

Att skolas i en värld att dela med andra

Ylva Bergström

TO BE EDUCATED IN A WORLD THAT IS SHARED WITH OTHERS. This article's overall purpose is to contribute to the discussion on the relevance of *Democracy and Education* (1916) a hundred years after its publication. It is first and foremost John Dewey as a political thinker, whose philosophy was determined by a commitment to the values of community, public life, and shared experience, that stands in focus. The aim is twofold; to begin with the article sets out to discuss the concept of democracy and its roots in Dewey's early writings and simultaneously a foundation for conceptualizations in later works. *Democracy and Education* is thus interpreted at the intersection of early findings and future work. Secondly, in the light of reading *Democracy and Education* between his past and future writings, the article sheds light on the shortcomings of the present educational debate and argues for the importance to re-think the social function of education amidst the private and the public sphere.

Keywords: Democracy and education, Dewey, subjectivity, public life.

John Dewey publicerade *Democracy and Education* 1916 (hädanefter *Demokrati och utbildning* 1999). Det sker under en period då han var djupt engagerad i den amerikanska utbildningspolitiska debatten och sedan ett årtionde tillbaka (1904) innehade en position som professor i filosofi vid det prestigefyllda Columbia Universitetet i New York. I förordet skriver Dewey in sig i den moderna utbildningspolitiska diskursen som definierar utbildningens funktion relativt sin samtid och framtid:

Följande sidor är ett försök att utarbeta och framställa de idéer som förkroppsligas i det demokratiska samhället och

Ylva Bergström är docent i utbildningssociologi vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala. E-post: ylva.bergstrom@edu.uu.se

tillämpa dem på utbildningens problem. Diskussionen omfattar en presentation av den offentliga utbildningens konstruktiva mål och metoder från denna synpunkt och en kritisk bedömning av de kunskapsteorier och den moraliska utveckling som utformats under tidigare samhällen men som fortfarande verkar i samhällen som betraktar sig som demokratiska och som därför också gör det svårare att förverkliga det demokratiska idealet (Dewey 1999, s 33).

Utbildningen behövde anpassas till ett samtida demokratiskt samhälle: ”Eftersom ett demokratiskt samhälle förkastar principen om en utifrån kommande auktoritet, måste det finna ersättning i frivilligt engagemang och intresse, och det skapas endast genom utbildning” (Dewey 1999, s 127). Detta att rikta blicken mot nuet och relatera det till det kommande är typiskt för det moderna tänkandet (jfr Boman 2002, s 66-68, 143ff). *Demokrati och utbildning* (1999) är definitivt en av pedagogikens moderna klassiker.

Jag har två ärenden i den här texten: inledningsvis beskriver jag hur formuleringen av demokratibegreppet i *Demokrati och utbildning* (1999) dels har sina rötter i Deweys tidiga författarskap (1880-talet) och dels lägger grunden till det demokratibegrepp han mejslar fram i senare texter. I detta sammanhang berör jag också några kritiska aspekter av demokratibegreppets normativa förutsättningar. Jag läser således *Demokrati och utbildning* (1999) i skärningspunkten mellan hans tidiga och kommande författarskap, det är i det ljuset jag tolkar hans bidrag till vår samtids utbildningspolitiska debatt vilket är mitt andra ärende. Dewey betraktade skolan som den plats som garanterade ett socialt sammanhang som introducerar barnet i den offentliga sfären. Han formulerar ett medborgarideal enligt vilket frihet förutsätter att vi konfronteras med andra, att växa upp är också att bli delaktig i den gemenskap man skall dela med andra.

Demokratins etiska och politiska dimensioner

När man studerar Deweys författarskap slås man faktiskt av att han kommer fram till vissa grundläggande idéer ganska tidigt, idéer som han sedan förblir trogen under återstoden av sin omfattande produktion. En av de texter som föregår, inte minst idémässigt, publiceringen av *Demokrati och utbildning* (1916) är ”The ethics of democracy” som publicerades 1888. Texten har kallats Deweys demokratiska manifest men jag ser den som en början på hans livslånga politiskt-filosofiska författarskap om liberalismens förutsättningar och demokratins villkor (jfr Benson, Harkavy & Puckett 2007, s 6):¹ ”The ethics of

democracy” är en uppgörelse med den politiska filosofins sätt att ställa problem, som just filosofins abstrakta problem snarare än människans mer konkreta problem; med liberalismens instrumentella abstraherande av individ och samhälle som dualismer och den mer eller mindre metafysiska föreställningen om ett socialt kontrakt. I ”The ethics of democracy” (Dewey 2008 [1888]), tecknas på hegelianskt vis en holistisk samhällssyn i ett lika hegelskt både-och-tänkande, där varken individ eller samhälle utgör *särskilda* enheter som kan betraktas isolerade. Tvärtom, eftersom individer har en del i det vi kallar samhälle har också samhället en del i de individer som är utgör *samhälle*. Här finner vi en i det närmaste organisk individualism (Dewey 2008 [1888], s 244ff).²

I denna tidiga text formulerar Dewey ett demokratibegrepp som definieras av dess konsekvenser och är som sådan framförallt en potential – en filosofisk hållning som vi definitivt känner igen i hans senare verk: demokrati är en form av samhällsliv där var och en – utan begränsningar – har en möjlighet *att bli en person* (Dewey 2008 [1888], s 243-244, 248). Vid 1880-talets slut förefaller Dewey hysa en ganska stark tilltro till att samhället skulle demokratiseras undan för undan och därmed, att allt fler människor skulle ha möjlighet att bli någon. Subjektiviteten – att bli någon – och villkoren för detta står i centrum för Deweys demokratisyn i ”The ethics of democracy”. Det är innebörden i och sättet att förstå subjektivitet, individualitet, eller att vara *en person*, sammanvävt med det gemensamma, samfällighet och samhälle som utvecklas över tid.

Två decennier senare framställer han så ”de idéer som förkroppsligas i det demokratiska samhället” för att ”tillämpa dem på utbildningens uppgifter och problem” (Dewey 1999, s 33). *Demokrati och utbildning* (1999) tar alltså avstamp i att utbildningen måste anpassas till demokratin för att vara i takt med samhällsutvecklingen men verket som helhet pekar samtidigt på ”utbildningens potential som konstruktiv instans för samhällsförbättring”, det vill säga på *utbildningens* demokratiskapande potential och således som en förutsättning för själva samhällets demokratisering.

Demokrati och utbildning (1999) står förstas utmärkt för sig själv och äger sin relevans som ”läsvirke” i det att den anses vara en av pedagogikens verkliga klassiker och den är relevant läsning för den som vill förstå Deweys sätt att se på relationen mellan utbildning och demokrati. Därtill kan boken betraktas som en byggsten i hans politisk-filosofiska tankegods om ett demokratiskt samhälle och formuleringen av det som sedermera kommit att benämnas deliberativ demokrati. Texten vilar, som sagts, på tidigare formuleringar och lägger grunden till senare verk. För att titta lite närmare på detta

skall vi ta utgångspunkt i ett av hans senare arbeten: *The Public and Its Problems* (1991 [1927]). Här formulerade Dewey en position mellan deltagardemokrati och representativ demokrati som sedermera kommit att pekats ut som något av den deliberativa demokratiperspektivets kärna (jfr Habermas 1992/1996, s 304):³

The ballot box is, as often said, a substitute for bullets. But what is more significant is that counting of heads compels prior recourse to methods of discussion, consultation and persuasion, while the essence of appeal to force is to cut short resort to such methods. Majority rule, just as majority rule is as foolish as its critiques charge it with being. But it never is merely majority rule. As a practical politician, Samuel J. Tilden, said a long time ago: 'The means by which a majority comes to be a majority is the more important thing': antecedents, debates, modification of views to meet the opinions of minorities, the relative satisfaction given the latter by the fact that it has had a chance and the next time it may be successful in becoming majority (Dewey 1991 [1927], s 208).

Dewey tecknade ett demokratibegrepp som är mer krävande än direkt-demokrati och representativ demokrati, vilka, lite förenklat, inte räknar med mer än ett "counting of heads". Den senare avkräver inget mer av medborgarna än att de går och röstar. Deweys demokratibegrepp är också ett alternativ till den republikanska deltagardemokratien då den är mer procedural. Grovt uttryckt bygger den legitimerande kraften i den deliberativa demokratiteorin på åsikts- och viljebildningens diskursiva struktur som i sin tur har en social och integrerande funktion i kraft av att medborgare förväntar sig att deras åsiktsbildning räknas. Så tolkar jag i huvudsak budskapet i *The Public and Its Problems* (1991 [1927], se s 185ff). Medborgarpubliken definierar sig och sin samtid för att det spelar roll (jfr Habermas 1992/1996, s 304-308, 312).

Det är uppenbart att den formulering som skrivs fram i *The Public and Its Problems*, 1927, var skisserad redan i slutet av 1880-talet. I "The ethics of democracy" (Dewey 2008) kritiserade han, som jag redan noterat, den liberala politiska filosofin på en rad punkter, bland annat för dess konception av allmänviljan som en aggregering av åsikter. I följande rader känner vi igen huvuddragen i citatet ovan från *The Public and Its Problems* (1991 [1927]):

A vote, in other words, is not an impersonal counting of one; it is a manifestation of some tendency of the social organism through a member of that organism [...] But the heart of the matter is found not in the voting nor in the counting of the votes

to see where the majority lies. It is in the process by which the majority is formed” (Dewey 2008 [1888], s 234).⁴

Den resonerande publiken som överväger, granskar, debatterar och modifierar ställningstaganden i ljuset av andras är den deliberativa demokratins kärna och det som gör att demokrati i första hand är ”en form av liv i förening med andra” och inte bara en ”styrelseform” (se Dewey 1999, s 127, 1991 [1927], s 176-177, 208). Embryot till att betrakta demokrati som ett samhälleligt etos och sätt att leva tillsammans med andra människor uttrycks, som vi sett, redan i slutet av 1880-talet i ”The ethics of democracy”. Där är det avgörande att individer och samhälle är organiskt sammanlänkade, det är i samfälligheten individer formar sin subjektivitet som man anar är grunden för formeringen ”of the majority”. Men det är först 1916 med *Demokrati och utbildning* (1999) som *kommunikation* formuleras som själva formen för förening och mediet för gemenskap (community) som därmed lägger grunden för en konceptualisering av individualitet i betydelsen att ta del i formeringen av samhället och de sociala villkoren för den egna individualiteten (jfr Festenstein 1997, s 70, 72). Möjligen är det när demokrati görs till ett utbildningsproblem som villkoren för det deliberativa demokratiperspektivet som tar form i *The Public and Its Problems* (1991 [1927]) ställs på sin spets. För ett samhälle som vilar i en medborgarrepublik som definierar sig själv är demokrati så att säga en utbildningsprocess och blir i samma stund ett utbildningsproblem (Ljunggren 1996).

I en allmän mening menar Dewey att vi blir dem vi är genom att delta i ett socialt sammanhang, skolan är ett sådant sammanhang och har således en social funktion. Men att påstå att utbildningens funktion är social, att ”den skall säkerställa ungdomens riktning och utveckling genom att de unga deltar i sin grupps liv, är faktiskt att påstå att utbildningen varierar beroende på vilken sorts liv man lever i gruppen” (Dewey 1999, s 121). Givet detta blir det viktigt att nagelfara vad det är för slags liv de unga lever i skolan: ”socialisationens kvalité och värde beror på gruppens vanor och mål” (Dewey 1999, s 122). En social grupp där det finns många olika intressen och där man har en frihet att samspela med flera andra grupper är att föredra enligt Dewey som menade att ett demokratiskt konstituerat samhälle karaktäriseras av ett vidgat socialt sammanhang:

Det vidgade utrymmet för de allt fler individer som delar intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av

de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse (Dewey 1999, s 127).

Jag vill understryka att pluralism som sådan, själva existensen av en mångfald intressen, inte är poängen. Som jag förstår det är det i vilken mån olika intressen är delade på ett medvetet sätt som är huvudsaken: ”Att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna” (Dewey 1999, s 127) är det avgörande och som jag ser det en kvalitativ innebörd i det offentlighetsbegrepp som formuleras i *The Public and Its Problems* (1991 [1927]). Detta ådagalägger ytterligare en dimension av Deweys (sociala) organiska individualitet och att vara en person är så intimt ”förknippat” med demokratibegreppet. Att bli eller vara ett individuerat själv innebär att ta del i formeringen av det sociala sammanhang som i sin tur formar individualiteten. Kommunikation är förutsättningen för att kunna referera sina handlingar till andras eller granska andras handlingar för att få vägledning för sina egna:

Människor lever tillsammans i ett samhälle i kraft av det de har gemensamt och kommunikation är det sätt genom vilket de får något gemensamt. Vad de måste ha gemensamt för att blida ett samhälle är eller en gemenskap är mål, föreställningar, önskningar, kunskap – en gemensam referensram. [...] Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan alla kommunikation (och därmed allt verkligt social liv) är bildande (Dewey 1999, s 38–39).

Att Dewey så starkt betonade kommunikation ser jag som begreppsliga förutsättningar för att formulera ett deliberativt demokratibegrepp och betrakta demokrati som den livsform som ger de bästa för möjligheterna för individer att bli en person, en person som konstituerar den medborgarpublik som är så viktig för att demokratin skall blomma. Vi skall inte heller glömma att den resonerande publik som Dewey föreställer sig är disciplinerad, att tänka igenom sina handlingar och agera överlagt är att vara disciplinerad (Dewey 1999, s 172).

Jag liknade inledningsvis Deweys förord till *Demokrati och utbildning* (1999) med det moderna tänkandet om skolan. Hans precisering av ett demokratiskt samhälle, ett samhälle som förkastar principen om en utifrån kommande auktoritet och tvingas förlita sig på frivilligt engagemang och intresse, kan utan omsvep relateras till moderniteten som den kulturform som Jürgen Habermas (1987, s 7) så träffande påpekar hämtar sin normativitet ur sig själv: ”Modernity can no longer and will no longer borrow its criteria by which it takes its

orientation from the models supplied by another epoch; it has to create its normativity out of itself". Ett samhälles medborgare måste vara förmögna att formulera ett allmänintresse, överväga och bedöma de offentliga angelägenheter de omfattas av. I *The Public and Its Problems* (1991 [1927], s 185) ställer Dewey ut detta som medborgarpublikens huvudsakliga problem: "[...] the outstanding problem of the Public is discovery and identification of itself."

Demokratins doxa och sociala villkor

Demokrati förutsätter att människor vant sig därvid och det är bland annat möjligheten att erövra och utveckla just sådana vanor (habits) som Dewey vill institutionalisera med utbildning.⁵ På denna punkt eller i detta avseende är det min erfarenhet att Dewey begår ett "skolastiskt felslut". Han sätter så att säga förutsättningarna för att komma fram till slutsatsen inom parentes (jfr Bourdieu 2003, s 75–121). Dewey fokuserar på det sociala rummet som helhet utan att ta det sociala rummets sociala distinktioner i beaktande. Visst berör han det sociala rummets klass- och rasstruktur men bara ytligt och osystematiskt.

Om vi tar utgångspunkt i Deweys offentlighetsbegrepp – den resonerande publiken som överväger, granskar och debatterar – och föreställer oss en social värld där alla kan delta i formeringen av allmänviljan eller åsiktsbildningen så tvingas vi samtidigt se de tillgångar, dispositioner och förmågor som koncentreras hos dem för vilka detta deltagande är mest troligt. Som vi sett lade Dewey förutsättningarna för en demokratisk livsform, för att delta i formeringen av de sociala villkoren för den egna individualiteten och medborgarpubliken, i människors kommunikativa relationer och kommunikativa processer. Men han gör det utan att på allvar intressera sig för människors mycket ojämlika förutsättningar (erfarenheter och vanor) att ingå i sådan kommunikativa relationer. Medan han skrev att "the essential need, in other words, is the improvement of the methods and conditions of debate, discussion and persuasion" var han var notoriskt otydlig ifråga om vad som karaktäriserar kommunikation. Han utvecklade innebörden av (kritiskt) tänkande, erfarenhet och vana, disciplin och intresse, omdöme och intelligens förblir kommunikation och kommunikativa processer ganska vaga. Vi skymtar en tämligen rationell förmåga att söka överenskommelser med alla andra som berörs, att ge skäl för sina handlingar (som överskrider egenintresset) och att lära sig tänka vetenskapligt (jfr Westbrook 1991, s 169-171). Att vara rationella på detta vis kan liknas vid det Pierre Bourdieu kallat "*visio scolastique*" [det skolmässiga synsättet]. Demokrati förutsätter (doxa) hållningar

som snarast betraktas skolmässiga och är intimt förknippade med sådana egenskaper som förvärvas i utbildning (Bourdieu 1979, s 68–70, 74–82, 2003, 27–33, 2004, s 181ff).

Émile Durkheim (1950 [1904], s 88) påpekade i *Leçons de sociologie*, strax efter sekelskiftet 1900, att man bör skilja på produktionen av åsikter och att uttrycka åsikter men framförallt att det inte går att skilja vare sig åsiktsproduktionen eller att avlägga sin röst – den så kallade valhandlingen – från de sociala villkoren för att producera en åsikt. Han kritiserade därmed, precis som Dewey, den liberala politiska filosofins tendens att i en grundläggande mening identifiera demokratin med solitära individers valhandlingar. Durkheim pekade därmed på betydelsen av att blottlägga åsiktsproduktionens sociala villkor och omfattade då de sociala strukturerna. Den sortens analyser stod aldrig i centrum för Deweys analyser.

Det är inte så att Dewey ställde upp några (politisk-filosofiska) samhällsideal på grundval av en *idealiserad* normativ samhällsbild. Hans verk vilar alltid i en kritiskt beskrivande samhällsbild:

Vi kan inte ur intet ställa upp något som vi betraktar som ett idealsamhälle. Vi måste grunda vår uppfattning på samhällen som redan existerar för att förvissa oss om att våra ideal går att förverkliga (Dewey 1999, s 123).

Samhället är historiskt bestämt men möjligt att förändra och Deweys kritiska beskrivningar av sin samtid villkoras dels av det problem han reser dels av de begrepp med vilka han beskriver samtiden. Det ”redan existerande” samhället skiftar med de begrepp med vilka han nagelfar exempelvis liberalismens problem men också i takt med att han mejslar fram ett prioriterat demokratibegrepp.

Trots att Deweys verk kan sägas diskutera demokratins sociala villkor och att hans författarskap fäste större vikt vid konkret socialt liv än abstrakta principer och återupprättade en filosofi om människors levda erfarenheter var hans möjligheter att analysera, i detta fall, demokratins mer genomträngande sociala villkor, så som samhällets sociala strukturer, begränsade eftersom han inte var någon sociolog.

När Pierre Bourdieu (2001, s 7) på samma sätt som Durkheim frågar ”que signifie voter?” [”vad utmärker röstande?” eller ”vad är det att rösta?”] nagelfar han de kunskaps sociologiska villkor som är nedlagda i föreställningen om den universella rösträtten, den kollektiva viljebildningen och formeringen av den så kallade allmänviljan.⁶ Det kan jämföras med Deweys intresse för allmänintressets, själva åsiktsbildningen eller medborgarpublikens begreppsliga villkor och

hans starkt kritiska hållning till den liberala föreställningen om allmänviljan som just en aggregerad vilja (Dewey 1927, s 31ff). I det följande tar jag utgångspunkt i frågan hur denna arsenal av dispositioner och förmågor att handla förnuftigt, producera åsikter, ta ställning och/eller överväga och bedöma just sådana angelägenheter som omger oss, är fördelad. Med följande exempel från studier över hur gymnasieungdomar hanterar samhällsfrågor och politik vill jag helt kort peka på att ungdomars vana härvidlag ser helt olika ut och att de utbildningsvägar man slagit in på ger helt olika erfarenheter.

Det politiska handlandets sociala villkor

Låt oss ta fasta på frågan som Durkheim (1950) anmälde: vad det är att producera en åsikt, ta ställning, prata politik eller delta i viljebildning överhuvudtaget och använda analyser av så kallade ”svarsbortfall” i enkätundersökningar, uteblivna svar i opinionsundersökningar. Frågar man sig vad det betyder att vissa grupper av människor kryssat för svarsalternativet ”Ingen åsikt” eller ”Vet ej” på politiska frågor i en enkät så skvallrar dessa analyser (hur banala de än må vara) minst lika mycket om politikens sociala villkor som analysen av åsiktsorienteringar.

I enkätstudien bland gymnasieungdomar i Uppsala som genomfördes läsåret 2009 kunde vi notera att en försvarlig andel av eleverna inte tog *aktiv* ställning till något av de politiska påståendena.⁷ Omkring 14 procent angav antingen svarsalternativet ”Ingen åsikt” eller placerade sitt svarskryss mitt emellan alternativen ”Instämmer helt” och ”Instämmer inte alls”. När man sammanställer svarsfördelningen per utbildningsprogram i en attraktionsmatris framträder ett markant svarsmönster där elever som går på något av de studieförberedande skiljer sig som grupp betraktad från elever som läser ett yrkesförberedande program (tabell 1).⁸ Elever på studieförberedande program är överrepresenterade bland de mer aktiva åsiktsproducenterna medan elever på yrkesförberedande program är överrepresenterade bland de mindre aktiva och inaktiva åsiktsproducenterna. När vi på detta sätt koncentrerade analysen till dessa som visserligen svarat men egentligen inte formulerat någon åsikt visade det sig också att manliga elever var

överrepresenterade både bland dem som tog ställning till alla politiska frågor i enkäten och bland dem som inte tog ställning till någon av de politiska frågorna (se Bergström 2015, s 125-127).

Tabell 1. Fler och färre ställningstagande, sorterat med utgångspunkt i gymnasieprogram

Program	N	<-Fler åsikter		Färre åsikter-->	
NV	172	0,3	0,1	-0,1	-0,4
TE	68	0,3	0,5	-0,5	-0,7
SP-SM-SK-KU	129	0,3	0,2	-0,1	-0,7
SP-SPEI-IB	210	0,2	0,0	-0,3	-0,2
ES-MP-HP	210	-0,3	0,0	0,5	0,2
OP-HV-LP-HR	134	-0,2	-0,4	0,2	0,6
BP-FP-EC	174	-0,4	-0,1	0,0	0,7

Positiva värden indikerar att programmen är överrepresenterade i en kategori och negativa värden att programmen är underrepresenterade. NV= Naturvetenskapligt program, TE = Tekniskt program, SP-SM-SK-KU = Samhällsvetenskapligt program samhällsvetenskaplig, språklig, kulturell och internationell inriktning, SP-SPEI-IB = Samhällsvetenskapligt program ekonomisk inriktning och International Baccalaureate-program, ES-MP-HP = Estetiskt program, Media program och Handelsprogrammet, OP-HV-LP-HR = Omvårdnadsprogrammet, Hantverksprogrammet, Livsmedels-programmet och Hotell- och restaurangprogrammet, BP-FP-EC = Byggprogrammet, Fordonsprogrammet, Elprogrammet (Tabellen är gjord efter förlaga till Bergström 2015, s 126).

Eleverna på det naturvetenskapliga programmet hade i den här studien en betydligt större benägenhet att ta ställning till de politiska påståendena och samhällsfrågorna. Det visade sig emellertid i en närmare analys att deras åsiktsorientering – det sätt med vilket de tog ställning till politiska frågor – som grupp betraktad inte var särskilt homogen (Bergström 2015, s 51-79). Tvärtom tenderade eleverna på det naturvetenskapliga programmet att orientera sig åt lite olika håll och överlag kan man säga att de hyste ett allmänt politiskt intresse och ett specifikt intresse för internationella frågor. Det var hos en annan elevgrupp, nämligen eleverna på det samhällsvetenskapliga programmets olika inriktningar, som vi kunde blottlägga skilda åsiktsorienteringar. Tabell 1 ovan visar också att benägenheten att ta ställning är hög bland elever på de samhällsvetenskapliga specialinriktade programmen, den inter-

nationella inriktningen och inriktningarna mot språk och journalistik (SP-SMSPKU) samt ekonomi (SP-SPEI-IB), även om den inte var fullt så hög på den ekonomiska inriktningen som på de mer kulturellt orienterade inriktningarna. Benägenheten att ta ställning till de politiska frågorna var alltså betydligt lägre på yrkesprogrammen med inriktning vård och omsorg, service och hantverk och lägst på yrkesprogrammen med inriktning mot fordon, bygg och el (Bergström 2015, s 51-79).

Svarsmönstren på de politiska frågor som ställdes i enkäten har också en social dimension och varierar med elevernas sociala ursprung. För att återge resultaten i korthet kan man konstatera att söner och döttrar till gymnasielärare, ämneslärare i grundskolan och präster samt gruppen vars fäder eller mödrar var universitetslärare, läkare och naturvetare med forskarutbildning är överrepresenterade bland de mer aktiva åsiktsproducenterna och helt enkelt underrepresenterade bland dem som tagit ställning till ett fåtal eller ingen av de politiska frågorna eller påståendena. Döttrar och söner till vårdbiträden, servicearbetare, hemmavarande, industriarbetare, bönder, lantarbetare, transportarbetare och handelsanställda är tvärtom överrepresenterade bland de mindre aktiva åsiktsproducenterna. Resultaten från gymnasiestudien i Uppsala är inte unika. I den svenska undersökningen över populationens levnadsförhållanden (ULF)⁹ har man under en lång rad av år bett individer ta ställning till hur de brukar göra när de är med i ett sällskap och samtalet kommer in på politiska frågor, i vilken utsträckning anser man att man deltar i diskussionen och uttrycker sin åsikt? Andelen som angett att de deltar i politiska samtal är lägre bland arbetare än bland tjänstemän, den är högre bland facklärda arbetare än bland icke facklärda arbetare, den är lägst bland jordbrukare och den är högst bland högre tjänstemän. Den är högre bland tjänstemän på mellannivå än bland lägre tjänstemän, den är relativt hög bland manliga företagare men lägre bland företagande kvinnor (Bergström 2015, s 130-131). I yrkesgruppen jordbrukare har en högre andel kvinnor än män angett att de deltar i politiska samtal. I motsats till detta mönster är det en betydligt större andel arbetare och allra störst andel jordbrukare, som angett: ”Jag brukar inte bry mig om att lyssna när folk börjar prata om politik” och ”Jag brukar nog lyssna men jag lägger mig aldrig i diskussionen” (Bergström 2015, s 130-131). Sammantaget kan man säga att tendensen hålla sig bort från politiska diskussioner ökar när vi förflyttar oss från högre tjänsteman till okvalificerade arbetare och jordbrukare. Jag menar att det kastar ett ljus över medborgarskapets sociala förutsättningar. Vana i Deweys (1922) version handlar om att de liv som människor framlever och har genomlevt påverkar deras sätt att handla, värdera och ta ställning och bidrar i sin tur till att återskapa olika praktiker men också att de förändras om det uppstår

ett missljud mellan vanan och den sociala ordningen. Här vill jag peka på att skillnaderna i dessa vanor syns i ett samhälles sociala strukturer.

Dewey skrev att ”all den fostran och bildning man får i en grupp tenderar att socialisera dess medlemmar, men socialisationens kvalitet beror på gruppens vanor och mål” (Dewey 1999, s 122). Det innebär att vi vänjer oss vid olika saker i och genom utbildning – sådant som vi kan säga att vi ”förvärvar” – samt i och genom familjen – sådant som vi kan säga att vi ”ärver”. Med de empiriska exemplen ovan kan man med fog säga att det demokratiska medborgarskapets *skolade* kapaciteter förvärvas i olika utsträckning. De förvärvas helt enkelt i varierad utsträckning beroende på utbildningserfarenheter där även andra sociala praktiker och vad som ”ärvs” i och genom familjen förstärks i mer eller mindre utsträckning i mötet med utbildningssystemet.

Utbildning och en egalitär politisk kultur

Jag har redan noterat att Deweys demokratibegrepp förutsätter en slags medborgerlig vana som är någorlunda utbredd och egentligen är fritt från sådana strukturer som bildas av att vissa grupper av människor är resursmässigt eftersatta medan andra tvärtom är välförsedda eller att vissa fraktioner är mer bemedlade än andra. Habermas stipulerar en ”egalitär politisk kultur” som är just ”fri från bildningsprivilegier och intellektuell på bred front” (Habermas 1992, s 21, 324, 530, 655-657, Reese-Schäfer 1995, s 80-81).¹⁰ För Dewey förutsatte demokrati ökad utbildning av samma skäl som för Habermas, det vill säga ”en regim som är baserad på allmän rösträtt inte kan bli framgångsrik om inte de som väljer och följer sina ledare är utbildade” (Dewey 1999, s 127). Men det är bara det ytliga skälet, den djupare innebörden var följande:

Men det finns en djupare förklaring. En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de allt fler individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse vidden av sina handlingars betydelse. Fler och mer varierade kontaktpunkter ger en större mångfald av stimuli som en individ måste svara på, och följaktligen premierar de också alltmot varierade aktiviteter. De säkrar frigörelsen av de krafter som förblir förtryckta så länge motiven till handling är ofullständiga, vilket måste bli fallet i en grupp som i sin exklusivitet utestänger många intressen (Dewey 1999, s 127).

Habermas recept kan ses som en fortsättning på de socialdemokratiska skolreformerna från 1960-talet med en gemensam och sammanhållen grundskola, som följdes upp av studentexamen åt alla och på 1990-talet: högskolestudier åt så många som möjligt. Tomas Englund (2006a, s 503–520) har med utgångspunkt i Habermas diskursteoretiska bidrag och deliberativa demokratibegrepp formulerat grunderna för deliberativ kommunikation och anger, ”deweyskt”, skolans uppgift att ge elever möjlighet att utveckla kommunikativa färdigheter.

Tar vi fasta på att demokrati i Deweys tappning ovan var en livsform och som sådan handlade om människors förutsättningar att leva tillsammans – det vidgade utrymmet för de allt fler individer som medvetet delar ett intresse – vill jag avslutningsvis ta avstamp i en skoldebatt som i första hand förts i Frankrike men vars udd jag menar äger relevans för vår egen skola. Den ger oss anledning att återvända till i *Demokrati och utbildning* (1999) och utbildningens sociala funktion och peka på skolans roll att befria elever från deras invanda värld, skolans roll att bereda marken för barnet att bli vuxet att delta i det offentliga angelägenheter.

... individualistisk egalitarism

Den franska skoldebatten är livlig för att inte säga bullrig, man får helt enkelt känslan av att det är mycket som står på spel! Om vi lägger örat mot den senaste tidens franska debatt står det alldeles klart att det inte bara är den svenska skolan som anses befinna sig i kris, den franska skolan befinner sig i kris men här tvistar man om hur krisen skall definieras. Några hävdar att det är strukturen för utbildningssystemets ekonomi som är problemet, andra varnar för utbildningslandskapets förändrade sociala sammansättning och tendensen till flickors försprång eller snarare att pojkar halkar efter. Ytterligare ett sätt att definiera problemet är att problematisera relationen mellan skola och familj och skolan som privat och offentlig plats. En särskilt het fråga har rört utbildningssystemets relation till arbetsmarknaden och vilka positioner på arbetsmarknaden man kan förvänta sig att olika utbildningsbanor garanterar.

Några av de mest aktiva debattörerna i den franska skoldebatten rasar över den nivellering som följt i kölvattnet av framför allt ökade krav på jämlikhet i utbildningssystemet. Här menar man att det skett en allmän uppluckring av distinktioner utom på ett område: ekonomins! (Finkelkraut 2009, Julliard 2015). Sammantaget är det ekonomins primat som råder, det tidigare dominerande kulturella kapitalet har utmanats av det ekonomiska och ekonomins spelregler har lyfts upp på

pedestal. Därtill har lärarens autonomi utmanats, relationen mellan familj och skola har luckrats upp och, med dem, distinktionen mellan privat och offentligt, det generella och partikulära (Gauchet 2002, Finkelkraut 2009, Julliard 2015). Jämte en förskjutning i maktbalansen över skolan varnar i synnerhet Marcel Gauchet (2002) för att skolan förlorar sin roll och särskilda plats *mellan* familjen och den offentliga sfären, just den plats där barn och unga bildar sig en uppfattning om sin egen roll i det offentliga livet (jfr Julliard 2015). Den franska egalitarismen har antagit individualistiska förtecken som helt enkelt fungerar kontraproduktivt och allt annat än jämlikhetsskapande.

Även på svensk botten har skolan genomgått en radikal förändring och, om än ojämförlig med den franska utbildningspolitiken. Möjligen kan begreppet likvärdighet, som under 1990-talets skolreformer uttrangerade jämlikhetsbegreppet, anses motsvara individualistisk egalitarism. Med några korta utbildningspolitiska stickord kan vi frammana bilden av hur balansen mellan offentligt och privat förskjutits: decentralisering, kommunalisering, individualisering och valfrihet, vilka sammantaget berett marken för en marknadsisering av skolan (Blomqvist & Rothstein 2000). Familjen har kommit att rikta sitt engagemang inåt och stå som privata brukare i relation till skolan (jfr Englund 1994, s 123-149). I de rekryteringsstudier som genomförts inom ramen för SEC¹¹ kan vi kartlägga att utbildningssystemet inte bara polariserats, man kan också skönja ett skred i maktbalans från den kulturella medelklassen som stått utbildningssystemet nära till de ekonomiska fraktionerna (jfr Broady et al. 2000, Börjesson et al. 2016).

Jag menar att det med en betoning bland annat på valfrihet i tilltagande grad kommit att bli familjen som mer eller mindre ensidigt anses förmögen att avgöra hur deras barn skall utvecklas och få det bättre: Inför 2000-talet skulle skolan ”upplevas som en ’privat’ angelägenhet och inte bara som en opersonlig och offentlig serviceinrättning för vilken ingen känner personligt ansvar” (SOU 1990:14, bilaga 22, s 64, jfr Boman 2002, s 338-345). Lägg därtill den elevcentrering i synen på lärande som tog fart under 1990-talet och en bit in på 2000-talet. I bilaga 22 till *Långtidsutredningen 1990 Utbildning inför 2000-talet* siar man om att framtidens klassrum som ett ”studielab”, där lärare har blivit ”gruppföreståndare” och ”handledare” och elevernas skolgång är i allt väsentligt anpassade efter elevernas speciella förutsättningar (SOU 1990:14, bilaga 22, s 61). Här har lärare att hantera motstridiga ideal men det är idén att skolan som institution har till uppgift att introducera eleven i samhället och finna vilken roll hon vill spela i den gemenskap hon delar med andra, det vill säga att träda ur den privata sfären, som jag menar ställts i skuggan.

I det andra kapitlet i *Demokrati och utbildning* (1999) ger Dewey skolan tre uppgifter varav den tredje träffar den problematik som ett individualistiskt skolsystem riskerar att bortse från:

För et tredje är det skolmiljöns uppgift att balansera den sociala miljöns olika element och se till att varje individ får möjlighet att höja sig över begränsningarna i den sociala grupp som han föddes i och att få god kontakt med en vidare miljö (Dewey 1999, s 56).

Det handlar om att skolan skall ge barn en vidare horisont än den som är synlig för medlemmarna i en isolerad grupp (Dewey 1999, s 57). Deweys gemenskapsbegrepp för skolan går inte att missta sig på: skolan garanterar en social sammanhållning och introducerar barn till den offentliga sfären som de blivande medborgare de är. Men detta förutsätter att man konfronteras (även om Dewey inte använder den vokabulären) med det man inte är.

Tre av den sociala miljöns viktigaste uppgifter är: att förenkla och ordna de dispositioner den skall utveckla, och idealisera befintliga sociala vanor samt att skapa en öppnare och bättre balanserad miljö än den de unga troligen skulle utsättas för om de lämnades åt sig själva (Dewey 1999, s 58).

Just detta att introducera eleven till en *annan* värld, till en värld som överskrider den privata och om man säger så, den invanda, är något annat än att förankra skolan i elevens erfarenheter. Om skolan bortser från att introducera eleverna till den värld som han eller hon skall dela med andra måste barnen och samhället förlita sig på att föräldrarna är förmögna att förmedla samhällsliga normer och samhällsliga förväntningar. Tar vi fasta på den sociala struktur som blottlagts gång på gång är risken stor att man befäster en social inlåsning.

Noter:

1. Deweys författarskap är omfattande och det spänner över många discipliner – epistemologi, estetik, etik, metafysik, religionsfilosofi, vetenskapsteori och politisk teori. *Demokrati och utbildning* (1999) kan möjligen sägas vara det mest omfattande försöket att sammanfatta flera av hans filosofiska ärenden, inte bara den politiska filosofins och konceptionen av demokrati och dess relation till utbildning med andra ord.

2. Dewey går i flera av sina verk tillväga på liknande sätt, hans politiska filosofi tar avstamp i en kritisk beskrivning av samtiden. I ”The ethics of democracy” (2008 [1888]), *The Public and Its Problems* (1991[1927]) och *Liberalism and Social Action* (1935) är det liberalismens tillkortakommanden som står i skottgluggen.
3. Det är flera författare som pekat på Deweys demokratiideal som den första formuleringen av en deliberativ ansats, se exempelvis Robert Westbrook (1991, s 138), Habermas (1996), Eriksen & Weigård (2003, s 112), Bohman & Rehg red. (1997), Premfors & Roth, red. (2004) och Englund (2006a). Se också temanumret i *Journal of Curriculum Studies: Jürgen Habermas and education: four essays* som redigerats av Englund (2006b).
4. I ”The ethics of democracy” tar Dewey bland annat spjörn mot Sir Henry Maines *Popular Government. Four Essays* (1886) som enligt Dewey formulerar styresbegrepp, ett folkets styre visserligen men, där allmänviljan är uttryck för en aggregering av separata viljor eller ett konglomerat av viljor (Dewey 2008 [1888], s 229). Medborgarna i Maines demokrati är ”fragments of political power” (Dewey 2008, s 230). Det är så vi skall se Deweys begrepp om organisk individualism, med tidens språkbruk uttrycker han alltså en motsats till en mekanisk dito.
5. Vi känner igen det hos Jürgen Habermas vars diskursteoretiska offentlighetsbegrepp räknar med en befolkning som blivit van vid frihet. Det räcker helt enkelt inte med en demokratisk konstitution, demokrati är i den mening en livsform. Han talar dock om att det är en ”författningspatriotism” (*Verfassungspatriotismus*) som bär upp medborgarrollen i demokratiska rättsstater (Habermas 1992, s 615, 617 och 630, se också Carleheden 2002, s 53).
6. Se Pierre Bourdieu (2001): *Le mystère du ministère: des volontés particulières à la 'volonté generale*, s 7–11; se också Bourdieu (1979), s 464f ([1984], s 398f).
7. Studien genomfördes i Uppsala och bruksorterna: Fagersta, Grängesberg, Ludvika och Smedjebacken, och baseras på 1499 enkätsvar och 67 intervjuer. Här refererar jag bara till resultat för Uppsalas gymnasielever, (Se Bergström 2015).
8. Attraktionsmatrisen bygger på en χ^2 -kalkylering utan χ^2 -fördelning och presenterar således graden av överrepresentation (positiva värden) och underrepresentation (negativa värden). Tabellen är ordnad fallande från många ställningstaganden till få eller inga ställningstaganden, det betyder att vi i tabellens över halva finner gymnasieprogram som är överrepresenterade av elever som tagit ställning till många frågor och underrepresenterade av elever som tagit ställning till få frågor (Tabellen är publicerad i Bergström 2015, s 126).
9. SCB Undersökningarna om levnadsförhållanden (ULF) 1980 – 2015.
10. Detta är som Mikael Carleheden (2002, s 53) påpekat något av de minst utvecklade punkterna i Habermas stora författarskap. Medborgarrollen handlar om att delta i den politiska offentligheten och väl där, som ”diskursdeltagare”, med goda argument (snarare än de socialt reproducerade klassvanor vi sett prov på ovan), övertyga andra om vad som är rätt och fel. Det är emellertid skulle jag vilja säga färdigheter som är ojämnt fördelade snarare än universella – även om det skulle koka ner till dess sista utpost: ”das Nein-Sagen-Können” (Habermas 1981, s 114).
11. SEC: Forskningsgruppen för utbildningssociologi (*Sociology of Education*).

Referenser

- Benson, Lee; Harkavy, Ira & Puckett, John (2007): *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bergström, Ylva (2015): *Unga och politik. Utbildning, plats, klass och kön*. Stockholm: Premiss förlag.
- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000): *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Premiss förlag.
- Bohman, James & Rehg, William red. (1997): *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa uppdrag*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2001): 'Le mystère du ministère: des volontés particulières à la 'volonté generale''. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 140, s 7–11.
- Bourdieu, Pierre (2003): *Meditation Pascaliennes*. (Édition revue et corrigée) [1997]. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Praktiskt förnuft. Inledning till en handlingsteori*. [1995]. Göteborg: Daidalos.
- Broady, Donald; Andersson, Mats, B; Börjesson, Mikael; Gustafsson, Jonas; Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael (2000): Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. *Välfärd och skola. Antologi/Kommittén Välfärdsbokslut (SOU 2000:39)*, s 5-120.
- Börjesson, Mikael; Broady, Donald; Le Roux, Brigitte; Lidegran, Ida & Palme, Mikael (2016): Elite education in Sweden: a contradiction in terms? I Claire Maxwell & Peter Aggleton, red: *Elite Education. International Perspectives*, s 92-103. Oxon/ New York: Routledge.
- Carleheden, Mikael (2002): Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 11 (3), s 43-72.

- Dewey, John (1888/ 2008): The ethics of democracy. I Jo Ann Boydston, red. *John Dewey The Early Works 1882 – 1898, Volume 1: Early Essays and Leibniz’s New Essays*, s 227-249. Carbondale: University of Illinois Press.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: The Free Press. Även i Jo Ann Boydston red *John Dewey. The Middle Works 1899-1924. Vol. 9*. Carbondale: Southern University Press.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1922): *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company. Även i Jo Ann Boydston red. *John Dewey. The Middle Works 1899-1924. Vol. 14*. Carbondale: Southern University Press.
- Dewey, John (1927): *The Public and Its Problems*. Athens, Ohio: Ohio University Press, Swallow Press. Även i Jo Ann Boydston red. *John Dewey. The Later Works Vol. 2*. s 235-372. Carbondale: Southern University Press.
- Dewey, John (1935): *Liberalism and Social Action*. New York: G P Putnams & Sons. Även i Jo Ann Boydston red. *John Dewey The Later Works (1925-1953), Vol. 11.: Essays and Liberalism and Social Action*, s 1-65. Carbondale: University of Illinois Press.
- Durkheim, Émile (1904/ 1950): *Leçons de sociologie*.
- Englund, Tomas (1994): Utbildning som ”public good” eller ”private good” – svensk skola i omvandling. I Håkan Andersson; Knut Jordheim; Ingrid Nilsson & Vagn Skovgaard-Petersen red: *Kampen om lärohusen. Studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling*, s 123-149. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Englund, Tomas, red (2006a): Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), 499-501.
- Englund, Tomas red (2006b): Special Issue: Jürgen Habermas and education: four essays. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 499-589.
- Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (2003): *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Festenstein, Matthew (1997): *Pragmatism & Political Theory. From Dewey to Rorty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Finkelkraut, Alain (2009): *La Querelle de l’école*. Paris: Edition Gallimard.

- Gauchet, Marcel (2002): *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1992/1996): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. På engelska 1996: *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Julliard, Jacques (2015): *L'École est finie*. Paris: Café Voltaire.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68.
- Premfors, Rune & Roth, Klas red. (2004): *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Reese-Schäfer, Walter (1995): *Habermas. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- SOU 1990:14, bilaga 22 Utbildning inför 2000-talet, *Långtidsutredningen 1990*.
- SCB *Undersökningarna av levnadsförhållanden (ULF) 1980-2015*.
- Westbrook, Robert (1991): *John Dewey and American Democracy*. Ithaca and London: Cornell University Press.