



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utbildning i demokratis syfte - Implikationer och problematik för filosofiundervisning

Riitta Itäkylä
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete 1: 15 hp
Kurs: LGFI2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2017
Handledare: Felix Larsson
Examinator: Susanna Radovic
Kod: xx (Delas ut av kursansvarig institution)

Nyckelord: demokrati, demokratimodell, utbildning, styrdokument, skolväsendet, John Dewey, filosofiundervisning, filosofilärare, neutralitet, ställningstagande, filosofididaktik

Abstract

Skolans samhälleliga uppdrag och värdegrund beskrivs i såväl internationella som nationella styrdokument som intimt förknippade med demokrati och mänskliga rättigheter. Eftersom demokratin i sig är ett värdeladdat begrepp så är inte heller den demokratisyn som styrdokument implicit uttrycker neutral utan formuleras utifrån vissa maktpolitiska samt liberal-kommunitaristiska perspektiv på demokratin, samhället och utbildning. Detta perspektiv står i skarp kontrast till andra demokratimodeller och tanken om aktivt medborgarskap samt John Deweys teori om utbildning som social och kommunikativ tillvaro. Enligt den liberal-kommunitaristiska demokratisynen har utbildning dessutom ett tydligt instrumentellt värde, till skillnad från alternativa demokratimodeller. Denna samhällsform, som speglas i aktuella läroplaner, utgör även en dold läroplan för filosofiklassrummet där frågor om ställningstagande och lärarens neutralitet ständigt är relevanta. Liberal-kommunitaristiska formuleringar ger ett intryck av neutralitet och allsidighet men riskerar att förbise den sociala kontexten i vilken filosofiundervisning sker. Implikationer av detta belysas av en jämförelse mellan läroplanens formella syn på demokrati och den syn som förespråkas av teoretiker inom pedagogik och filosofididaktik.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Personliga skäl och bakgrund.....	1
1.2. Frågeställningen.....	1
1.3. Litteratur och metod.....	2
2. Styrdokumentet.....	3
2.1. Europarådets stadga.....	3
2.2. Läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011).....	3
2.2.1. Värdegrund.....	3
2.2.2. Skolans samhälleliga uppdrag.....	3
3. Burghs tre modeller av demokrati.....	4
3.1. Liberal demokrati.....	4
3.2. Kommunitaristisk demokrati.....	5
3.3. Deliberativ självstyrelse.....	6
4. Relationen mellan utbildning och demokrati.....	7
4.1. Utbildning för demokrati.....	7
4.1.1. Demokratins ursprung.....	7
4.1.2. Demokratins struktur.....	7
4.1.3. Demokratins funktion.....	8
4.1.4. En kort sammanfattning av “utbildning för demokrati”.....	8
4.2. Demokratisk utbildning.....	8
4.2.1. Självregulativ och progressiv riktning.....	8
4.2.2. Kommunikativ och deliberativ riktning.....	9
4.2.3. En kort sammanfattning av “demokratisk utbildning”.....	10

4.3. Liberal-kommunitaristisk syn på utbildning.....	10
5. Demokratimodeller i Europarådets stagna och Gy 2011.....	10
5.1. Politisk fundamentism.....	10
5.2. En kulturell gemenskap.....	11
5.3. Individ och identitet.....	11
5.4. Medborgarskap.....	12
5.5. Sammanfattning – synen på demokrati i styrdokumentet.....	13
6. Filosofiundervisningens historia och traditioner.....	13
6.1. Sokratiska synen på filosofi.....	14
6.1.1. Tvivel som drivkraft.....	14
6.2 Kartesianska synen på filosofi.....	14
6.2.1. Från tvivel till lösning.....	15
7. Filosofisynen i Gy2011.....	15
7.1. Definition av filosofi.....	15
7.2. Syftet med filosofi.....	16
7.3. Innehållet.....	16
7.4. Några slutsatser.....	16
7.5. Sammanfattning av läroplanens syn på filosofi.....	17
8. Svensk filosofiundervisning som “utbildning för demokrati”.....	17
8.1. Skolämnet filosofi i en liberal-kommunitaristisk kontext.....	17
8.1.1. Individ som grunden till samhället.....	18
8.1.2 Problemlösning som grunden till kunskap.....	18
8.2. Konsekvenser för filosofisynen.....	19
8.3. Konsekvenser för filosofiklassrummet.....	20
9. Filosofiundervisning i Sverige enligt Gy11.....	20

9.1. Filosofi som skolämne.....	20
9.1.1. Kunskapskrav.....	20
9.1.2. Undervisningsinnehåll.....	20
9.1.3. Allmänna observationer.....	21
9.1.4. Några slutsatser angående filosofiundervisningen.....	21
9.2. Lärarens roll i filosofiklassrummet.....	21
9.2.1. Två “communities of inquiry”.....	22
9.2.2. Deweys syn på lärarens auktoritet.....	22
9.2.3. Auktoritet som en gradfråga.....	23
9.3 Klassrummet som social tillvaro.....	23
9.4. Neutralitet.....	24
9.4.1. Neutralitet och makt.....	25
9.4.2. Konsekvenser av neutralitet.....	25
9.4.3. Burghs lösning: demokratisk utbildning.....	26
9.4.4. Brods alternativ: explicit ställningstagande.....	26
10. Diskussion.....	27
11. Referenslista.....	29

1. Inledning

1.1. Personliga skäl och bakgrund

För 10 år sedan i Jokela, Finland sköt Pekka-Eric Auvinen ihjäl sex av sina studiekamrater, en rektor samt skolans sjuksköterska och begick självmord därefter. Under den senaste tiden hade han blivit intresserad av filosofi och uttryckt ett intresse för Platon, Nietzsche och totalitära samhällen.

Under min lärarutbildning och praktikperioder på olika gymnasieskolor samt i min erfarenhet som lärarvikarie har jag träffat några enstaka gymnasie-elever som uttrycker en frustration över att de inte "får" diskutera eller uttrycka åsikter som anses vara utanför skolans värdegrund. Nyfikenhet på "förbjudna" ideologier eller åsikter leder till frågor om ställningstagande och relationen mellan lärare och elev inom filosofiundervisningen. Dessa elever har önskat att bli erbjudna mer möjligheter till en diskussion där även svenska folkhemmets grundprinciper som demokrati, liberalism, jämlikhet och jämställdhet problematiseras och ifrågasätts.

Utan att dra alltför hastiga paralleller mellan skolskjutningen i Finland, dess eventuella motiv och den svenska skolan så anser jag ändå att båda exempel väcker relevanta frågor om förhållandet mellan utbildning och demokrati samt de sociala kontexter i vilka filosofiundervisning sker.

Personligen har mitt intresse för dessa frågor väckts i min privata identitet som invandrare i det svenska samhället vilket har möjliggjort ett slags "utomstående" perspektiv på svenska skolan och de rådande värderingarna i samhället. Jag har blivit förvånad över filosofins relativt lilla och marginella roll i den svenska skolan och samhälle i övrigt. I den offentliga svenska debatten pratas det mycket om "öppenhet" och "kritiskt tänkande" men samtidigt verkar det inte finnas särskilt mycket respekt för filosofi, varken i skolan eller samhället i övrigt.

Jag har funderat över eventuella anledningar till denna inställning samtidigt som jag börjat utbilda mig till filosofilärare vars yrkesutövning kommer att äga rum just i det svenska skolväsendet. Dessutom har jag blivit väldigt medveten om spänningar mellan mitt personliga intresse för filosofi och läraryrket, det vill säga mellan filosofi som sådan och skolväsendets samhälleliga uppdrag samt lärarprofessionens institutionella ansvar.

Jag anser att frågor om relationen mellan utbildning och demokrati är viktiga eftersom svaren säger mycket om den rådande synen på såväl demokrati som filosofi i samhället – och därmed den roll som filosofin kan förväntas att spela i de svenska klassrummen.

1.2. Frågeställningen

Uppsatsen handlar om relationen mellan utbildning och demokrati samt de implikationer som denna relation har för just filosofiundervisning i Sverige. De konkreta frågor som jag kommer att diskutera är därmed: vilken syn på demokrati stipuleras av Europarådet och Skolverket? Vilka implicita antaganden om demokratin finns det i styrdokumentet? Hur ses relationen mellan utbildning och demokrati och vilken roll får filosofi som skolämne i denna relation? Vad innebär denna relation för filosofiundervisning i den svenska skolan och särskilt filosofilärares roll i klassrummet?

1.3. Litteratur och metod

Jag kommer att titta på hur demokratin stipuleras i Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och den senaste svenska läroplanen för gymnasieskolan (Gy2011). Sedan kommer jag att tolka dessa styrdokument utifrån frågor kring deras syn på samhälle, medborgarskap och individ.

I tolkningen av styrdokumentet använder jag mig av Gilbert Burghs analys av tre demokratiska modeller samt hans teori om skillnaden mellan "utbildning för demokrati" och "demokratisk utbildning."

För att kunna dra slutsatser om den svenska läroplanens placering inom ett historiskt kontinuum är det väsentligt att ta en närmare titt på filosofiundervisningens historia. Detta anser jag som nödvändigt eftersom filosofi i sig är ett väldigt brett kunskapsområde och det råder fortfarande inte en internationell eller disciplinöverskridande enighet över dess exakta innebörd eller tyngdpunkt.

Därmed kommer jag att använda mig av Sarah Cashmores redogörelse av filosofiundervisningens traditioner och sedan titta på hur filosofiämnet stipuleras i Sverige idag, m.a.o. vilken syn på filosofi framkallas av Skolverket i den senaste kursplanen för filosofi. Jag kommer även att titta på vissa paralleller mellan denna filosofisyn och synen på demokrati som uttrycks i läroplanen. Dessa paralleller finns i form av epistemologiska anspråk och perspektiv på tänkandet, individen samt spänningen mellan okunskap och kunskap, tvivel och säkerhet. Boken "Filosofididaktik – filosofiska betraktelser om att lära sig tänka" och särskilt Göran Torrkullas artikel "Thaumazein", en analys av den sokratiska synen på filosofi, anser jag som väldigt betydande i detta sammanhang.

Skolans samhälleliga uppdrag, såsom det stipuleras av såväl Europarådet som Skolverket, vilar på en viss bestämd värdegrund, nämligen demokratin. Det finns en dynamisk spänning mellan demokrati, som per definition är ett normativt och värdeladdat begrepp, och den neutralitet, saklighet och vetenskaplig objektivitet som krävs av såväl individuella lärare som skolväsendet som helhet. Denna spänning kommer till ytan särskilt vad gäller filosofiundervisning i gymnasieskolor där frågor om neutralitet vs "advocacy", olika undervisningsformer, lärarens roll i undervisningen samt ämnesstoff i sig är ständigt relevanta. Spänningen är dynamisk i den meningen att det inte nödvändigtvis handlar om en ren dikotomi mellan "demokrati" och "neutralitet" där filosofi alltid blir synonym med neutral granskning utan snarare en pågående interaktion mellan olika tolkningsanspråk. I denna text kommer jag av praktiska skäl begränsa mig till just lärarens roll i undervisningen och hur den påverkas av synen på demokrati och dess relation med utbildning.

Till sist kommer jag därmed att analysera de implikationer som synen på demokrati och filosofi leder till inom just filosofiundervisning och specifikt frågan om lärarens roll i filosofiklassrummet. I den sista analysdelen använder jag mig av Burghs text om "community of inquiry" och den pragmatiska tolkningen av John Deweys pedagogik och hur han själv formulerar den i sin bok *Experience and Education* samt Harry Brods teori om filosofilärare som politiskt explicit förespråkare.

2. Styrdokument

2.1. Europarådets stadga

Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter är en icke-bindande referenspunkt för alla medlemsstater. Europarådet avstår från att ge konkreta råd eller bindande regler vad gäller undervisningsinnehåll eller -metoder; stadgan är snarare menad som en ram för de värdegrunder på vilka alla EU-samhällen anses vila. Samtidigt är den begränsad så att riktlinjerna inte handlar om t.ex. hållbar utveckling, jämställdhet eller interkulturell utbildning, utan utbildning i "demokratiskt medborgarskap" (Skolverket, s. 5) som enligt Europarådet är nära förknippat med mänskliga rättigheter. Begreppet "utbildning" omfattas av hela utbildningssystemet från förskolan till universitet och inkluderar därmed gymnasieutbildning.

Utbildning i demokratiskt medborgarskap definieras av Europarådet med följande ord: "höjning av medvetenhet, metoder och aktiviteter som syftar till att elever ska kunna utöva och tillvarata sina demokratiska rättigheter och skyldigheter i samhället, värdesätta mångfald och delta aktivt i samhället för att främja och skydda demokratin och rättsstatens principer." (ibid., s. 5-6)

2.2. Läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011)

2.2.1. Värdegrund

Den svenska gymnasieskolan har sitt eget övergripande styrdokument där den frivilliga gymnasieutbildningens värdegrund och kunskapsmål samt pedagogiska riktlinjer beskrivs. Värdegrunden är gemensam med svenska grundskolan.

Liksom Europarådet, beskriver även Gy2011 utbildningsväsendet som en institution byggd på demokratin. Gymnasieskolan ska "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (Skolverket, s. 5).

2.2.2. Skolans samhälleliga uppdrag

Skolans samhälleliga uppdrag stipuleras i såväl ett internationellt samt ett nationellt sammanhang som att främja lärande och förmedla kunskap(er) till elever så att de kan delta i samhällslivet som välinformerade och kompetenta medborgare. Europarådets stadga, trots att den är icke-bindande, ger tydliga riktlinjer till alla medlemsstater vad gäller förhållandet mellan utbildning och medborgarskap, nämligen att utbildning ska skydda och främja ett aktivt och ansvarstagande medborgarskap i demokratiska samhällen.

Det som är gemensamt för både Europarådets stadga och Skolverkets läroplan för gymnasieskolan är en tydligt formulerad värdegrund vad gäller samhället och medborgarskap. Kunskap och utbildning anses inte finnas till utanför den politisk-ideologiska konstitutionen utan tvärtom, de är väsentliga delar av den. Det livslånga och informella lärande som sker kontinuerligt och utanför klassrummet nämns och dess betydelse erkänns, men ändå beskrivs kunskapens främsta värde som instrumentellt, d.v.s. någonting med en stark koppling till ett visst syfte, nämligen just medborgarskap i en västerländsk rättsstat.

Skolan ska erbjuda framtidens medborgare med rätta mentala verktyg för att uppfylla deras rättighet till en demokratisk samhällsform samt att hjälpa och uppmuntra dem till att tillgodogöra sin medborgerliga plikt i denna samhällsform.

3. Burghs tre modeller av demokrati

Enligt Burgh skiljer sig den praktiska demokratin, såsom den kommer till uttryck i dagens västerländska samhällen, åt från de ideal och aspekter som beskrivs och betonas i teorier om demokrati. Representativ demokrati, där medborgarnas deltagande i beslutfattandeprocesser begränsas till förmån av en relativt liten grupp av byråkrater och makthavare, står i en stark kontrast till den deliberativa modell som fungerar som ett ideal för alla teoretiker och pedagoger och som utgår från ett aktivt och medvetet deltagande medborgarskap:

The deliberative model (...) provides a vision of an ideal democratic society which supports greater participation and deliberation as necessary conditions for democratic life.

(Burgh, 2014, s. 26)

I sin text om demokratisk pedagogik särskiljer Burgh tre teoretiska modeller utifrån vilka olika tänkare och samhällsdebattörer närmar sig begreppen demokrati och medborgarskap: en liberal, en kommunitaristisk samt en grundad på deliberativ självstyrelse. Det som skiljer sig åt i olika teoretiska utgångspunkter är inte överläggning i sig, utan det handlar om en gradfråga:

As proponents of both liberal-democracy and republicanism advocate deliberation as a necessary requirement for decision-making in a democracy, it is not deliberation *per se* that is in question but rather the extent to which deliberation should be enjoyed by all citizens.

(ibid., s. 26)

Medborgarskap i sin tur består av rättigheter, skyldigheter, identitet samt deltagande. Dessa betonas och definieras på olika sätt beroende på vilken modell är i fråga. (ibid., s. 26)

3.1. Liberal demokrati

Enligt den liberala modellen är demokrati ett system där privata aktörer, d.v.s. individuella medborgare står i en statisk relation till statsmakten. Burgh (2014) skriver:

While much contemporary debate on citizenship has focused on a return to the substantive dimension of citizenship, the relationship of citizenship to democracy has not been the focus of discussion in liberal debates. Instead, 'citizenship is reduced to a formalistic relationship to the state as one of rights and duties'.

(s. 26)

Medborgarskap består av rättigheter och skyldigheter gentemot statsmakten medan individens aktiva deltagande i den demokratiska beslutfattandeprocessen begränsas till förmån av en representativ demokrati.

In modern liberal democracies, popular participation in decision-making is restricted. The power of electors is formally limited to voting, and decision-making restricted to elected representatives.

(Burgh, 2014, s. 26)

Teorin utgår från en uppfattning om “the notion of individual liberty” (ibid., s. 26) som grunden till samhället. I neoliberala teorier motsvaras individen av konsumenten och medborgarskap i sig blir en del av marknaden och statsmakten:

With the arrival of neo-liberalism and the emphasis on decentralisation, deregulation and privatisation, the concept of citizenship has once again become strongly linked to the market. In sum, by denying the social in favour of individual consumers, neo-liberal versions of citizenship have relegated citizenship to the realm of the market and/or the sphere of the state.

(ibid., s. 27)

3.2. Kommunitaristisk demokrati

Kommunitaristiska modellen av demokrati delas i sin tur in i tre olika typer, nämligen liberal kommunitaristisk, konservativ kommunitaristisk samt civil republikanism. (Burgh, 2014)

Den liberala versionen betonar “politics of recognition” (ibid., s. 28), d.v.s. mötet mellan individen och “det Andra” inom ett ömsesidigt deltagande i den offentliga sfären.

The fundamental issue is the integration of self and other, which is an essential feature of social life. The encounter between self and other is embedded in a shared language, and crucial to this encounter is a discourse of recognition at a public level.

(ibid., s. 28)

I den konservativa versionen skapas individens identitet snarare genom en identifikation med nationen eller stadsmakten och ett offentligt deltagande ersätts av en form av skyldighet:

Conservative communitarianism also focuses on identity and participation. However, identity is allied with the notion of the nation or civil society, and participation with civic responsibility. In its most conservative form it is likely to ‘stress family, religion, tradition, nation and what in general might be called cultural consensus.’

(ibid., s. 28)

Den sistnämnda versionen, civil republikanism, beskrivs som en radikal form av liberal individualism med några väsentliga skillnader:

In republicanism we find a commitment to public life, whereas the liberal formulation emphasises self-interest and personal autonomy. Any connection to privatism and negative liberty, which are hallmarks of liberalism, is denounced in favour of an explicit political conception of citizenship, positive liberty, and a self-governing political community.

(ibid., s. 28)

Alla tre versioner av kommunitaristisk demokrati delar en uppfattning om en kulturell gemenskap som grunden till samhället:

Unlike the liberal tradition, which appeals to the individual as the foundation of civil society, communitarian versions of citizenship locate civil society in *community*. Emphasis is on identity and participation rather than on rights and duties.

Communitarians reject contract in favour of community, extending citizenship to the domain of politics, although the concept of politics does not extend to democracy.

(ibid., s. 27)

3.3. Deliberativt självstyrelse

Burghs (2014) sista demokratimodell utgör en radikal förändring från de två första teorierna genom att bli av med den mer eller mindre rigida gränsen mellan den offentliga och privata samhällssfären som tas för givet i såväl den liberala som kommunitaristiska modellen:

To avoid the problem of democracy being subservient to a normative theory of citizenship, radical democracy offers a theory of democracy whereby the citizen plays an active role in the construction of democracy.

(s. 29)

Deliberativt självstyrelse är en modell som beskriver demokrati som en aktivitet snarare än som ett färdigt system:

Rather than confine citizenship to members of society or the bearer of rights which informs democratic theory, radical democracy implies a conception of citizenship that is 'repoliticized by democracy, allowing us to speak of democratic citizenship.' (...) More specifically, it is a theory of democracy whereby citizenship is seen as participatory citizenship with a democratic aim; that is, of transforming the relationship between society and the state.

(ibid., s. 29)

Begreppen individ, samhälle, medborgarskap och deltagande anses inte vara separata och oberoende teoretiska entiteter utan interaktiva komponenter som förutsätter och påverkar varandra.

What makes theories of radical democracy distinct from liberal and communitarian conceptions is that democracy and citizenship are not treated as separate discourses. Citizenship is not a theory of the individual but of collective action. By extending citizenship to democratic participation, rather than confining it to societal membership, citizenship is an active process of social change through political transformation. Put another way, the dualisms of state and society, democracy and citizenship, and the individual and community are resolved. The state and the community are seen as interdependent, and citizenship the prime mover for democratising both.

(ibid., s. 29)

Enligt denna modell blir ett medborgarskap till genom en social, kommunikativ deltagandeprocess som i sin tur förutsätter att individer överhuvudtaget är förmögna att delta. Denna förmåga definieras dock inte enbart utifrån en praktisk möjlighet eller rättighet utan som ett kvalitativt egenskap som alltid kan förbättras, såsom John Dewey formulerade det.

Deweys vision of democracy is that of a strong democracy; a process of community formation founded on deliberative communication. It is a deliberate model of democracy that provides a vision of an ideal democratic society which supports greater participation and deliberation as necessary conditions for democratic life. (...)

Emphasis is not only on participation, but also on the quality of the participation, and thus challenges the notion of the liberal autonomous individual subject and the private-public distinction.

(ibid., s. 29)

Demokrati i sig är alltså inte ett slutgiltigt mål i en linjär process inom en viss tid utan snarare en intersubjektiv tillvaro som ständigt förnyas och påverkas av de synpunkter och kunskaper som uttrycks i den sociala (offentliga) sfären.

The epistemology of the community is fallibilism; an ongoing learning process of reconstruction through reflexive scrutiny and self-correction.

(ibid., s. 30)

Det teoretiska fundament som ett demokratiskt samhälle vilar på är därmed inte individen såsom i liberal demokrati eller gemenskapen såsom i kommunitaristisk demokrati utan snarare viljan att lyssna på andra och lära sig från andra synpunkter; en slags intellektuell öppenhet.

4. Relationen mellan utbildning och demokrati

Burgh (2014) ger en vidare analys av relationen mellan utbildning och demokrati genom att diskutera hur de tre ovannämnda demokratimodellerna blir tillämpade i utbildningsväsendet. Enligt Burgh finns det två helt olika perspektiv på denna relation, nämligen “utbildning för demokrati” samt “demokratisk utbildning.” Dessa två perspektiv skiljer sig åt på flera sätt.

4.1. Utbildning för demokrati

Den första utbildningsmodellen, så kallade “utbildning för demokrati”, har som sitt syfte att förse elever så att de blir kompetenta medborgare och kan bidra till och delta i demokratiska samhällen:

The primary goal of education for democracy is the achievement of an educated citizenry competent to participate in democratic societies. What is crucial is that education develops in students, and in the population generally, a sufficient degree of social understanding and judgment so that they have the capacity to think intelligently about public issues.

(Burgh, 2014, s. 31)

Denna utrustning kan ske genom tre olika tolkningssätt som inte utesluter varandra, nämligen inläring av ursprung, struktur och funktioner av demokratiska system. (Burgh, 2014)

4.1.1. Demokratins ursprung

Ursprungsfokus erbjuder elever kunskaper om de rådande värderingarna; demokrati presenteras som “a body of knowledge” (Burgh, 2014, s. 32), d.v.s. en viss beständig värdegrund som är universell och gemensam för alla:

(...) To teach or instill a set of values or to stress democratic values as respect for the institutions of democracy. This approach to education for democracy presupposes a common identity – one in which values, beliefs, morals and perceptions are congruent with those that are dominant within the society at the time, notably those identified with liberal-democracy. It is displayed in the calls for teaching values designed to promote national identity, global identity, or multicultural identity.

(ibid., s. 32)

4.1.2. Demokratins struktur

Strukturfokus förser eleverna med kunskaper om samhällets politiska historia, institutionella traditioner och processer genom att erbjuda dem

knowledge and understanding of their country’s political heritage, democratic institutions and processes, systems of government, the judicial system, and other aspects that will assist them to become fully functioning citizens.

(ibid., s. 32)

4.1.3. Demokratins funktion

Funktionsfokus lägger däremot vikten på teoretiska principer och frågor som ligger under praktiska färdigheter och demokratiska inställningar och är därmed mer filosofisk till sin natur.

This approach places less emphasis on political competence, and aims at developing a broad range of knowledge, skills and attitudes that are prerequisites for political understanding (...). Typically stressed are procedural principles that underlie democratic attitudes, a focus on political issues rather than on political institutions, or the skills required to influence group decisions, and how to do so in an appropriate democratic way.

(ibid., s. 33)

Funktionsfokuset förblir dock ett sätt att upprätthålla en viss styvhet vad gäller medborgarskap, i att medborgare inte anses vara aktiva skapare av demokratin, utan snarare dess mer eller mindre passiva mottagare:

Democratic values are seen in favourable light as shared values bestowed upon all citizens, albeit that they may require gradual reform.

(ibid., s.33)

4.1.4. En kort sammanfattning av “utbildning för demokrati”

Alla tre ovannämnda metoder tillsammans utgör det som Burgh (2014) kallar för “utbildning för demokrati” som sammanfattas på följande sätt:

The basis of this approach is to develop an active and informed citizenry able to participate responsibly as members of their society (...). What is crucial to this view of education is that education develops in students a sufficient degree of social understanding and judgment so that they have the capacity to think intelligently about public issues that matter to them (...). However, the underlying idea of all such education is that students should be initiated into the established traditions and institutional practices, and that gradually they could adapt their ability to think critically to novel situations or challenge some practices that may no longer be rationally defensible.

(s. 33)

4.2. Demokratisk utbildning

Det andra perspektivet på relationen mellan utbildning och demokrati är “demokratisk utbildning” som kännetecknas av aktiva elever/medborgare:

Democratic education recognises that young people also have an integral role to play in *shaping* democracy, and that democracy is an educational process and not something to educate toward.

(ibid., s. 34)

Burgh beskriver dessutom två riktningar inom detta utbildningsperspektiv: en mot progressivism och självregulering och den andra mot kommunikativa och deliberativa förmågor.

4.2.1 Självregulativ och progressiv riktning

Den självregulativa riktningen har med beslutfattande procedurer och elevernas egen självstyrelse att göra:

According to the self-regulating or school governance model of democratic education, schools must embody decision-making structures that facilitate and foster meaningful participation by all members of the school community, and which may lead to ongoing social reconstruction and change (...).

(ibid., s. 34)

Progressivismen beskrivs av Burgh (2014) som en utbildningsmodell som utgår från elevledd undervisning och “child-centred educational practices, an emphasis on educating the whole child, and focus on the relationship between thinking and doing as integral to the learning process.” (s. 35)

Dessutom byggs progressivismen på en grundtanke om frihet enligt vilken den “exists only where students govern themselves in an environment where they are able to learn and play at will.” (ibid., s. 35)

4.2.2. Kommunikativ och deliberativ riktning

Rekonstruktivismen spelar en väsentlig roll även i den kommunikativa och deliberativa utbildningsriktningen. Burgh (2014) förklarar denna tolkning:

The notion of social reconstruction rests on an interpretation of Dewey’s educational theory and practice as reconstructionism. Whereas progressivism is directly aimed at schooling practices and curriculum to develop individual capacities, reconstructionism uses democracy as the reference point for schools to develop the participatory capacities and dispositions in students as a way to ensure on-going development of society (...). It advocates education as an instrument for change; a view that can be traced back to Dewey’s fundamental concern that schools and civic society needed attention to strengthen society. Democracy (...) could only be obtained through a civil society comprised of citizens with the capacity for fully formed opinion. (...) In other words, reconstructionism is concerned with the reconstruction of civil society as the root of democracy, which has its beginning point the transformation of the student thinking.

(s. 39)

Enligt Burgh (2014) är dock denna modell mer omfattande än den ovannämnda progressivistiska riktningen; i den deliberativa utbildningsmodellen är målet att omvandla själva förutsättningar för demokratin. Den rekonstruktivistiska omvandlingen kan endast ske tillsammans med andra, eftersom Dewey anser att utbildning och den sociala tillvaron inte bara påverkar varandra utan är identiska. Burgh (2014) citerar Dewey och belyser den kunskapsteoretiska pragmatismen som grunden till hans deliberativa utbildningsmodell:

The two points selected by which to measure the worth of a form of social life are the extent to which the interests of a group are shared by all its members, and the fullness and freedom with which it interacts with other groups.

(s. 40)

En väsentlig skillnad till den progressivistiska metoden är således att fokuset inte läggs på deltagandet i sig utan *hur* deltagandet faktiskt blir till och äger rum. Enligt Burgh insåg Dewey att praktiskt deltagande i demokratiska processer inte räcker till och att “development of democratic dispositions required effective communication.” (ibid., s. 37)

Man kan därmed tolka den deliberativa riktningens syn på demokratin utifrån ett pragmatiskt perspektiv: demokratin formas av medborgare och den enskilda individens bidrag påverkas av bidrag från alla andra. Demokratiska processer förutsätts av effektiv kommunikation medborgarna emellan: ju bättre, välinformerade och kvalificerade bidrag, desto bättre kommunikation och därmed bättre (det vill säga, mer omfattande och inkluderande) demokrati.

4.2.3. En kort sammanfattning av “demokratisk utbildning”

Den väsentliga i “demokratisk utbildning” (till skillnad från “utbildning för demokrati”) är att fokuset skifts från ett färdigt system av demokrati som finns externt till alla medborgare till själva medborgarna (eleverna) som aktiva skapare av dessa system. (Burgh, 2014)

Det kan därmed påstås att medborgarskap har, för att använda språkfilosofisk terminologi, en öppen struktur; dess mening och innehåll har en ständig potentialitet att vidgas p.g.a. ny kunskap och nya empiriska iakttagelser.

4.3 Liberal-kommunitaristisk syn på utbildning

Enligt Burgh (2014) är den liberal-kommunitaristiska samt den liberala demokratimodellen förknippade med just “utbildning för demokrati”:

Both the liberal and communitarian conceptions of politics place emphasis on a prior commitment to the structural principles of an existing society. The contribution of education is to educate for democracy: the achievement of an educated citizenry competent to participate in modern democratic societies.

(s. 40)

Att elever ska kunna delta i samhället (d.v.s. demokratin) och utvecklas till aktiva medborgare är minsann syftet med hela skolväsendet, enligt såväl Europarådet som Skolverket.

Skolväsendets främsta uppdrag är att förse elever med vissa beständiga kunskaper som anses vara väsentliga i ett demokratiskt samhälle. Skolans samhällliga uppdrag förutsätts därmed av en syn på utbildning som ett instrument *för* en viss, förutbestämd samhällsform.

5. Demokratimodeller i Europarådets stadga och Gy 2011

Europarådets stadga och svenska läroplanen har en viss syn på demokrati som stämmer mest överens med Burghs liberal-kommunitaristiska modell. Läroplanen speglar dessutom den övriga (neo-)liberala modell med betoning på individuellt ansvar och medborgarskap som en del av marknaden.

För klarhetens skull kommer den följande analysen indelas enligt olika teoretiska komponenter inom demokratimodellerna: politisk fundamentalism, kulturell gemenskap, individ och identitet samt medborgarskap.

5.1. Politisk fundamentalism

Stadgan (2011) ger en övergripande riktlinje till EU-medlemmar som alla ingår i den europeiska gemenskapen. Själva syftet med stadgan definieras med en hänvisning till utbildningens roll som “ett försvar mot ökande våld, rasism, extremism, främlingsfientlighet, diskriminering och intolerans” (s. 3).

Utbildning i demokratiskt medborgarskap anses dock inneha ett apriori värde och som därmed inte behöver rättfärdigas på något annat sätt än genom att peka på dess tydliga självklara förmåga att främja “de grundläggande friheterna” (ibid., s. 6).

I likhet med Europarådet beskriver även Skolverket (2011) utbildning som intimt förknippad med demokrati. Den svenska skolan byggs på demokratin och värderingar som “människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (s. 5).

Skolväsendet (och därmed demokratin) beskrivs som ett etiskt system med en historisk legitimitet i form av “kristen tradition och västerländsk humanism” (ibid., s. 5).

Europarådets stadga och den svenska läroplanen uttrycker det som Burgh (2014) kallar för “political foundationalism” (s. 29) där synen på demokratin rättfärdigas genom att hänvisa till ett normativt, icke-politiskt fundament, nämligen vissa etiska värderingar och en historisk kontinuitet. Denna typ av fundamentalism är gemensamt för såväl den liberala demokratimodellen som den kommunitaristiska modellen. (Burgh, 2014)

I båda fallen kan demokratin tolkas som ett färdigt system, en statisk dikotomi mellan statsmakten och individen. Det kan således påstås att medborgarskap och deltagande beskrivs i absoluta termer: man blir en aktiv medborgare och deltagare i demokratin *endast* genom att inta vissa etisk-normativa värderingar samt att dela dessa värderingar med andra.

5.2. En kulturell gemenskap

Att dela någonting med andra och att ha någonting gemensamt med andra individer i samhället betonas som en väsentlig grund för demokratin i den liberal-kommunitaristiska demokratimodellen. Gemenskapen och gruppen är, enligt denna modell, grunden till hela samhället och omfattar per definition hela samhället. Att ha någonting gemensamt med andra räcker därmed inte till, utan gemenskapen måste legitimeras av statsmakten som “the community of the dominant culture.” (Burgh, 2014, s. 28)

Denna dominantkultur anses av såväl Europarådet som Skolverket (2011) vara en kultur av mångfald och tolerans. Europa och Sverige beskrivs som samhällen där flera olika individer och grupper samexisterar. Dessa grupper binds emellertid inte ihop av nationalstaten eller religion utan av “respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.” (s. 5)

5.3 Individ och identitet

Europarådets (2011) formuleringar betonar “kunskap, personliga och sociala färdigheter och förståelse som minskar konflikter, ökar uppskattningen av och förståelsen för skillnaderna mellan grupper med olika trosuppfattningar och etnicitet.” (s. 10) Dialog och sammanhållning anses därmed vara väsentliga aspekter av den offentliga samhällssfären vilket är kännetecknande för en liberal-kommunitaristisk teori om demokrati. Som Burgh (2014) uttrycker saken, “the encounter between self and other is embedded in a shared language, and crucial to this encounter is a discourse of recognition at a public level.” (s. 28)

Skolverket (2011) speglar denna teoretiska modell i sin formulering om skolan som en identitetsskapande mötesplats:

En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.

(s. 5)

Fokus läggs på individens identitet och hur den skapas i en kommunikativ kontext, i samspel med andra individer: “what is rejected is a sense of self as an abstract and universal entity, replaced by a culturally specific, and therefore socially constructed and embedded self.” (Burgh, 2014, s. 28)

Den liberal-kommunitaristiska modellen förkastar dock inte helt den övriga liberala idén om en enskild individ. Liberala formuleringar kommer till ytan vad gäller skolväsendets uppdrag. Enligt Skolverket (2011) ska skolan främja elevernas självuppfattning och självförtroende genom att “låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.” (s.5)

5.4 Medborgarskap

Att kunna klara av utmaningar genom att lösa problem är en väsentlig del av det aktiva medborgarskap som skolan ska uppmuntra. Medborgarskap anses inte vara en kvalitativ egenskap i en ständigt pågående lärandeprocess där gränsen mellan det privata och det offentliga suddas bort, såsom i Burghs (2014) deliberativa självstyrelse. Snarare anses det vara ett verktyg med vilka man kan ta sig från en sfär till den andra, d.v.s. från det individuella (privata) erfarenheten till den gemensamma och samhällsliga (offentliga) tillvaron. Skolväsendet och utbildning fungerar därmed som ett mellanled mellan individen och samhället som uppmuntrar elever till “en fredlig problem- och konfliktlösning.” (Skolverket, Europarådets stadga, s. 10)

Det finns även en viss nyliberal aspekt i läroplanen, nämligen idén om att enskilda individer och deras talanger och förmågor har en avgörande roll i marknadsekonomin. Enligt Gy2011 ska elever uppmuntras att ta “initiativ och ansvar” (s. 7) samt utveckla sin

förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper och förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. Därigenom ökar elevernas möjligheter att kunna starta och driva företag. Entreprenöriella förmågor är värdefulla för arbetslivet, samhällslivet och vidare studier.

(Skolverket, 2011, s. 7)

Premissen är därmed att kunskap och utbildning ska bidra till ekonomisk tillväxt i samhället, en vanlig premis av en nyliberal syn på ett kunskapssamhälle där utbildning och tillväxt är nära förknippade.

I nyliberala teorier likställs medborgarskap med en viss roll inom det marknadsstyrda samhället så att medborgarskap som sådan är “relegated (...) to the realm of the market and/or the sphere of the state.” (Burgh, 2014, s. 26-27)

Europarådets och Skolverkets (2011) syn på medborgarskap uttrycker en dikotomi som är kännetecknande för Burghs liberala och kommunitaristiska demokratimodeller: det finns en statisk relation mellan individen och statsmakten.

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället (...).

(s. 6)

5.5 Sammanfattning – synen på demokrati i styrdokument

Såväl Europarådets stadga som den svenska läroplanen (Gy2011) stämmer mest med den liberala variationen av en kommunitaristisk demokratimodell såsom den beskrivs av Burgh. Båda dokument innehåller även övriga liberala formuleringar och den svenska läroplanen kan även påstås ha påverkats av en neoliberal syn på medborgarskap.

Deltagande i en kulturell gemenskap samt en trygg identitet som skapas i kommunikation med andra anses vara nycklar till ett fullkomligt medborgarskap i en demokrati. Den syn på demokrati som uttrycks i båda styrdokument innebär dessutom att det finns en tydlig gräns mellan den privata erfarenheten och den offentliga tillvaron; elever ska förberedas inför samhället genom att förmedla vissa beständiga kunskaper som anses vara väsentliga för ett aktivt medborgarskap.

Skolväsendet förbereder elever inför “en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” (Skolverket, 2011, s. 7) genom en ackumulation av färdigheter och förmågor.

Individen och samhället är därmed ontologiskt skilda från varandra så att relationen emellan är tydligt kartesiansk i sin dualism. Detta innebär att medborgarskap och demokrati betraktas som separata teoretiska enheter där det förstnämnda är ett visst, förutbestämt sätt för individen att leva, verka och delta i det andra.

Medborgarskap kan därmed tolkas som ett språkfilosofiskt vagt begrepp, d.v.s. förutbestämt och begränsat istället för något som kan förnyas och vidgas.

6. Filosofiundervisningens historia och traditioner

Ämnesplanen tar implicit ställning till frågan om vad filosofi egentligen är för något och hur filosofi som skolämne bör betraktas. Frågan har sina rötter i filosofins historia och diskuteras fortfarande.

Innan man sätter den aktuella svenska läroplanen i ett visst filosofiskt-historiskt sammanhang är det därmed nödvändigt att vända blicken mot filosofins historia och se hur frågan svarats genom tiderna. Trots att den inte ha svarats på ett slutgiltigt och definitivt sätt, eller snarare just därför, finns det tydliga strömningar inom filosofins historia som pekar på olika syner på filosofi.

Sarah Cashmore, i sin text om filosofiundervisningens historia och traditioner, särskiljer två huvudriktningar: en som härstammar från antikens Grekland och en annan som blev till under sen medeltid i Europa i samband med Descartes epistemologi. I Cashmores text begränsas antikens Grekland till en filosof, nämligen Sokrates. Artikeln jämför därmed den sokratiske och kartesianska synen på filosofi.

De två huvudriktningarna skiljer sig åt på två väsentliga punkter. Den första handlar om huruvida filosofin präglas av en social eller en individualistisk tillvaro. Den andra punkten handlar om rollen som spelas av tvivel och nyfikenhet. Den sistnämnda punkten belysas ytterligare av Göran Torrkullas artikel “Thaumazein” i Filosofins didaktik – filosofiska betraktelser om att lära sig tänka

6.1. Sokratiska synen på filosofi

Det fanns flera olika riktningar och ståndpunkter i antikens Grekland, såsom stoikerna, epikuristerna, platonisterna o.s.v. Det som var emellertid gemensamt för de olika skolorna var att filosofin betraktades som en livsstil och en omfattande aktivitet med en stark koppling till etik och det som ansågs vara det goda livet. Filosofi hjälpte en att se saker och ting från ett större perspektiv, utifrån en helhetssyn där enskilda individens betydelse försvann.

Individens betydelse erkändes förvisso i Grekland i den meningen att den filosofiska aktiviteten hade potential att förändra individens liv och hennes sätt att befinna sig i världen. Detta kunde dock inte ske utan samspel med andra; tvärtom, det sociala samspelet och dialog med andra var helt avgörande för Sokrates, både vad gäller hans syn på filosofi i sig och hur den bör undervisas.

För att slippa blind auktoritetstro och uppmuntra självständigt tänkande undvek Sokrates att skriva eller föreläsa och lade betoning på en viss typ av filosofisk konversation istället. Att undersöka livet och ägna sig åt filosofi innebar "having searching, critical conversations with others." (Cashmore, 2015, s. 147)

Synen på filosofin var således kommunikativ och präglades av ett större socialt sammanhang där den filosofiska aktiviteten och tänkandet inte kunde ske i isolering utan snarare i ett ständigt pågående, ömsesidigt sökande med andra.

6.1.1 Tvivel som drivkraft

Det filosofiska sökandet sker alltså kontinuerligt, vilket speglar den andra punkten där filosofisynerna skiljer sig åt, nämligen rollen av tvivel och okunskap. I den sokrateiska filosofisynen spelar tvivel, eller "förundran" (Torrkulla, 2012, s. 45), en omfattande roll.

Eftersom den antika filosofin var en livsstil snarare än en strikt akademisk aktivitet, var teori och praktik nära förbundna; formell diskurs var minsann "valued much less than its living practice." (Cashmore, 2015, s. 155)

Okunskap och tvivel hade ett stort egenvärde eftersom de ingick i den filosofiska livsstilen som präglades av ständig förundran inför själva existensen och världen som sådan. Torrkulla (2012) belyser detta:

Ur ett sokratiskt-platonska perspektiv framstår förundran som en mångbottnad reaktion, som innefattar både en vördnad inför tillvarons oöverskådlighet och en ödmjukhet inför uppgiften att klarlägga vår *okunskap* (...). förundran ses *inte* enbart som en brist eller tillkortakommande, utan som en upptakt till och en drivkraft för klarläggandet."

(s. 45)

Synen på filosofin var därmed icke-linjär i den meningen att syftet inte hade så mycket med problemlösning utan snarare med problemartikulering att göra samt en viss nyfiken och ödmjuk inställning gentemot ens eget liv och existens.

6.2 Kartesianska synen på filosofi

I medeltidens Europa blev individens egna tankar den centrala utgångspunkten till all kunskap och filosofisk aktivitet och individens betydelse växte på bekostnad av det sociala, åtminstone

i det kunskapsfilosofiska sammanhanget. Enligt den kartesianska dualismen finns den fysiska världen utanför individen; filosofins syfte blev därmed strikt linjärt, d.v.s. man skulle identifiera de frågor som uppstod när individen bemötte världen och svara dem med sitt eget förnuft, m.a.o. att självständigt klargöra vad som egentligen finns "där ute" och lösa de problem som orsakas av förvirring och okunskap.

Denna intellektuella kamp mot de (o)sanningar som uppstod och upprätthålls i det icke-sekulära samhället hade sina rötter i sen medeltidens auktoritära kunskapssyn. Descartes uppmuntrade var och en till sitt eget undersökande genom att aktivt ifrågasätta allting som stod utanför individens eget tänkande.

Den kartesianska synen på filosofin är därmed starkt individualistisk och den sociala tillvaron anses vara ett hinder på individens väg mot klart och tydligt tänkande.

6.2.1 Från tvivel till lösning

Den kartesianska synen på tvivel är instrumentell, d.v.s. att tvivla är nödvändigt men samtidigt ett tillfälligt tillstånd. Tvivel är en början på en linjär resa från okunskap till kunskap, ett medel med vilket man uppnår det slutgiltiga målet, nämligen absolut, säker kunskap som inte går att tvivla.

En annan instrumentell syn på filosofi, som växte i början av 1900-talet och kan påstås att fortfarande utöva ett inflytande på den västerländska akademien, är den anglo-amerikanska filosofirörelsen eller s.k. analytisk filosofi. Enligt denna syn är filosofins syfte

(...) att avlägsna hinder som uppstår som följd av språkliga missförstånd, och sålunda att bana väg för de empiriska vetenskaperna. Eftersom den filosofiska uppgiften endast anses rör tänkandets *form* -inte dess innehåll- har filosofin inga egentliga egna frågor att besvara. Vad gäller frågan om självkänedom vänder detta synsätt vår blick (och våra förväntningar) *utåt*, dvs. frågans lösning förläggs till sökandet efter empiriska kunskaper om människans allmänna beteendemönster. Det finns alltså *inte* längre något run för tanken att filosofin skulle kunna vara en självständig väg till självkänedom."

(Torrkulla, 2012, s. 31, kursiv är artikelförfattarens eget)

Den kartesianska resan från okunskap och tvivel till klart och tydligt tänkande tillsammans med den analytiska filosofitraditionen har lett till en allmän förändring i synen på filosofin som kvarstår även idag, nämligen filosofi som problemlösning. Filosofins främsta syfte är att bli av med tvivel och språklig förvirring genom att identifiera problem och lösa dem med vissa systematiska, analytiska, kognitiva och kritiska förmågor.

7. Filosofisynen i Gy2011

7.1. Definition av filosofi

Skolämnet filosofi erbjuds som två enstaka 50 poängskurser (filosofi 1, filosofi 2) på samhällsorienterade gymnasieprogram. I den aktuella ämnesplanen (2011) beskrivs filosofi på följande sätt:

Filosofi är ett humanistiskt ämne som har förgreningar i alla områden av mänsklig kunskap och verksamhet, eftersom det behandlar grundläggande frågor om verklighetens natur, kunskapens möjlighet och värdenas existens. Den filosofiska aktiviteten handlar om att tänka självständigt, kritiskt och analytiskt kring dessa frågor så som de kommer till uttryck i privatliv, samhällsliv, kulturliv och vetenskap. Att formulera och klargöra filosofiska frågor samt att ta ställning till dem är syftet med den filosofiska aktiviteten."

(p. 1)

Filosofin beskrivs därmed som en kognitiv aktivitet och ett intellektuellt förhållningssätt som man lär sig genom att bemästra *en viss typ av tänkande*, nämligen en kritisk och analytisk sådan.

7.2 Syftet med filosofi

Syftet med filosofi som skolämne beskrivs som att erbjuda elever en möjlighet att “delta i ett ständigt pågående samtal” (ibid., s.1) om frågor kring verklighetens, kunskapens och existensens natur.

Vidare ges följande beskrivning:

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att analysera och ta ställning till olika verklighetsuppfattningar samt olika kunskapsteoretiska och vetenskapsteoretiska ståndpunkter. Den ska också ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att analysera och ta ställning till existentiella, värdefilosofiska och aktuella samhällsfilosofiska frågor och teorier. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla redskap för att analysera och värdera information och därmed utveckla ett kritiskt och självsändigt tänkande samt förmåga till personliga ställningstaganden grundade på genomtänkta argument. Vidare ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att uppfatta språkliga nyanser och argumentera logiskt.

(ibid., s. 1)

Olika filosofiska teorier och ståndpunkter nämns som en viktig del av undervisningen som även ska innehålla “filosofi från olika tider och traditioner” (ibid., s. 1) vilket innebär att filosofi presenteras även som ett kunskapsobjekt i sig, inte endast som en aktivitet.

7.3. Innehållet

Läroplanen (2011) specificerar sex punkter som såväl Filosofi 1 samt Filosofi 2 ska innehålla. Av dessa beskrivs de fyra första punkterna som “kunskaper om” (s.1) metafysiska, vetenskapsteoretiska, etiska, existentiella samt samhällsfilosofiska teorier. I punkt 5 beskrivs förmågan att identifiera, analysera och ta ställning till de filosofiska frågorna “med hjälp av relevanta begrepp.” (ibid., s.1) Den sista punkten nämner språkfilosofi som en särskild gren som hjälper elever att upptäcka “språkliga nyanser (...) samt förmåga att värdera argument och att urskilja och genomföra en logisk argumentation.” (ibid., s.1)

7.4. Några slutsatser

Läroplanen speglar det som Cashmore (2015) kallar för “a highly processed and systematized projection of philosophy” (s.155) där elevens egen livsvärld, erfarenheter eller etiska dilemman inte anses vara lika väsentliga som förmågan att identifiera och ta ställning till olika filosofiska teorier samt förmågan att formulera argument och använda terminologi och begrepp på korrekt sätt.

Intressant nog så nämns filosofihistoria som en potentiell språngbräda som “kan inspirera att se tillvaron från ett vidare perspektiv, ge impulser att tänka i nya banor och utmana invanda föreställningar.” (Skolverket, 2011, s. 1) Filosofin är alltså någonting som faktiskt kan omvälva en hel världsbild. Denna tanke, som skulle kunna tyda på en sokratisk syn på filosofin (eftersom den inte fokuserar på lösningar utan förundran i sig) är dock kortvarig och får ingen ytterligare förklaring eller fortsättning i läroplanen.

Filosofi som skolämne påminner därmed om en verktygslåda eller en “cognitive skills set” (Cashmore, 2015, s. 153) där kritiskt, analytiskt och minsann även kreativt tänkande ingår. Filosofin handlar till stor del om *hur* man tänker och vilka begreppsliga verktyg kan användas för att kritiskt och självständigt granska olika typer av frågor och problem.

Förutom att filosofin anses vara en kognitiv aktivitet med betoning på analytisk förmåga så är själva ämnet dessutom indelat i olika, enskilda problemområden. Cashmore (2015) nämner detta som ett exempel på en kartesiansk syn på filosofi där den filosofiska verksamheten präglas av akademisk specialisering och därmed isolering från den sociala tillvaron.

Tanken om filosofin som drivkraft och förundran ersätts av en “specialized set of subjects” (ibid., s. 149) indelat i olika discipliner. Gränsen mellan kategorierna skärps genom att bli listade som olika undervisningsmoment; metafysik, epistemologi, moralfilosofi, samhällsfilosofi, vetenskapsfilosofi samt språkfilosofi nämns explicit som specifika grenar som bör ingå i undervisningen.

7.5 Sammanfattning av läroplanens syn på filosofi

Den aktuella svenska läroplanen kan därmed påstås att uttrycka en starkt kartesiansk syn, i båda punkter som tas upp av Cashmore (2015) och Torrkulla (2012): filosofin präglas snarare av individualism och problemlösning än helhetssyn på tillvaron eller tvivel som drivkraft.

Enligt läroplanen är filosofin framför allt en kognitiv förmåga som hjälper individen (eleven) att föreställa sig livet och världen på ett systematiskt sätt. Diskussioner eller egna livserfarenheter betonas inte, utan det som är väsentligt är tänkandets form, d.v.s. en förmåga att värdera, analysera och formulera argument på ett logiskt bindande sätt.

Filosofin har potentialiteten att orsaka kaos: den kan omvälva individens världsbild genom att presentera henom med olika, oförutsägbara tankegångar som går emot invanda föreställningar. Till skillnad från den sokratiske synen, där kaos (i form av förvirring och förundran) anses vara en positiv drivkraft, får det dock minimalt utrymme i läroplanen.

Filosofin, trots att den kan omvälva vissa förgivettaganden, representerar snarare ett sätt att *ordna* världen; den ska hjälpa individen att *delta* i samhällslivet genom att erbjuda vissa färdigheter och förmågor. Även omvälvningen sker alltså inom ett visst slutet sammanhang. Förmågan att tänka på ett analytiskt och logiskt sätt ges därmed en självklar plats i läroplanen.

8. Svensk filosofiundervisning som “utbildning för demokrati”

8.1 Skolämnet filosofi i en liberal-kommunitaristisk kontext

Filosofi, såsom det stipuleras och beskrivs i den aktuella läroplanen, är ett skolämne som passar in med den liberal-kommunitaristiska synen på relationen mellan utbildning och demokrati. Som tidigare nämnt så finns det ett visst kartesianskt antagande inbäddat i styrdokumentens liberala syn på demokratin, nämligen att individen och samhället är ontologiskt samt epistemologiskt skilda från varandra.

Den liberal-kommunitaristiska demokratimodellen har några väsentliga paralleller med kartesianska synen på filosofi med tydliga ontologiska och epistemologiska implikationer för

skolundervisning. Följande analys tittar närmare på två sådana implikationer, nämligen individ som grunden till samhället samt problemlösning som grunden till kunskap.

8.1.1 Individ som grunden till samhället

Enligt Burghs (2014) liberal-kommunitaristiska demokratimodell och dess syn på utbildning så består samhället av två teoretiska entiteter; individen och gemenskapen. Individen finns inte i ett abstrakt, oberoende vakuum (såsom i en strikt liberal demokratimodell) utan hen skapar sin identitet och sitt unika särdrag i samspel med andra individer genom att lyssna på deras synpunkter och lära sig från dem. Tillsammans utgör dessa identitetsskapande individer en viss majoritetgemenskap, d.v.s. en kulturell gemenskap som rättfärdigas av statsmakten och som fungerar som en slags normativ modell på alla individer i samhället.

Burgh (2014) tillägger dock:

While the emphasis is on developing democratically minded citizens, the character of the citizen is still that of the liberal citizen; an autonomous individual with the capacity to think rationally and to make choices.

(s. 33)

Med andra ord, den enskilda individen må skapa och bygga sin identitet i samspel med andra, men individen i sig anses ändå komma före gemenskapen. Trots att individens identitet skapas i gemenskapen, är det ändå den enskilda individen som anses vara grunden till samhället.

Filosofi som skolämne och svensk filosofiundervisning i övrigt (såsom den beskrivs i läroplanen) speglar en liberal-kommunitaristisk tanke om utbildning och filosofi *i demokratins syfte*, en slags "filosofi för demokrati" där skolämnet filosofi används som ett medel för att utveckla och skapa aktiva, deltagande individer i en viss dominant kultur eller gemenskap, nämligen ett demokratiskt samhällssystem.

Vidare likställer den liberal-kommunitaristiska modellen medborgarskap med deltagande. Medborgarskap är därmed inte en process, utan beskrivs som en absolut egenskap: individer blir medborgare genom att delta i den offentliga diskursen och beslutfattandeprocesser. Dessutom finns det ett kartesianskt förgivettagande inbyggd i teorin om deltagandet, nämligen att världen som sådan finns bortom individen men att med hjälp av vissa förmågor och färdigheter så kan individen överskrida gränsen mellan sig själv och världen (samhället) och *delta i den*, med sin individuella identitet och tänkande intakt.

8.1.2 Problemlösning som grunden till kunskap

Deltagandet i demokratin möjliggörs av utbildning och utvecklandet av vissa kunskaper och färdigheter. Det epistemologiska anspråket som uttrycks i styrdokumentet är att det finns en oföränderlig bas av säker kunskap som skolväsendet ska förmedla till elever och som är nödvändig för att kunna delta i samhällslivet. Dessa kunskaper förmedlas i form av kunskaper om demokratiska system och institutioner samt analytiska färdigheter och värdebaserad undervisning.

De "analytiska färdigheter" som förbereder elever inför samhället betonas även i den kartesianska filosofisyn som byggs på idén om filosofin som en slags kognitiv skicklighet och en viss *form* av tänkande. Filosofin handlar om att begreppsliggöra världen och att analysera den på ett systematiskt sätt, för att uppnå säker kunskap om den. Ämnesplanen följer inte

Descartes hela vägen till hans slutsats och undviker därför att lova eleverna otvivelaktig kunskap om världen och existens, men den återupptar ändå hans syn på filosofin som medel att *lösa problem* med. Ordet tvivel nämns minsann inte alls i ämnesplanen (2011) utan ordvalet faller istället på “utmana” och “resonera” (s. 1)

Demokratin beskrivs i styrdokumentet som ett fundament och ett färdigt ändamål i en linjär lärandeprocess där utbildning spelar en väsentlig roll. I likhet med detta beskrivs filosofin som en viktig del av denna utbildning, i att filosofin hjälper elever att identifiera och analysera argument, ta ställning samt formulera sina egna argument i flera olika samtals- och problemkontexter. Filosofin är därmed *ett visst, kognitivt sätt* att ordna världen och lösa de problem och konflikter som kan uppstå individer, livsåskådningar, politisk-ideologiska strömningar samt vetenskapliga hypoteser emellan.

8.2. Konsekvenser för filosofisynen

Den dualism som uttrycks i styrdokumentet (mellan såväl individ och samhället som filosofi och världen) har tydliga konsekvenser för hur skolämnet filosofi betraktas och stipuleras.

Individens analytiska och kritiska förmåga anses vara ett kognitivt verktyg med vilket hen kan (och minsann bör) ta itu med världen. Enligt den kartesianska dualismen existerar individen helt oberoende av världen och andra individer. Eftersom individens filosofiska förmåga är en slags kognitiv färdighet som kan tränas och utvecklas genom att bekanta sig med filosofisk terminologi och vissa begrepp så är det möjligt, kanske rentav önskvärt, att ägna sig åt filosofi i isolering från andra och även från sina egna privata livserfarenheter.

Tänkandet (och därmed filosofin) står så att säga bortom det vardagliga och banala; för att kunna utveckla sitt kritiska tänkande behöver individen (eleven) därmed att engagera sig inte så mycket med världen eller ens sig själv som med filosofiska teorier och argument som anses finnas bortom hennes egen livsvärld. Filosofin är en beständig färdighet och nyckel till kunskap istället för en livslång sokratisk förundran som ständigt skapas och formas om av nya erfarenheter och insikter.

Detta sammanfaller med läroplanens övriga kunskapsmål där vikten läggs på användning av ämneskunskaper i problemlösning snarare än analys, igenkänning eller artikulering av problem.

Relationen mellan utbildning och demokrati är därmed tydligt instrumentell, d.v.s. utbildning används som ett medel att uppnå en viss teoretisk entitet, nämligen demokratin.

Kartesianska synen på filosofin som ett medel till ett säkert och slutgiltigt ändamål (att *veta saker*), trots att den har sina rötter i ett starkt antiauktoritärt sammanhang, har ändå vissa auktoritära implikationer särskilt vad gäller filosofiundervisning och lärarens roll i filosofiklassrummet.

8.3 Konsekvenser för filosofiklassrummet

Kartesianska synen på filosofi tillsammans med den liberal/kommunitaristiska modellen av "utbildning för demokrati" utgör en viss teoretisk utgångspunkt för all filosofiundervisning i svenska klassrummen, nämligen premissen att filosofin inte har ett särskilt stort egenvärde, utan dess värde och styrka ligger främst i dess instrumentella kapacitet.

Utgångspunkten är teoretisk eftersom enskilda lärare kan anses ha friheten av utöva sin yrkeskompetens på ett sätt som hen anser vara bäst och mest passande *oavsett* tidsaktuella politiska strömningar eller läroplanens formuleringar. Samtidigt är läraren dock juridiskt ansvarig att följa de riktlinjer som anges av läroplanen vad gäller t.ex. explicita kunskapsmål och betygssättningen av elevernas filosofiska förmågor.

Filosofins instrumentella kapacitet är tvåfaldig: för det första, filosofin är ett skolämne inom utbildningsväsendet (där det, bland andra ämnen, betraktas som ett instrument för demokratin) och för det andra, en akademisk disciplin i ett filosofihistoriskt sammanhang (där det betraktas som ett instrument för kunskap). Dessa två komponenter påverkas och förstärks av varandra.

Det skulle vara värt att forska vidare dynamiken mellan utbildningspolitiska formuleringar om skolans samhällseliga uppdrag och huruvida dessa har påverkat eller helt och hållet förändrat filosofilärares beskrivningar av sin egen professionella kompetens under åren. För denna text räcker det dock med att konstatera att något slags samband finns, om inte på ett mer omfattande sätt än att läraren är formellt bunden till läroplanens kunskapskrav och riktlinjer som aldrig är neutrala utan formuleras utifrån ett visst perspektiv på såväl utbildning som filosofi.

9. Filosofiundervisning i Sverige enligt Gy11

9.1 Filosofi som skolämne

9.1.1 Kunskapskrav

I ämnesplanens (2011) kunskapskrav för betyg A i kursen Filosofi 1 står följande:

Eleven redogör utförligt och nyanserat för och diskuterar utförligt och med välgrundade och nyanserade argument flera frågor och teorier som gäller existens, kunskap, vetenskap, värdefilosofi, samhällsfilosofi, språkfilosofi och nutida filosofiska riktningar. Eleven gör också välgrundade och nyanserade jämförelser mellan filosofiska teorier. Dessutom använder eleven med säkerhet flera relevanta filosofiska begrepp.

(s. 4)

9.1.2 Undervisningsinnehåll

Undervisningsinnehållet omfattar de tidigare diskuterade punkterna 1-6 som beskrivs under rubriken "ämnets syfte" (ibid., s.1) För att möjliggöra elevens lärande och uppfyllandet av de ovannämnda kraven ska filosofiundervisning innehålla *teorier och ståndpunkter* inom olika filosofiska problemområden, t.ex. metafysik och vetenskapsfilosofi. Värdefilosofi, som beskrivs som "dels olika värdeteoretiska ståndpunkter och normativa etiska teorier" (ibid., s. 3) ska även exemplifieras genom tillämpningar i "privatliv, samhällsliv, kulturliv och vetenskap." (ibid., s.3) Ämnesstoffet i sig är väldigt brett eftersom det täcker näst intill alla filosofiska huvudkategorier.

9.1.3. Allmänna observationer

Ämnesplanen ger dock inga konkreta råd eller regler vad gäller hur undervisningen ska gå till, d.v.s. hur läraren bör agera i sin roll som utbildare eller hur mycket utrymme bör ges till elevernas egna resonemang eller livserfarenheter. Med andra ord kommenterar Skolverket inte på den pedagogiska frågan om huruvida undervisning ska vara lärar- eller elevledd, eller ens *till vilken grad* man bör föredra det ena eller det andra.

Det är dock anmärkningsvärt att kunskaper *om* (snarare än kunskaper *i*) olika filosofiska riktningar betonas och förmågan att identifiera, jämföra och diskutera dem anses vara en prioritet vad gäller betygssättning av den enskilda filosofieleven. Med andra ord är det av ytterst vikt att kunna nämna filosofer och identifiera deras tankegångar innan eleven själv tar ställning till dem (med hjälp av andra teorier).

9.1.4. Några slutsatser

Enligt den kommunitaristiska synen är utbildning ett instrument för demokratin. Utbildning i filosofin utgör en viktig aspekt i denna instrumentalism, nämligen att ämnet anses kunna erbjuda eleverna med kognitiva verktyg (kritiskt tänkande, analytisk förmåga, logisk argumentation) för begreppsliggörandet av andra skolämnen, samhället i övrigt samt deltagandet i den demokratiska samhällsformen.

Den kommunitaristiska modellen vilar på, som tidigare nämnt, en politisk fundamentalism; samhällsformen rättfärdigas av en normativ uppfattning om en gemensam värdegrund. Man skulle kunna kalla detta som en slags epistemologisk fundamentalism där vissa apriori sanningar utgör en säker bas för allting annat, inklusive filosofin och samhället som sådan. Förhållandet mellan utbildning och demokratin beskrivs som "utbildning för demokrati", där utbildning utgör ett medel för en viss samhällsideal.

Det som Burgh (2014) kallar för "demokratisk utbildning" byggs däremot på fallibilism och tanken om lärande som en ständigt pågående process av granskning, spontana frågeställningar och misstag där fokuset läggs på problemartikulation och reflektion snarare än slutgiltiga lösningar och säkra, absoluta sanningar. (s. 30)

Trots att Skolverket inte ger några explicita råd vad gäller just filosofiundervisningens form så kan man ändå dra slutsatsen att vissa implicita förgivettaganden finns "mellan raderna" i ämnesplanen. Eftersom utbildning ses som ett instrument snarare än som en social process och epistemologin är fundamentalism snarare än fallibilism, så tyder den kommunitaristiska synen på att filosofiundervisningen gynnas mest av en tydligt hierarkisk och *lärarledd undervisning*.

9.2 Lärarens roll i filosofiklassrummet

Det finns två poänger om lärarens roll som är väsentliga att ta upp innan man går vidare till diskussionen om de eventuella konsekvenserna av den liberal-kommunitaristiska synen på filosofiundervisning och lärarledd undervisning. Den första poängen görs av Burgh (2009) i sin text "Reconstruction in Philosophy Education: The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning" och den andra uttrycks av John Dewey (1997/1938) i sin bok

Education and Experience. Det är värt att kort sammanfatta dessa poänger för att sedan kunna reflektera på lärarens roll på ett mer tillfredsställande sätt.

9.2.1 Två “communities of inquiry”

Burgh (2009) använder sig av Charles Sanders Peirces pragmatiska kunskapsteori som sin utgångspunkt för analysen av filosofiundervisning:

The term “community of inquiry” has a long history (...) grounded in the notion of communities of disciplinary-based inquiry engaged in the construction of knowledge. However, its current usage as a productive pedagogy owes much to Matthew Lipman who placed it at the centre of his Philosophy for Children curriculum. The community of inquiry is a collaborative, inquiry-based approach to teaching and learning through philosophy; a teaching methodology in the tradition of reflective education in which good thinking and its improvement are central (...). Teaching philosophically presupposes an ability to think philosophically; being able to not only deploy thinking tools, but to deploy the right thinking tools at the right time, as well as the application of methods, approaches and other devices used by philosophers. This challenge is compounded when we consider that the notion of ‘community of inquiry’ functions in two different kinds of ways – as a disciplinary inquiry and as classroom pedagogy.

(s.1-2)

Läraren ska därmed kunna behålla en dubbel roll, nämligen som en expert i den filosofiska disciplinen och samtidigt som en lärare i klassrummet. Dessa roller, trots att de inte är identiska, har ändå mycket gemensamt, t.ex. just att såväl expertens som lärarens uppgift består av att konstruera andras kunskaper och erfarenheter till en ny, meningsfull erfarenhet. (Burgh, 2009)

9.2.2 Deweys syn på lärarens auktoritet

Utbildning och den sociala tillvaron är, enligt Dewey, identiska. Detta innebär att lärandet anses vara en ständig process bestående av (livs)erfarenheter som påverkar varandra:

(...) Every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences.

(Dewey, 1997/1938 s. 35)

Detta innebär att de erfarenheter individen utsätts för påverkar indirekt hennes framtida erfarenheter och livsvillkor, eftersom varje enskild erfarenhet

affects for better or worse the attitudes which help decide the quality of further experiences, by setting up certain preference or aversion, and making it easier or harder to act for this or that end. Moreover, every experience influences in some degree the objective conditions under which further experiences are had.

(ibid., s. 37)

Dewey poängterar dessutom vikten av att förstå begreppet “handingsfrihet” på ett sätt som gynnar lärande:

(...) freedom of outward action is a means to freedom of judgment and of power to carry deliberately chosen ends into execution.

(ibid., s. 63)

Frihet har därmed inget egenvärde och måste till och med begränsas för att inläring och intellektuell utveckling ska kunna ske.

Läraren, som den vuxna och mest erfarna personen i klassrummet, ska inte låta eleverna själva styra sitt lärande. Barn, ungdomar och de mindre erfarna behöver stöd och styrning för att kunna forma sina egna erfarenheter till en koherent helhet. Att slippa auktoritet och kontroll i klassrummet betyder därmed inte att eleven blir intellektuellt fri:

It may be a loss rather than a gain to escape from the control of another person only to find one's conduct dictated by immediate whim and caprice; that is, at the mercy of impulses into whose formation intelligent judgment has not entered. A person whose conduct is controlled in this way has at most only the illusion of freedom. Actually he is directed by forces over which he has no command.

(ibid., s. 65)

Lärarens kontroll och styrning blir således helt avgörande till såväl elevernas inläring som deras framtid som sociala varelser och medborgare.

9.2.3 Auktoritet som en gradfråga

Den offentliga svenska debatten kan lätt hamna i en falsk dikotomi där "elevledd undervisning" och "lärarledd undervisning" ställs mot varandra och används som politiska verktyg i ideologiska argument på såväl vänster som höger sidan av den politiska skalan. För att undvika populistiska förenklingar i diskussioner om undervisning och pedagogik är det därmed väsentligt att hålla i minnet de poänger som görs av Burgh (2009) och Dewey (1997/1938). Oavsett vilken undervisningsform som råder så utöver läraren en viss yrkesroll: hennes professionella kompetens består av såväl ämneskunskaper som social kontroll i klassrummet. Läraren är därmed en "expert" och det mest formellt sakkunniga i klassrummet (eller åtminstone bör vara). Därmed är hon, *per definition*, en auktoritet.

Det är emellertid värdefullt att undersöka *till vilken grad* läraren bör inta rollen som en kunskapsmässig auktoritet och vilka konsekvenser kan en mer eller mindre lärarledd undervisning ha för såväl filosofielever som filosofins roll i klassrummen.

9.3 Klassrummet som social tillvaro

Enligt Deweys pragmatiska utbildningsteori består utbildning av erfarenhet. Barnen kommer till klassrummet med sina egna erfarenheter och uppfattningar om sig själva, skolan och till och med filosofin. Inte alla erfarenheter kan emellertid anses vara viktiga för just lärande och bildning. Därmed är en av lärarens främsta uppgifter att organisera elevernas omständigheter och erfarenheter till en koherent helhet.

Dewey riktar inte sin kritik mot lärarens auktoritära roll *i sig*, utan snarare den traditionella synen enligt vilken den auktoritära rollen anses vara tillräcklig för att möjliggöra elevernas utveckling. Enligt Dewey (1997/1938) behövs snarare en öppenhet gentemot just eleverna och deras erfarenheter. Den vuxna personen i barnens sociala omgivning ska därmed

(...) be on the alert to see what attitudes and habitual tendencies are being created. In this direction he must, if he is an educator, be able to judge what attitudes are actually conducive to continued growth and what are detrimental. He must, in addition, have that sympathetic understanding of individuals as individuals which gives him an idea of what is actually going on in the minds of those who are learning.

(s. 39)

Det som är väsentligt för Dewey är just att utbildning inte är en beständig och statisk samling av färdigheter och ämneskunskaper, utan snarare en kommunikativ process där den sociala kontexten spelar en avgörande roll. Lärarens auktoritära roll beskrivs därmed som en beståndsdel i den sociala och kommunikativa kontext som utgör livslångt lärande:

Failure to take the moving force of an experience into account so as to judge and direct it on the ground of what it is moving intomeans disloyalty to the principle of experience itself. The disloyalty operates in two directions. The educator is false to the understanding that he should have obtained from his own past experience. He is also unfaithful to the fact that all human experience is ultimately social: that it involves contact and communication. The mature person, to put it in moral terms, has no right to withhold from the young on given occasions whatever capacity for sympathetic understanding his own experience has given him.

(ibid., s. 38)

Den sociala livsvärld som skapas utanför klassrummet gäller således inte endast elever, utan även läraren. Klassrumsundervisningen är således en slags mötesplats där de privata erfarenheterna av alla närvarande aktörer gestaltas.

9.4. Neutralitet

De livsvärldar och erfarenheter som Dewey anser vara avgörande för utveckling och utbildning ges dock inget utrymme i den liberal-kommunitaristiska synen på filosofiundervisning. Istället betraktas filosofi som ett ämne "bortom" den privata erfarenheten.

Skolämnet filosofi speglar en begränsad och kartesiansk syn på filosofin (där fokuset läggs på tänkandets form och kognitiva färdigheter) vilket leder till att det som sker i klassrummet anses av Skolverket först och främst vara ett möte mellan den sakkunniga (läraren) och icke-kunniga (eleverna). Sociala, etiska och politiska komponenter i lärarens uppgift samt i själva lärandet blir därmed marginaliserade. (Burgh, 2014, s. 34)

I mer konkreta termer innebär detta att lärarens roll som en neutral, icke-personlig auktoritet och expert betonas på bekostnad av elevernas (och lärarens) privata livsvärldar och erfarenheter. Föreläsningmoment och/eller lärarledda diskussioner som utgår från explicit nämnda filosofiska tankemodeller och teorier kan anses vara mer passande än en elevledd undervisning där elevernas egna tolkningar och frågeställningar utgör en utgångspunkt till analys och reflektion. (Burgh, 2014)

I klassrummet undersöks hur vissa filosofiska teorier kommer till uttryck i privatliv och samhällsliv men riktningen är unilateralt; eleverna upptäcker och reagerar till färdiga teoretiska modeller istället för att själva aktivt skapa och forma egna frågeställningar utifrån sina egna livserfarenheter och uppfattningar, medan läraren står för "saklig och allsidig" (Skolverket, 2011, s. 6) undervisning genom att presentera olika filosofiska teorier utifrån ett påstått neutralt perspektiv.

Harry Brod (1986) beskriver denna "neutralitet" i filosofiklassrummet:

Students are generally told that to properly exercise their thinking skills they must, at least temporarily, set aside their prior personal beliefs, and examine the arguments in question simply on their own merits from an objective, neutral point of view. Teachers usually attempt to demonstrate this stance in their own participation in class discussion.

(s. 5)

Elevernas och lärarens egna, sociala och privata erfarenheter uppmuntras därmed inte att komma till ytan i klassrummet; den sociala aspekten av lärandet och mötet mellan läraren och elever förblis medan förhållandet mellan klassrummet och samhället i övrigt döljs.

9.4.1 Neutralitet och makt

Detta är dock högst problematisk. Som Burgh (2014) skriver, skolväsendet och kursplaner formas av politiskt-ideologiska institutioner som utövar sin makt genom skolpolitiska formuleringar, riktlinjer och kunskapskrav. (s. 41) Filosofiklassrummet är därmed inte en neutral, objektiv och icke-politisk sfär och även filosofiundervisning sker i en viss samhällelig kontext.

Brod (1986) problematiserar därmed den påstådda neutraliteten i filosofiklassrummet:

I believe that, in its inattention to the social context in which philosophy is taught, [the] model of neutral pedagogy is analogous to the position that the way to reach a non-racist or non-sexist society is to be blind to colour and gender in the present society. Given prevalent racism and sexism, however, being colour or sex blind is not really an alternative to prejudice, but it is rather the condition of its perpetuation. Similarly, given the student's existing prejudices, the teacher's neutrality is not an alternative to their prejudices on social issues, it rather allows their perpetuation.

(s. 5)

Brod (1986) specificerar att den påstådda neutraliteten i själva verket alltid "favours the status quo" (s.6). Den är, med andra ord, ett mer eller mindre implicit uttryck för en dominerande kulturell gemenskap.

9.4.2 Konsekvenser av neutralitet

När en viss, statisk syn på demokratin rättfärdigas med grundläggande apriori värderingar (mänskliga rättigheter, alla människors lika värde) blir även filosofin bunden till *en viss dominantkultur* och dess syn på demokrati, individ och samhället. Filosofiundervisning i en liberal-kommunitaristisk modell riskerar att presentera vissa icke-neutrala, värdeladdade premisser som neutrala utgångspunkter till en komplex verklighet.

En neutral och lärarledd undervisning innebär att läraren inte får ta personlig ställning i klassrummet och filosofin betraktas som en opersonlig aktivitet bortom det privata, sociala jaget av läraren och eleverna. Detta ger ett *intryck* av en neutral och objektiv inlärningskontext men det som presenteras som neutralitet är i själva verket en makt-ideologiskt formad samhällsideal.

Neutralitet är med andra ord ett sätt att bevara en viss typ av samhällsform, dominantkultur, eller status quo. Genom att upprätthålla idén om neutralitet riskerar således lärare att bidra till "deception or inauthenticity" i klassrummet (Brod, 1986, s.11).

Denna förnekelse i form av en påstådd allsidighet kan möjligtvis bidra till att det pedagogiska och sociala mötet i klassrummet präglas av oäkthet, eller åtminstone att det uppfattas så av elever.

Det skulle kunna påstås att liberala och kommunitaristiska synen på demokratin utgör den dolda läroplanen som alla elever (och lärare) förväntas att passa in i, även i filosofiklassrummet. Denna syn på demokrati förnekar emellertid individens aktiva roll i själva formandet av demokratin och riskerar därmed att lämna ut och isolera elever som råkar,

av olika anledningar, vilja ifrågasätta vissa förgivettaganden och den påstådda neutralitet som utgör ramen för skolans värdegrund.

9.4.3 Burghs lösning: demokratisk utbildning

För att undvika problematik som uppstår från den maktpolitiska aspekten av den dolda läroplanen, kan “demokratisk utbildning” möjliggöra ett mer transparent och äkta möte i klassrummet där relation mellan skolan och de övriga samhället inte döljs utan snarare används så att utbildning inte ses som någonting avskild från den sociala tillvaron. (Burgh, 2014)

Det som krävs, enligt Burgh, är att undervisning helt och hållet ska *avstå* från uttömmande påståenden eller antaganden om demokratin överhuvudtaget. Istället ska mer utrymme ges till elevernas egna problemformuleringar och frågor så att demokratin *skapas* av eleverna och lärarna tillsammans genom kommunikation och öppenhet. Demokratin kan endast möjliggöras genom “educational procedures that are prior to any substantive claims about democracy itself, and are not an instrument for democracy.” (Burgh, 2014, s. 41)

Därmed skriver Burgh (2014) att utbildning bör befrias från den värdefundamentism som den numera vilar på:

democratic education demands a democratic curriculum free from the pre-political presumptions underlying liberal and communitarian conceptions of democracy.

(s. 41)

9.4.4 Brods alternativ: explicit ställningstagande

Harry Brod (1986) delar tanken om behovet av att läroplanen och klassrummet befrias från förutbestämda och infödda antaganden om värderingar eller politiska modeller.

Medan Burgh (2014) förespråkar en mångfacetterad, *politiskt obestämd* kommunikation som grunden till demokratin betonar Brod snarare lärarens roll som en *politiskt explicit* auktoritet i klassrummet. Genom att ta politiskt ställning kan läraren, enligt Brod (1986), frigöra eleverna från de infödda antaganden som finns inbäddade i den dolda läroplanen och dominantkulturen av övriga samhället:

Perhaps the most fundamental point I wish to make is the necessity of recognizing the significance of the social context in which what we teach will be received, and the need to take affirmative action against ingrained biases.

(s. 10)

Detta kan åstadkommas genom att läraren medvetet överger den påstådda neutraliteten och tar explicit ställning:

What is required (...) is some sort of affirmative action to redress past prejudice. To achieve the goal of a course in critical thinking, then, I believe teachers must consequently conceive of their task as practicing a kind of intellectual affirmative action in advocating minority views, rather than conceiving of their task as modeling neutrality.

(ibid., s. 5)

Brod (1986) förespråkar med andra ord en “radical concept of a kind of counter-pedagogy” (s. 9) vars syfte är möjliggörandet av elevernas intellektuella autonomi genom att utmana vissa förgivettaganden som de har med sig när de kommer in till filosofiklassrummet. Dessa

förgivettaganden formas av en politisk dominantkultur som begränsar och hindrar vissa minoritetsåsikter från att komma till ytan:

(...) The relevant minorities for affirmative action purposes are held to be those minorities whose minority status has in large part resulted from some direct actions wrongly taken or not taken towards them by society at large, rather than resulting simply from membership in the group happening to be a numerically insufficient occurrence to constitute a majority. The group is held to have less than its legitimate share of the society's resources to propagate its views because some sort of illegitimate constraint has been applied to it, either in the present or in the past of such a nature that its deleterious effects are still left.

(ibid., s. 7)

Enligt Brod är det således politiska ideologier till vänster på den politiska skalan som utgör en begränsad minoritet i liberal demokratins dominantkultur. Brod argumenterar därmed för pedagogik som explicit tar upp just vänsterpolitiska argument för att skapa motvikt för den dominantkultur som annars riskerar att avspeglas i filosofiklassrummet och lärarnas påstådda neutralitet. (Brod, 1986)

I denna uppsats är det dock inte avgörande vilka typer av yttranden anses tillhöra minoriteten, utan det som är väsentligt är just det *pedagogiska syftet* med Brods uppmaning till ställningstagande, nämligen vidgandet av elevernas intellektuella och filosofiska förmåga. Han belyser detta:

(...) Advocative pedagogy is required not simply to forestall a possible lapse in otherwise normally exercised independent judgment, but to create a conceptual space in which, if the teacher has been able to successfully counter the normal bias in favor of the status quo, students would be able, perhaps for the first time, to exercise truly independent judgement.

(ibid., s. 8)

Brods lösning kan därmed tolkas, i likhet med Burghs teori om demokratisk utbildning, som ett försök att skapa en intellektuell sfär fri från maktpolitiska formuleringar eller politiska (till och med vänsterpolitiska) antaganden överhuvudtaget. Genom att ta ställning i klassrummet och uppmuntra elever att göra detsamma kan läraren överskrida den dolda läroplanen och synliggöra den istället för att passivt bevara den i allsidighetens och neutralitetens namn.

10. Diskussion

I denna uppsats har jag analyserat den demokratisyn som uttrycks i relevanta styrdokument samt hur dessa dokument beskriver relationen mellan utbildning och demokrati. Båda läroplaner verkar spegla en specifik syn på demokratin, nämligen en liberal-kommunitaristisk demokratimodell.

Denna demokratimodell består av vissa teoretiska antaganden om individen, samhället, medborgarskap och deltagande. Modellen är högst dualistisk i den meningen att individen anses existera som en rationell och autonom entitet ontologiskt skild från världen som sådan, vilket leder till en instrumentell syn på utbildning och dess roll som ett medel för det liberal-kommunitaristiska ändamålet.

Den liberal-kommunitaristiska demokratimodellen och dess syn på utbildning i demokratis syfte har tydliga konsekvenser för filosofiundervisning.

Eftersom den liberal-kommunitaristiska modellen inte erbjuder utrymme för medborgarnas aktiva deltagande i formuleringen av demokratin (utan medborgarskap och deltagande

beskrivs i absoluta termer) så riskerar man att ha ett filosofiklassrum där läraren, mer eller mindre medvetet, bekräftar en viss maktpolitisk samhällssyn.

Elever kan uppleva att de inte bemöts av verklig öppenhet, eftersom såväl lärarens som elevernas privata livsvärldar inte får utrymme i den pedagogiska situationen. Vissa åsikter och frågor anses till och med vara farliga och icke-önskvärda i klassrummet, eftersom de anses utgöra ett hot mot demokrati som sådan.

Skolskjutningen i Jokela var en tragisk händelse. Liksom våld och självskaдебeteende bland ungdomar i övrigt kan den inte förklaras på ett endimensionellt sätt, utan den komplexa bakgrunden och framför allt psykisk ohälsa bland tonåringar måste ges utrymme i diskussionen. Emellertid är det viktigt att inte bortse från det faktum att Pekka-Eric Auvinen var en filosofielever och hade dessutom explicit uttryckt sitt intresse för vissa filosofiska tänkare och tankegångar som inspirationskällor till gärningen.

Den sociala kontexten av filosofiundervisning samt filosofilärares professionella ansvar blir väsentliga frågor i den skolpolitiska dimensionen av diskussionen om skolskjutningar. Därmed är det mycket viktigt att fundera huruvida den påstådda neutraliteten och brist på socialt bemötande i filosofiklassrummet kan bidra till isolering och även radikaliserings av unga elever.

Om eleverna inte får en möjlighet att värdera olika argument från olika perspektiv och framföra allt engagera sig i en äkta och personlig, till och med passionerad kommunikation med sin filosofilärare så är det inte uteslutet att det som lärs ut i klassrummet överges av frustrerade ungdomar som omdirigerar sin frustrerade nyfikenhet i att bli aktiva motståndare till såväl undervisning som den påstått neutrala synen på demokratin.

Deras misstänksamhet mot demokratin som sådan riskerar då att växa ytterligare och riktar sig även mot lärarnas (och andra vuxnas) pålitlighet och hela skolväsendet och övriga samhället. Skolan och filosofiundervisningen kan därmed upplevas som motsatser till äkta självständighet och verkligt kritiskt tänkande; att motsätta sig till skolan och samhället blir ett sätt för eleven att fullgöra sin identitet och filosofiska nyfikenhet, att bli "fri" utan förankring i intellektuell granskning.

En annan syn på såväl demokratin som filosofin, en syn som ger mer utrymme till medborgarnas eget initiativ och aktivitet, kan dock möjliggöra att den sociala kontexten av undervisningen användas på ett systematiskt och pedagogiskt sätt. För unga, oerfarna personer är det av ytterst vikt att bli styrda av vuxna, mer erfarna och kunniga personer i omgivningen. Som Dewey och Brod har visat, behöver denna styrning och kontroll inte betyda att elevernas egna erfarenheter förbises, snarare tvärtom: genom att överskrida en (mer eller mindre medveten) maktpolitisk partiskhet kan läraren skapa ett klassrum där eleverna uppmuntras att engagera sig i en ömsesidig och respektfull dialog där deras egna synpunkter blir sedda, hörda och tas på allvar.

Elever som annars skulle uppfatta klassrummet som en oäkta mötesplats som förbiser deras privata livsvärldar skulle få en förstärkt möjlighet till att engagera sig i samtalet och därmed uppleva filosofi som en levande, spännande aktivitet som har relevans i deras liv som tänkande, deltagande medborgare.

Referenslista

- Brod, H (1986). Philosophy Teaching as Intellectual Affirmative Action. *Teaching Philosophy* 9 (1). s. 5 – 13. DOI: 10.5840/teachphil1986915

- Burgh, G (2014). Democratic pedagogy. *Journal of philosophy in schools* 1 (1). s. 22-44. DOI:

- Burgh, G (2009). Reconstruction in philosophy education: “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning”, in Proceedings of the Philosophy of Education Society of Australasia 2008 Conference. *The Ownership and Dissemination of Knowledge, Philosophy of Education Society of Australasia Conference*, The Queensland University of Technology, 4-7 December, s. 1-12

- Cashmore, S (2015). Changing Values in Teaching and Learning Philosophy: A Comparison of Historical and Current Educational Approaches. *Teaching Philosophy* 38 (2). s. 145-167. DOI: 10.5840/teachphil201532634

- Dewey, John (1997/1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Hämtad 2017-09-05, <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

- Skolverket (2011). *Ämnesplan, filosofi*. Hämtad 2017-09-05, från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fio>

- Skolverket (2011). *Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter*. Hämtad 2017-09-05, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>

- Torrkulla, G. (2012). Thaumazein – om förundran och filosofin som samtalskonst. I Schaffar, B (Red.). (2012). *Filosofins Didaktik – filosofiska betraktelser om att lära sig tänka* (s.25-49). Stockholm: Thales

