Englund försvarar en allmän statlig skola medan Gutmann försvarar en delad auktoritet. Englund belyser problemet med delad auktoritet genom att påpeka att familjens inflytande hämmar den demokratiska fostran. Det innebär enligt Englund att Gutmann säger emot sig själv då hon förespråkar en demokratisk utbildning men också hävdar föräldrars rätt att placera sina barn i privatskolor.

## 6. Slutdiskussion

I följande avsnitt kommer uppsatsens frågeställning besvaras genom att resultaten sammanfattas och diskuteras. Var och en av de tre frågorna diskuteras enskilt. Därefter följer ett avsnitt där vi drar ett antal slutsatser utifrån diskussionen. Slutligen diskuteras resultatens didaktiska konsekvenser samt möjlig framtida forskning.

### 6.1. Vilka syften bör utbildning ha?

Mot bakgrund av den familjestatliga idealtypen förespråkar Korsgaard, Englund och Nussbaum en skola vars syfte är att forma samhället och dess medborgare utifrån en specifik idé om vad det goda samhället är. För Korsgaards del ska skolan ägna sig åt medborgarfostran genom att formulera en kanon för samhällets grundläggande värderingar genom vilken staten kan legitimera sig själv. Englund menar att skolans syfte är att fungera som en plats där medborgarna utvecklar deliberativa förmågor som är nödvändiga för det demokratiska samhället. Likt Nussbaum förespråkar Englund ett kosmopolitisk medborgarideal då de deliberativa samtalen som utvecklas i skolan även ska genomsyras av internationell politik. För Nussbaums del ska samhällsmedborgarna, eller snarare världsmedborgarna, genom utbildning formas på ett sådant sätt att det demokratiska samhället kan realiseras och upprätthållas globalt.

Förstått utifrån idealtypen staten av familjer förespråkar Hyrén önskvärdheten av kulturellt och religiöst betingade friskolor i det tidiga stadiet av utbildningen med syfte att rota individen i den kultur hon föds in i. Individen måste lära känna sig själv innan hon kan påbörja sitt självskapande. Rotandet innebär bland annat hemspråksundervisning, kulturspecifik historieundervisning och kulturkunskap. Efter att eleven är rotad i sin kultur är hon redo att delta i samhället och ta till sig kritik av sin kultur för att finna sig själv. Tännsjös utbildningssyfte kan förstås, mot bakgrund av idealtypen staten av individer, som säkerställandet av det rationella sanningssökandet. Individen bör utbildas så att hon på rationella grunder kan forma sitt liv. Staten ska inte förmedla några grundläggande värderingar via skolan utan eleven ska lära sig att formulera och kritiskt granska sina egna värderingar. Englunds utbildningssyfte kan utifrån idealtypen demokratisk utbildning förstås som att skapa en mötesplats för deliberativa samtal, då ett demokratiskt samhälle behöver en mötesplats för den ständigt pågående samhällsdiskussionen. Undervisning ska präglas av deliberativa samtal vilket Englund menar är möjligt i nästan alla skolämnen.

### 6.2. Vilka värden och förmågor bör förmedlas i utbildningen?

Korsgaard specificerar inte vilka värden eller förmågor som skolan bör förmedla. Däremot menar han att oenigheten om samhällets kanon är av godo och beskriver den som ett grundläggande demokrativärde. Alltså kan konstateras att Korsgaard bejakar det demokratiskt grundläggande värde som oenigheten utgör. Det vore märkligt om övriga värderingar som Korsgaards kanon reflekterar då vore något annat än demokratiska. Oenigheten kring samhällets kanon går därtill att förstå som en förmåga. Oenighet uppstår i någon form av kommunikation människor emellan, en människa kan inte vara oenig på egen hand utan oenigheten uppstår i förhållande till en annan människas position i någon fråga. Det gäller därefter att lära sig förmågan att se ett värde i meningsmotsättningarna. Eftersom Korsgaard

bejakar denna förmåga, och eftersom skolan enligt Korsgaard bör ägna sig åt medborgarfostran, följer att skolan bör uppmuntra och lära eleverna att uttrycka och hantera den oenighet som finns kring deras olika värderingar.

Nussbaum å sin sida förordar mycket konkreta värden och förmågor i form av universella karaktärsdygder som utbildningen ska förmedla. Det gäller sokratisk självkritik, förmågan att se sig själv som en del av en heterogen värld och "narrative imagination", förstått som medkänsla för och omsorg om andra. Dessa förmågor bör förmedlas av utbildningen eftersom de är en förutsättning för det demokratiska samhällets överlevnad. De utvecklas genom studier i humaniora och konstämnen som enligt Nussbaum i grund och botten skapar en värld värd att leva i. Med den kosmopolitiska demokratin som mål ska Nussbaums utbildning också i grund och botten förmedla demokratins grundläggande värden: jämlikhet och frihet. Även hos Hyrén är jämlikhet och frihet grundläggande värden som bör förmedlas. Det är jämlikhet och frihet som gör det möjligt för individen att ägna sig åt aktiv subjektivation. Alla individer måste vara lika fria att bejaka och rota sig i sin kultur. Den aktiva subjektivationen är också att betrakta som den förmåga som bör främjas.

Tännsjö argumenterar för att skolan inte ska förmedla några värden överhuvudtaget. Den positioneringen grundar sig emellertid i strävan efter att skydda individens rätt till det fria rationella sanningssökandet. Därtill att skydda det fria rationella sanningssökandet i sig; inte enbart individens rätt till detsamma. Den frihet som individens sanningssökande förutsätter är alltså ett värde som Tännsjö skola måste förmedla. Av frihet följer jämlikhet eftersom den individ vars frihet kränks av någon annans inte är fri. Dessutom; vilka val som än görs vid utformning av undervisningen eller utbildningen generellt, är oundvikligen normativa och därmed grundade i specifika värderingar. Vid sidan av den värdegrundsbefriade utformningen av skolan uppmanar Tännsjö till att eleverna ska utveckla en förmåga – det öppna, systematiska och kritiska tänkandet. Även för Englund är jämlikhet och frihet grundläggande värden. Han menar att skolan ska presentera och belysa kunskap och värden från olika perspektiv. Skolan ska framhålla en nyanserad bild av vad det goda livet innebär och därtill presentera argument för och emot olika kontroversiella frågor inom den politiska dimensionen av kosmopolitism. Skolan ska därtill främja socialiserandet av elever med olika värderingar för att de skall utveckla en ömsesidig tillit i en ständigt pågående diskussion av vilka värden samhället bör förhålla sig till. Englund förordar alltså förmågan till deliberativa, demokratiska samtal om vilka värden som ska gälla.

### 6.3. Vem bör ha rätten att utbilda?

Korsgaard talar inte uttryckligen om vem som bör ha rätten att utbilda. Däremot argumenterar han för vikten av en kanon, i samhället och i skolan, som ska legitimera staten och skapa en samhällelig identitet: då måste utbildningsauktoriteten tillhöra staten, åtminstone till stor del. Det är också troligt att friskolor med särskild religiös eller kulturell inriktning begränsas eftersom de sannolikt skulle främja en annan kanon än den allmänna skolans. Inte heller Nussbaum diskuterar uttryckligen frågan. Eftersom syftet med Nussbaums utbildning är att forma samhällets medborgare så att demokratin upprätthålls måste staten rimligtvis, precis som hos Korsgaard, tillskrivas åtminstone det mesta av utbildningsauktoriteten. Av samma skäl måste individens valmöjlighet vad gäller friskolor med religiös eller kulturell inriktning begränsas.



Hyrén menar att utbildningsauktoriteten delvis måste ges till familjen för att säkerställa att barn får utbildning i den kultur de föds in i. Familjens utbildningsauktoritet ska gälla i barnens tidiga skolgång då syftet med utbildningen är att barnet ska rota sig i den infödda kulturen. Utbildningsauktoriteten är också delad eftersom de kulturellt eller religiöst betingade friskolorna tillåts och uppmuntras endast i det tidiga skedet av barnens utbildning, emedan den senare delen ska ske i "mixad" skola. Familjen fråntas alltså utbildningsauktoriteten inför den senare delen av barnets utbildning eftersom barnet då är redo för och bör möta mångfald vad gäller kultur och värderingar. Även av Tännsjö's argumentation kan vi dra slutsatsen att utbildningsauktoriteten bör tillfalla staten. Det öppna, systematiska och kritiska tänkandet, i förlängningen individens möjlighet att på rationella grunder och i frihet välja sitt eget liv, är så grundläggande i Tännsjö's argumentation att det vore för riskabelt att tillåta utbildning i privat regi. Vem skulle garantera att en sådan skola inte ägnade sig åt moralisk fostran? Enligt vår analys bör alltså staten även enligt Tännsjö ansvara för utbildningen; men inte ägna sig åt medborgarfostran i den meningen som Korsgaard, Nussbaum och Englund förespråkar.

Englund som på många sätt kan relateras till Gutmanns demokratiska utbildningsideal skiljer sig emellertid från Gutmann vad gäller frågan om utbildningsauktoritet. Gutmann argumenterar mot fullständig utbildningsauktoritet eftersom varken staten eller familjen enligt henne har rätt till det. Hon varnar också för konsekvenserna av familjens fullständiga utbildningsauktoritet och menar att under sådana förhållanden skulle barnet riskera att begränsas av sin predisponerade livsstil; barnets föräldrar skulle sannolikt utbilda barnet enligt sina egna värderingar vilket skulle begränsa barnets möjlighet att välja sin egen väg. Precis som Tännsjö menar Gutmann att skolan ska maximera barnets möjlighet att välja livsstil. Utbildningsauktoriteten fördelas då mellan både stat, familj och professionella utbildare. Hon menar att uppdelningen inte garanterar en allsidig utbildning men har bäst möjlighet att realisera idealet. Englund å sin sida förespråkar en statlig, allmän skola eftersom den mångfald som erbjuds där ger bäst förutsättningar för deliberativa samtal. De deliberativa samtalen är i sin tur grundläggande för det demokratiska samhället. Englund själv medger att hans utbildningsideal därför ligger nära det familjestatliga idealet dock med kosmopolitiska värderingar.

## 6.4. Slutsatser

Vi kan dra ett antal slutsatser utifrån undersökningens resultat om dess konsekvenser för skolvärlden. Mot bakgrund av det familjestatliga utbildningsidealet kan konstateras att om skolan ska ägna sig åt utbildning av samhällsmedborgarna utifrån en idé om hur samhället bör vara måste individens frihet begränsas. För att säkerställa det samhälle som eftersträvas måste staten ha stark utbildningsauktoritet. Utbildning enligt andra idéer om samhället kan inte tillåtas, individen kan alltså inte ha full frihet vad gäller val av utbildning. Men enligt vilken idé om samhället ska medborgarna utbildas? Vilka värden bör utgöra dess grund? Vi kan åtminstone dra slutsatsen att idén om det goda samhället och dess värden måste vara till gagn för medborgarna i så pass hög grad att de accepteras. Avfärdas idén av medborgarna gäller idén något annat än det goda samhället eftersom det goda samhället inbegriper medborgarnas medgivande. Den slutsatsen gör också att en av de främsta invändningarna mot det statliga utbildningsmonopolet kan avfärdas. Kritikerna kan hävda att statligt utbildningsmonopol är

farligt. Tanken på statligt utbildningsmonopol för en regim som motsätter sig jämlikhet och frihet kan antas skrämja många. Den staten skulle dock inte utbilda sina medborgare i enlighet med idén om det goda samhället eftersom dess grundläggande värden inte skulle vara till gagn för dess medborgare i tillräckligt hög grad. Så idén om det goda samhället enligt vilken medborgarna bör utbildas måste säkerställas genom statlig utbildningsauktoritet, och idén om det goda samhället måste ha medborgarnas medgivande. Den demokratiska staten vars grundläggande värden utgörs av individens frihet och jämlikhet är till gagn för dess medborgare. Den demokratiska staten bör därför utbilda sina medborgare i enlighet med demokratiska grundläggande värderingar för att säkerställa det demokratiska samhället.

Enligt idealtypen staten av familjer bör familjen ha fullständig utbildningsauktoritet. Gutmann invänder och pekar på att det är skillnad på att uppfostra barn som en del av en familj och att fostra medborgare som en del av ett samhälle. Gutmanns kritik innebär i förlängningen att utbildningssyftet inte kan vara att forma eller upprätthålla samhället i ett utbildningssystem där familjen har full utbildningsauktoritet. I utbildningssystemet där familjen har fullständig rätt att utbilda kan utbildningen enbart vara en privat angelägenhet. Staten måste då hitta andra sätt att legitimera sig på än genom skolan. Vad gäller Hyréns argumentation är det också relevant att fråga sig varför barnets religiösa eller kulturella bakgrund ska premieras snarare än något annat sammanhang där barnet ingår. Hyréns argument om individens rätt att rota sig i sitt ursprung kan verka tilltalande men dess kulturella eller religiösa bakgrund är inte de enda sammanhang som format henne. Den individ som föds i en konfessionell familj i Sverige är också en del av den icke-konfessionella staten Sverige, hon är också en del av sammanhanget i staden där hon bor och så vidare och formas tillika av det. Dessutom är det relevant att fråga sig var gränsen dras för vad som anses vara en människas bakgrund, om individen behöver rota sig i sin kulturella eller religiösa bakgrund kanske hon också behöver rota sig i sin klassbakgrund? Ska vi då uppmuntra friskolor som är utformade för barn från olika samhällsklasser? Det är också intressant att belysa den grad av tilltro som Hyrén har till att barnet, efter att ha rotat sig i sin infödda kultur, faktiskt kan frigöra sig för att gå sin egen väg.

Analysen utifrån idealtypen staten av individer har, som tidigare nämnt, visat att värdefri utbildning är omöjlig. Vilka val som än görs vad gäller undervisningens utformning, vilka ämnen som ska läras ut, hur läraren ska bemöta eleverna och så vidare är normativa. Snarare än att föra en omöjlig kamp för ett utbildningsideal där skolan inte premierar några värden bör istället de värden som premieras synliggöras, ifrågasättas och kritiskt granskas. Tännsjö argumenterar för det rationella sanningssökandet som tar sig uttryck just i ett sådant öppet, systematiskt och kritiskt tänkande men han diskuterar inte valets normativa natur som omöjliggör den värdefria utbildningen. Om utbildningssyftet definieras i enlighet med idealtypen staten av individer som säkerställandet av individens rätt att välja sitt liv i frihet följer tvunget vissa värden. Den frihet som åberopas förutsätter som nämnt jämlikhet eftersom individen endast är fri så till vida hon inte kränks av någon annan. Den utbildning som utformas i enlighet med staten av individer måste alltså fostra enligt värdena frihet och jämlikhet.

## 6.5. Didaktisk relevans och framtida forskning

Uppsatsens frågeställning kan betraktas som motsvarigheter till didaktikens vad, hur, varför. Frågorna lyfts ur klassrummet och ställs till skolan som institution. Frågan om vilka syften utbildningen bör ha svarar på didaktikens varför, frågan om vem som bör utbilda svarar på didaktikens hur och frågan om vilka värden som bör förmedlas svarar på didaktikens vad. Svaren på frågorna, det vill säga uppsatsens resultat och dess konsekvenser, är dock inte enbart relevanta för skolan som institution utan berör varje enskild lärare. Resultaten visar på skolans centrala roll för både samhällets utformning och för individens möjlighet till ett gott liv som medborgare. Skolan, och utbildning generellt, kan utformas så att idén om det goda samhället kan realiseras och individen kan i skolan utrustas så att hon kan leva ett gott liv som medborgare i samhället. Skolans roll som bärande institution för både legitimering av staten och som den arena där individen kan utvecklas för att nå sin fulla potential legitimerar inte minst läraryrket. Läraren kan på ett filosofiskt plan synliggöra både för egen del och för elevernas del varför vi faktiskt befinner oss i klassrummet, varför skolan är så viktig.

Resultatet visar också att det råder delade, och inte sällan motstridiga, meningar om skolans medborgarfostrande funktion. Det får didaktiska konsekvenser för lärare som måste medvetandegöra sig om de olika intressen som vill påverka den sociala reproduktion som sker i skolan. Om lärare inte reflekterar kritiskt på det sättet riskerar de att bli offer för förväntningar och krav de inte alltid borde följa. Därför måste en filosofisk diskussion föras om skolan som institution: om vilket syfte, utöver uppgiften att fostra elever till ett aktivt politiskt medborgarskap, som skolan bör ha. Dessa frågor har diskuterats sedan antikens dagar och har inte heller nu fått ett slutgiltigt svar och denna tidlöshet motiverar ytterligare varför diskussionen måste fortsätta och förståelsen för den fördjupas.

Vi hoppas att uppsatsens resultat kan bidra till att föra diskussionen vidare och att vår granskning kan underlätta för fortsatt arbete. Genom att analysera fem centrala bidrag till diskussionen utifrån fyra utbildningsfilosofiska idealtyper har vi synliggjort grundläggande likheter och skillnader mellan olika positioner i debatten. Vi har utifrån artikelförfattarnas argumentation kunnat dra slutsatser om vilka implikationer de fem positionerna har för frågorna om utbildningens syfte, värden och förmågor samt auktoritet. De idealtyper som formulerats utifrån de utbildningsfilosofiska teorier som återfinns hos Gutmann (2003) kan med fördel användas för fortsatt forskning. Andra utbildningsideal än de som presenteras i vårt material kan analyseras på samma sätt.

## Referenslista

- Arendt, H. (2007). The Crisis in Education. I R. Curren (Red.), *Philosophy of Education: An Anthology* (s. 188-193). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing Ltd.
- Börjesson, M. (2016). Från likvärdighet till marknad. En studie av offentlig och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999 (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 52. Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, 14). Örebro: Örebro University 2016. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:934774/FULLTEXT01.pdf>
- Broady, D. (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. I *Skola för bildning: huvudbetänkande / av Läroplanskommittén (SOU 1992:94)*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Broady, D. (2007). Den dolda läroplanen. *Krut*, 127(3). 5-65.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press. Ursprungligen publicerad i Frankrike 1922. *Education et sociologie*. Paris: Alcan.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Englund, T. (2005, sv. övers./1986). *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2011a). Ett ifrågasättande av föräldrars rätt till auktoritet i utbildningsfrågor: argument för en allmän pluralistisk utbildning. I T. Englund (Red.), *Utbildning som medborgerlig rättighet: föräldrarätt eller barns rätt eller... ?*, (s. 247–287). Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2011b). The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, 4(3), 236-248.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhället, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Falkemark, G. (2016). Den ofrånkomliga värdegrunden. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 74-78.
- Fejes, A., & Nylund, M. (2013, 21 november). Yrkesprogrammen leder till ökade klasskillnader. *Göteborgs-Posten*. Hämtad 2017-06-01, från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/yrkesprogrammen-leder-till-okade-klasskillnader-1.609383>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2003). The Authority and Responsibility to Educate. I R. Curren (Red.), *A Companion to the Philosophy of Education* (s. 397-411). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Holmén, J. (2015). Historia. I E. Larsson, J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria - en introduktion* (s. 285-295). Lund: Studentlitteratur AB.
- Hyrén, J. (2015). Självskapelseetik: grupprättigheter & utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 51-73.
- Korsgaard, O. (2006). Kanon eller skyttegrav. *Ord & Bild* 3-4, 116-151.

- Larsson, A. (2015). Samhällskunskap. I E. Larsson, J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria - en introduktion* (s. 297-306). Lund: Studentlitteratur AB.
- Liedman Hjorth, M., & Liedman S-E. (2008). Den livslånge lärlingen. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 17-28.
- Nussbaum, M. (2009). Education for profit, Education for Freedom. *Liberal Education*, 96(3), 6-13.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Nylund, M. (2010). Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(1), 33-52.
- Platon. (övers. 2003). *Staten*. Stockholm: Atlantis.
- SOU 2008:27. Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av Gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tornberg, U. (2000). Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om “kommunikation” och “kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tännsjö, T. (2016a). Värdegrundens vara eller icke vara. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 69-73.
- Tännsjö, T. (2016b). Svar. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 89-92.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002.
- Östman, L. (1995). Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.