

# Dialog, olikhet och globalisering

## En intervju med Nicholas Burbules<sup>1</sup>

*Klas Roth*

DIALOGUE, DIFFERENCE AND GLOBALIZATION. In this interview Associate Professor Klas Roth talks with Nicholas Burbules, Grayce Wicall Gauthier Professor in the Department of Educational Policy Studies, College of Education, Illinois University, USA, about the value and importance of philosophy of education for education in general and teachers in particular, as well as the barriers to philosophical reflection in schools. They also talk about issues of difference, globalization, and dialogue in times of transition, and especially about Burbules's own writing and thinking on these issues. In particular Professor Burbules puts forward his ideas on the tragic sense of education, which he says is probably the most important perspective for him in his work on education and related issues.

**Klas:** Pedagogisk filosofi omfattar, tror jag, ett särskilt sätt att reflektera över och kritiskt tänka kring utbildning och andra relaterade frågor, och har väl alltid karakteriserats av olika intellektuella strömningar. Många pedagogiska filosofer har också varit upptagna av att vilja ändra utbildning i takt med omställningar i samhället. Idag, till exempel, lever vi i en tid av globala förändringar, ändrade villkor för förståelse av arbete, familj, utbildning och lärande. Vad tänker du om den pedagogiska filosofins roll eller betydelse i dagens samhälle?

**Nicholas:** Om man ser på den pedagogiska filosofins historia, i alla fall i Västvärlden, eller i framför allt engelsktalande länder, tycker jag att man kan se tre utbredda trender eller inriktningar inom ämnet.

---

*Klas Roth* är docent i pedagogik vid Institutionen för Samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm, Box 34103, 100 26 Stockholm. E-post: klas.roth@lhs.se

Dessa har samexisterat under olika tider, men vissa har varit mer dominerande än andra under olika perioder.

Väldigt kort skulle jag vilja beskriva en inriktning som normativ, med det menas, att pedagogisk filosofi innebär att föreslå och rättfärdiga syften, och aktiviteter eller utbildningsmetoder. Med utgångspunkt i denna inriktning, söker man sig till den pedagogiska filosofin för att lära sig vad vi borde lära ut eller vad vi borde lära oss, och hur vi bäst ska försöka att uppnå detta. I vissa avseenden är detta den mest klassiska eller vanliga uppfattningen om vad pedagogisk filosofi är, där filosofer ger lärare en "bild" av vad dess syften och meningar, å ena sidan, och dess aktiviteter och metoder, å andra sidan, bör vara. Denna föreskrivande eller normativa modell har dominerat den pedagogiska filosofin under olika perioder av historien. Jag tror inte att det är den dominerande uppfattningen idag.

Den andra inriktningen, skulle jag i stora drag vilja kalla analytisk. Jag menar inte bara i den tekniska innebörden av filosofisk analys, utan mer som en allmän orientering som säger att filosofins roll innebär att ange utgångspunkter för hur vi kan klargöra våra tankar, argumentens relevans och hållbarhet samt att visa respekt för förnuftiga principer. Utöver den här sortens aktiviteter är många av de analytiska filosoferna skeptiska inför ambitiösa och normativa uttalanden om vad utbildning bör vara. De säger ofta sådant som: "Filosofer är likt domare i ett spel, som förklarar och fäller omdömen om olika handlingar i enlighet med reglerna för dem, men som inte medverkar i det egentliga spelet själva". De är ofta, till exempel, intresserade av vetenskapsfilosofi som ett sätt att tänka om allmänna mål och metoder för hur man genomför forskning om utbildning; men de skulle vanligen inte själva uttala sig i empiriska frågor.

Detta är också en uppfattning delad av många liberala teoretiker som är mer intresserade av att definiera och försvara endast rättvisa procedurer och principer hellre än att föreskriva specifika målsättningar för utbildning. Enligt dem, bör inte filosofer uttala sig om huruvida studenter skall lära sig exempelvis ett främmande språk eller inte. Detta är inte något som filosofer kan bestämma. Det är ett beslut som samhället måste ta och så länge som det är bestämt i enlighet med dess huvudsakliga villkor för rättvisa och respekt, finns det inget som filosofen, i egenskap av filosof, kan säga om det. Filosofin i sig själv kan inte lösa normativa frågor. Denna liberala utgångspunkt låter dess innevånare bestämma i frågor om samhällets mål och syften samt föreställningar om vad som är bra för samhället i så hög utsträckning som möjligt. Jag tror att till och med Habermas verkar inom den här traditionen, där han talar om procedurer för

deliberation och kommunikationens normer, utan att på förhand föreskriva exakt vad dessa deliberativa processer kan leda till.

En tredje inriktning, och återigen så menar jag inte bara i en begränsad eller teknisk mening, kan liknas vid en mer kritisk sådan. Till skillnad från den normativa inriktningen, försöker denna vanligtvis inte uttala sig om vilka målsättningar utbildning bör ha i ett samhälle i positiva eller utopiska termer. Men, till skillnad från det jag kallar den analytiska inriktningen, är denna inte bara en neutral medlare av rationalitet, rättvisa procedurer, eller deliberativa processer. Jag tror att en kritisk inriktning, så som den vanligtvis förekommer i den pedagogiska filosofin, innebär ett engagemang för jämlikhet och omfattar en vision om verklig rättvisa, och därför identifierar störningar i utbildningsprocesser – maktstörningar, störningar med avseende på hegemoniska politiska ideologier, störningar gällande fördomar eller diskriminering – som motverkar eller hindrar människans frihet och mänsklig mångfald. De säger att det arbete den pedagogiska filosofin bedriver bör vara mer likt en advokatbyrås, som argumenterar mot ojämlika maktförhållanden eller, för att tala med Henry Giroux, uppmuntra till motstånd mot dominerande sätt att tänka, därför att kritisk filosofi inte bara handlar om att ”rensa trädgården från ogräs”. Om det finns betydande svårigheter med att reflektera och skapa aktiviteter som bidrar till lärande, måste filosofin kritisera och utmana dessa hinder, i syfte att ändra dem. Utöver detta, skulle vissa säga att kritisk filosofi också måste tjäna som en positiv verksamhet genom att uppmuntra möjligheten att tänka annorlunda, att föreslå alternativa modeller om vad utbildning skulle kunna vara.

Dessa breda inriktningar (den normativa, den analytiska och den kritiska) har alltid samexisterat under olika tidpunkter av historien. Jag tror att de samexisterar även inom särskilda filosofiska rörelser. Feminism, liberalism och även analytisk filosofi i den tekniska innebörden, till exempel, har vid vissa tillfällen omfattat alla tre: ibland är de analyserande, ibland kritiska, ibland normativa. Även särskilda filosofer, som Habermas, har element från alla tre i olika blandningar. Så jag talar inte om dessa som absoluta kategorier eller ståndpunkter; och de överensstämmer inte med några särskilda filosofiska rörelser. I termer av nutida pedagogisk filosofi skulle jag nog säga att den kritiska inriktningen i allmänhet är den mest dominerande trenden. Men vad som intresserar mig mest är den filosofi som rör sig mellan dessa olika riktningar.

**Klas:** På vilket sätt skulle du säga att dessa inriktningar inom pedagogisk filosofi är värdefulla för lärare och studenter i skolan idag?

**Nicholas:** Jag tror att alla tre av dessa inriktningar skulle ge olika svar på den frågan. I USA, under de många år då kurser i filosofi var obligatoriska för de som skulle bli lärare, var målet normativt utformat – en lärare skulle slutföra kursen och då ha en ”pedagogisk filosofi”, det vill säga, de skulle slutföra kursen med en specifik uppsättning av förpliktiganden och övertygelser om vad och hur och varför de borde undervisa, hur deras syn på disciplin i klassrummet och läroplanen borde vara, och så vidare. Den pedagogiska filosofin var avsedd att utveckla mer eller mindre systematiska värderingar som skulle hjälpa till att inspirera och påverka deras aktiviteter. Så snart man insåg betydelsen av sitt personliga engagemang att lära ut, i termer av dessa övergripande system och värden, så skulle de hjälpa till att motivera lärare, speciellt nyexaminerade sådana, och ge dem en mening med varför de undervisar. Det här normativa och inspirerande upplägget var sett som ett centralt rättfärdigande av varför nyexaminerade lärare borde läsa dessa kurser över huvudtaget (i många år var dessa kurser en obligatorisk del av läroplaner i USA och är det fortfarande i många program).

Jag tror att den andra inriktningen, den som jag kallar den analytiska, skulle säga: ”Vad vi vill ge pedagoger är en uppsättning *redskap*, verktyg som hjälper dem att tänka klart, argumentera rigoröst och upptäcka felaktigheter i deras eget tänkande eller i deras studenters tänkande. Dessa redskap kan tillämpas på en hel rad utbildningssituationer, problem och innehållsliga angelägenheter”. På liknande sätt, i alla fall i likhet med några varianter av liberala idéer, så *exkluderar* den negativa utformningen av sociala och politiska principer vissa möjligheter som orättvisa eller som stående i motsatsförhållande till mänskliga rättigheter och friheter, men om man undviker dessa negativa begränsningar erbjuder de ändå ett stort utrymme för legitima alternativa, val (till exempel, vilken som helst av alternativa metoder att bedöma studenters lärande – filosofi per se skulle inte nödvändigtvis behövas användas för att välja mellan dessa). Sett på detta sätt dikterar den pedagogiska filosofin inte vilka positiva svar lärare kommer att komma fram till, individuellt eller tillsammans, gällande vad och hur de ska lära ut. Men inriktningen söker föreskriva några av samhällets allmänna liberala principer och utvecklandet av de förmågor och dispositioner som är nödvändiga för att delta i och upprätthålla ett sådant samhälle (förnuftighet, ett engagemang för rättvisa, tolerans, offentlig deliberation och så vidare).

Den tredje inriktningen, som jag kallar den mer kritiska, skulle tala om en mer annorlunda uppsättning värderingar. Den skulle tala om värdet av att reflektera lärare emellan, en känslighet inför frågor om makt, obalanserade maktförhållanden eller frågor om ojämlik-

het. Jag tror att den skulle rekommendera lärare att inta en mer självkritisk hållning när de tänker på hur och vad de ska undervisa, men också ett perspektiv som är mer kritiskt eller misstänksamt mot de institutionella omständigheter som lärarna faktiskt verkar inom: kritiskt granskande av frågor om makt, byråkrati, ojämlikhet eller diskriminering, teknokratiska sätt att undervisa och genomföra bedömningar på och så vidare. På ett mer positivt sätt söker denna inriktning att bidra till en större öppenhet eller mottaglighet inför frågor om olikhet, det vill säga, att se att det inte bara finns olika sorts elever i klassrummet eller att de kommer med olika bakgrund och från olika kulturer, eller att de har olika inlärningsstilar och behov. Man måste se allt detta tillsammans. Men en person kan se detta och fortfarande tro att alla studenter måste lära sig X; lära sig denna typ av matematik, eller lära sig detta perspektiv på historien eller denna aspekt på språk. En "multikulturell" lärare kan vara känslig för olikheter men fortfarande tro på en allmän läroplan för alla. Här tror jag att en mer kritisk inriktning skulle vara misstänksam även mot idén om en allmän läroplan. Den skulle säga att olikheterna mellan eleverna generellt måste uppmärksammas aktivt. I USA har det varit en vanlig metafor att se skolan som en "smältdegel" [the melting pot] där folk från olika nationer och bakgrunder förs samman för att bli en del av den allmänna kulturen och samhället, under en gemensam idé om hur en medborgare ska vara. Nuförtiden tror jag att kritiska pedagoger vill se olikheter mellan kulturer, klass, sexualitet och så vidare, som något som måste bli värderat och uppmärksammat för sin egen skull, inte hoprört till en oklar massa. Kritiska pedagogiska filosofer ser det fundamentalistiska hotet mot olikhet framförda i propåer om en standardiserad läroplan, föreskrivna bedömningar och test, "normaliserande" undervisningsmetoder och de kulturella normerna för ett "korrekt beteende" i skolan och samhället.

**Klas:** Du har pratat om den pedagogiska filosofins roll eller mening, om varför pedagogisk filosofi kan vara viktigt för lärare. Vad skulle du svara på frågan hur skolor och lärare kan eller kanske borde bejaka dessa filosofiska inriktningar i undervisningen?

**Nicholas:** Ja, det första någon med ett mer kritiskt synsätt (som jag skulle säga, är att vi måste börja med att uppmärksamma hindren för filosofiska reflektioner så som vi har konstruerat dem i många klassrum. Jag tror att det största hindret är ett slags instrumentellt tänkande som dominerar i skolor och klassrum i dagens samhälle, och från vad du har berättat för mig förefaller det dominera även i Sverige. Självklart är det på liknande sätt i andra länder. Detta är en trend

som folk ofta beskriver i termer av nyliberalismens popularitet, och för att använda Lyotard's term, "performativitet" [performativity].

Vad de menar med detta är en modell av instrumentellt tänkande eller ett väldigt snävt sätt att betrakta utbildning i termer av mål och medel enbart. Detta inkluderar en väldigt stark yrkesmässig orientering: idén att målet med utbildning, hela vägen upp till en högre utbildning, är att förbereda människor för en livstid av arbete. I den meningen är det arbetsmarknadens behov och ekonomin som i grunden formar mål och syften med utbildning.

En annan typ av instrumentalism är att man fäster så stor vikt vid att prestation ska mätas i termer av resultat på prov. Det finns ett uttryck i USA som säger: "lära ut inför provet" [teaching to the test], vilket omfattar en stor del av undervisningen under skoldagen och skolåret särskilt i grundskolan. Lärare vet att eleverna kommer att göra ett prov i slutet av skolåret och att detta prov delvis kan bestämma skolans finansiering; det kan även diktera lärarnas egna bedömningar och möjligheter att behålla sitt jobb. Det kommer med största sannolikhet att diktera studenternas framtida möjligheter, särskilt till högre studier. Vi kallar det här systemet för "ett riskfyllt system av bedömningar" [high stakes testing] – riskfyllt för många av aktörerna i utbildningssektorn. Självklart ingår det i undervisningen att man ska testa eleverna för att se vad de har lärt sig, och hur väl vi lyckats i vår undervisning. Men riskfyllda test innebär testresultat som får oproportionerligt stora konsekvenser inte bara för elevernas framtida möjligheter och välmående, utan också för lärare, skolpengar och i värsta fall kan de även stänga ner en skola helt och hållet. Att få bästa resultat blir i dessa testsituationer ett mål i sig, och proven blir inte använda som redskap för bedömning och utvärdering över tid och inte heller använda för att förbättra undervisningen, det blir ett mål i sig att uppnå högsta resultat. Det är förstäeligt att många lärare är desperata och vill se till så att man undervisar om det som eleverna kommer att behöva för att få bra resultat på proven, oavsett om dessa kunskaper är relevanta eller inte. Lärarna tror ärligt att det är för elevernas och deras eget bästa, även om de inte tror på provsystemet och proven själva. Ur alla vettiga perspektiv är detta raka motsatsen till hur vi vill att förhållandet mellan undervisning och prov ska se ut. Prov kan vara värdefulla för att bedöma hur bra undervisningen fungerar, eller för hur bra vi lyckats att uppnå våra målsättningar. Men nu har det blivit så att målet är att göra bra ifrån sig på prov istället.

För att återkomma till din fråga, skulle jag vilja säga att innan vi kan göra några framgångar genom att effektivt få in den pedagogiska filosofins idéer i skolan måste vi tänka på svårigheterna med att göra

det, och det största hindret – i vårt samhälle i alla fall – är att så många pedagoger är upptagna av dessa instrumentella mål. De har inte tid, de har väldigt lite energi och de har väldigt lite stimulans till att reflektera eller filosofera eftersom att de har så mycket att oroa sig över, att ta sig genom från dag till dag, i termer av de specifika mål som blivit definierade för dem, inte av dem. I USA tror jag också att det är så att de är isolerade från varandra och därför har väldigt få tillfällen att tillsammans överväga och reflektera seriöst kring dessa saker; sen är själva isoleringen även ett hinder för filosofiskt tänkande. Men förutom allt detta finns det en paradox därför att om lärarna fick tänka ordentligt på vissa filosofiska och etiska problem skulle det antagligen leda till att lärarna kände sig desto mer medvetna om omständigheterna, desto mer besvikna över sin oförmåga att utbilda eleverna i enlighet med sina högsta värderingar och målsättningar. Ironin med många normativa modeller, vilka är menade att vara inspirerande och motiverande för lärare, är att de ofta har precis motsatt effekt – de frustrerar och gör lärare mindre motiverade eftersom de ser dem som omöjliga att genomföra i det nuvarande systemet; för många lärare verkar de vara en lyx som de inte har råd med när de arbetar hårt för att bara klara sig igenom dagen. Det är inte bara det att de är opraktiska och orealistiska under de rådande omständigheterna; utan de skulle även aktivt hindra lärarna att följa de nuvarande kraven som ställs av systemet. Jag tror att det här representerar en seriös paradox, en utmaning för pedagogisk filosofi så som vi önskar att utöva den.

**Klas:** Du har fört fram frågan om olikheter. Jag skulle vilja relatera denna fråga till det faktum att utbildningspolitiken och utbildningspraktiken i varje nation har utvecklats och rättfärdigats i relation till majoritetskulturen inom nationen, och till det faktum att utbildning har använts för att konstruera en gemensam identitet. Är inte denna utformning av utbildning och utbildningspolitik problematisk i relation till faktumet att nationer består av olika kulturer, minoriteter och individer med olika sätt att tänka och leva sina liv? Hur tror du att utbildning kan och kanske bör hantera det faktum att människor är olika?

**Nicholas:** Bra fråga. För att tala med Foucaults terminologi så kommer normaliserandet alltid att vara en del av alla utbildningssystem, speciellt utbildning i en formell och institutionell bemärkelse. Det kommer alltid att finnas ett element av att eliminera olikheter därför att själva handlingen att föra samman människor som studenter i ett klassrum eller i en diskussion redan initierar en process där deras olik-

heter kommer att engagera var och en av dem. Bara genom att säga; Kom hit och sitt tillsammans, läs samma böcker och ha en diskussion om de här frågorna, innebär försök att i någon mening verka normaliserande, även om studenternas reaktioner och kommentarer i diskussionerna kommer att vara väldigt olika. Något annat blir etablerat som är precis samma sak. Det spelar ingen roll i vilken utsträckning du har som mål att inkludera olikheter och bevara dem; dessa olikheter sätts i fara så fort du säger: ”Här är något som jag tror är väldigt viktigt för er alla att läsa, eller för er alla att tänka på, även om ni har olika åsikter om det”. Om du undervisar i ett ämne i vilket du tror att det finns rätta svar (eller även bättre eller sämre svar), eller i vilket du tycker att det finns ett speciellt sätt tänka om ämnet och som du vill att studenterna skall lära sig – även om du tror att det är ett ”kritisk” sätt – är du på gång med en normaliserande process. Det här är ett djupgående dilemma, speciellt för lärare som tror att deras lektioner handlar om att stå emot eller ifrågasätta normaliserandet; på sätt och vis är de snärjda av en performativ motsägelse.

Jag skulle faktiskt kalla det här en *fundamental* spänning mellan utbildning och respekten för olikheter. Inget *utbildningssystem* kan vara helt tolerant inför olikheter. Vare sig det är en fråga om: ”Här är något som vi ska lära oss” eller ”Vi ska använda samma språk”, eller ”Vi ska alla styras av vissa konversationsregler för att diskussionen ska gå framåt”, kommer alla dessa element bli sedda som lika konstiga eller okända, eller till och med fel och skadliga, av vissa deltagare. Men om de ska delta i aktiviteten överhuvudtaget måste de anpassa sig efter dessa gemensamheter, även om de verkar främmande och tvivelaktiga för dem. Detta är en sida av relationen.

På andra sidan av relationen tror jag att det pågår viktiga diskussioner i termer av hur vi skall tänka om mångfald eller olikheter. Här har jag blivit väldigt inspirerad av arbeten skrivna av Homi Bhabha som skiljer mellan termerna *mångfald* och *olikhet* som olika reflekterande sätt att tänka kring hur kulturell pluralism verkligen fungerar. Jag tror att mångfald uppmärksammar människors olika karaktärer som resurser vilka man kan utgå från och blir till fördel för utbildningsprocessen; så till exempel, vad jag kallar för ett sätt att se på mångfald skulle med all säkerhet täcka de mest vanliga infallsvinklar på vad som kallas multikulturell utbildning, där kulturella skillnader är accepterade och även hyllade, men bara under förutsättning att de bidrar till och stödjer utbildningsuppdraget. Studenter kommer in och talar om sina familjer och länderna som deras mor- och farföräldrar kom ifrån, de talar om sina olika kulturer, helger och maträtter, kanske pratar de om några av skillnaderna i språket. Men idén här är att dessa kulturella element passar in i ett allmänt syfte av



kulturell tolerans och ömsesidigt intresse och respekt; det ger mer material att utgå från, fler perspektiv, berikar historie-, samhälls-, konst- och litteraturundervisningen. Det är inget fel med detta, men det är som med nöjet att besöka olika etniska restauranger i en stad. Mångfald är bra, det är intressant och njutningsfullt, och vi kan lära oss något av det. Men det hotar ingenting, det ställer oss inte inför några utmaningar. Olika idéer och värderingar ställs mot varandra, under allmänna liberala principer som tolerans och ömsesidig respekt – men denna dynamik innebär bara att de kommer att ofrånkomligen ändras som ett resultat av engagemanget. Med tiden tror jag att det kommer att bli en större uppmärksamhet på viktiga skillnader i stil snarare än på djupa kulturella skillnader; det finns många olika etniska restauranger, men vi går också till dem för att pröva dem på liknande sätt. Mexikaner kanske gillar italiensk mat, indianer kanske gillar sushi. (Religion, speciellt fundamentalistisk sådan, verkar vara ett undantag i det här mönstret; där skapar kontakt snarare större skillnader – men delvis på grund av detta skäl är detta ett ämne som man nästan helt och hållet undviker i skolor i USA. Fundamentalism med avseende på religion ses som ett hot mot de antagna allmänna och förnuftiga liberala värderingarna som tolerans och respekt.)

I USA kommer skolornas studenter från många, mycket olika kulturer. Men så fort de kommer in i skolan, så fort de kommer in i ett klassrum börjar de att förlora kontakten med sin bakgrund i någon utsträckning. Många pratar om svårigheterna med att hantera två (eller fler) främmande språk och kulturell identitet. Vi kanske tror att det är bra att människor blir mer mångkulturella eller pluralistiska i sin orientering, men jag tror att olika människor faktiskt känner olika inför huruvida det är bra eller dåligt för dem. De meddelar att någonting är *förlorat*, inte vunnit – att det blir svårare eller till och med omöjligt för dem att gå tillbaka till sin traditionella kultur, därför att de numera inte bara ser den från insidan utan också från utsidan. De ser vad som kan vara trångsynt och inskränkt i den egna kulturen. När du en gång har sett en traditionell kultur från utsidan blir det omöjligt att gå tillbaka och ta till sig den på samma sätt som förr. Och självklart är detta inte ett symmetriskt förhållande – vissa traditioner, vissa kulturer, ligger mer i riskzonen än andra. Denna syn på olikhet, som jag betraktar det, ser sedan på kulturella olikheter som en resurs, men det är en sinande resurs; den påverkar utbildningen och utbildningen påverkar den över tid, tills den ändras gradvis och blir någonting annat eller försvinner helt.

Vad jag här kallar olikhet, som något annat än mångfald, är en väldigt annorlunda uppfattning där skillnad blir utgångspunkten för *motstånd* mot något av den normaliserande karaktären hos utbild-

ning. Olikhet är inte intressant att förstå, förklara eller rättfärdigas *i andra människors termer*. Det är inte intresserat av att kompromissa eller anpassa sig. Det är inte en del av "smältdegeln" och vill inte heller bli det. Olikhet som en bildande ståndpunkt utgör en mer aktiv process av motstånd i förhållande till gemensamma normer eller antagna universella värden, till ett specifikt sätt att tala eller ha en konversation, till ett sätt att vara i världen eller vara med andra. Det kan leda till en form av vägran att medverka i sådana aktiviteter, eller medverka i dem på sätt som kan ses som splittrande eller omstörtande. Olikhet i den här meningen är ett mer radikalt koncept av kulturell skillnad än idén om mångfald – och av uppenbara skäl är det ett besvärligt dilemma för skolorna att hantera.

**Klas:** När du pratar om olikhet och mångfald snuddar du vid begreppet deliberation, eller dialog, i synnerhet det senare är ett tema som du har skrivit och tänkt mycket på. Jag är förbryllad över det faktum att samtalet mellan lärare och studenter ofta karakteriseras av instruktioner oberoende av i vilket land eller kultur som undervisningen äger rum. Varför tror du att det är så svårt för lärare att använda sig av andra former av samtal som, till exempel, omfattar reflektion eller deliberation?

**Nicholas:** En orsak är den jag nämnde tidigare: problemet är att en instrumentell inriktning och som hindrar många lärare, även de som inte tror på den, förklarar innehållet i undervisningen och nyttjar enkla instruktionsmodeller. Så även när de tror att de lär ut med hjälp av dialog, blir det stort av den instrumentella modellen. I USA är en av huvudtermerna inom detta synsätt ett mönster i kommunikation mellan lärare och studenter som ofta kallas I R E [Initiation, Response and Evaluation] det vill säga Initiering, Respons och Bedömning/Värdering – ett mönster som ser ut på följande sätt: läraren säger eller frågar något (initierar), eleverna svarar (responderar) och sen säger lärarna något i stil med "rätt", "fel" eller "bra svar" (bedömer/värderar). Läraren kanske säger: "Varför har giraffer långa halsar?" och eleven svarar: "Därför att den hjälper dem att äta bladen högst upp på träden". Då säger läraren: "Väldigt bra, Suzie!" Detta är en komplett I R E cykel. Man kan kalla det här en viss sorts dialog, men det är definitivt en mycket snäv uppfattning om begreppet dialog; den har inga öppna ändar! Den öppnar inte direkt upp för en fortsatt konversation. Den syftar till ett specifikt korrekt svar. Den har en förutbestämd början, mitt och slut, och när läraren har utvärderat elevens svar är cykeln antagligen över; mönstret tar slut när läraren säger att det gör det, med lärarens värdering av vad eleven

sagt. Eleverna blir kanske vana vid att förvänta sig och vänta på lärarens bedömning. Många lärare förefaller tro att när de gör så har de en "dialog" med elever, att detta är en variant av den Sokratiska metoden – men den är fortfarande styrd och kontrollerad av läraren. Läraren bestämmer när ett tillfredställande svar har getts och fortsätter sedan till ett nytt ämne.

Det finns ett väldigt roligt exempel som är taget ifrån Donna Alvermanns forskning, där en lärare pratar med sina elever om pjäsen *Antigone* och frågar huruvida den är en feministisk eller anti-feministisk pjäs. Läraren anser uppenbarligen att det är en feministisk pjäs. Eleverna säger: "Anti-feministisk!" Läraren säger: "Va?" Studenterna fortsätter: "Anti-feministisk!" Här var läraren inte beredd på en riktig dialog om pjäsen. Läraren hade uppenbarligen redan förväntat sig ett annat svar på frågan. Läraren hade väntat sig att de skulle säga: "Det här är en feministisk pjäs" och läraren kunde ha svarat: "Ja, precis" och sen fortsatt med något annat. Istället för att se det oväntade svaret som något intressant och något värt att undersöka, blev läraren istället helt ställd, och trodde att det var något sorts misstag. Det här visar på den underförstådda kraften av I R E metoden, dess vanebildande natur, och hur den kväver fortsatta möjligheter till dialog. Jag anser att den visar hur svårt det är att ha riktiga dialoger i klassrum och hur svårt det är att få lärare att tänka utanför den här modellen. Och det är inte bara lärarna – elevernas förväntningar och respons driver också in samtalet på dessa välkända vägar.

Detta exempel visar också något annat intressant om dialogens idé. Paulo Freire understryker skillnaden mellan dialog och monolog, dialog och föredrag – Freire beskriver den senare som "bankmodellen för utbildning". Men i exemplet som jag precis nämnde så tror jag att vi ser delningen mellan dialog och föredrag alldeles för enkelt. Bara för att ett sätt att undervisa verkar vara ett tvåvägs utbyte betyder det inte att det är en riktig dialog. Det säger oss inget om huruvida den fortfarande är auktoritativ, manipulativ och kontrollerande. En lärare som bara ställer frågor med målet att bara få specifika svar är fortfarande fast i en monologisk inställning, även om det ser ut som ett fråge- och svar utbyte. En elev i den lärarens klass skulle kanske ha sagt: "Förelämpa oss inte genom att ställa frågor som du egentligen inte vill ha svar på – håll bara ditt föredrag och säg vad du tycker. Om du tycker att det är en feministisk pjäs, säg varför du tycker att det är en feministisk pjäs. Det skulle vara mer ärligt och *mindre* auktoritärt."

Så bara för att något ser ut som en dialog kan den fortfarande vara monologisk. Å andra sidan, har jag haft föreläsningar – och jag är säker på att du också har haft det – där bara en person talar, men föreläsningen eller föredraget inbjuder hela tiden till reflektion, efter-

tanke och medverkan ifrån publiken, som aktivt får jobba med talar-  
 ren och reflektera över varthän undersökningen är på väg. Föreläs-  
 ningen skapar kanske ett speciellt ifrågasättande eller argument, kan-  
 ske är det många öppna frågor inom föreläsningen som inbjuder pu-  
 bliken att medverka i den kreativa processen genom sina egna tankar.  
 Så även om det är en föreläsning är det mycket mer en dialog än det  
 andra exemplet jag tog upp. Jag tror att detta visar att man kan ha  
 monologiska dialoger, om du så vill, och väldigt dialoginbjudande  
 föreläsningar beroende på hur lärarna bjuder in till medverkan från  
 sina studenter. Det här komplicerar bilden ganska mycket från varje  
 enkel delning eller dualism mellan monolog och dialog. Det är inte  
 bara en fråga huruvida det är en eller två personer som talar.

**Klas:** Du har skrivit en hel del om dialog och kommunikativa dygder.  
 I din bok: *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, lägger du till  
 exempel fram idén om olika typer av dialog samt värdet av att träna  
 sin förmåga att röra sig mellan dessa typer av dialog. Och i senare  
 skrifter har du lagt fram idén om kommunikativa dygder. Varför an-  
 ser du att det är viktigt att känna igen olika sorters dialog, att ut-  
 veckla förmågan att röra sig mellan dem och att utveckla kommuni-  
 kativa dygder i undervisningen?

**Nicholas:** Det är två väldigt skilda ämnen. Låt oss först tala om olika  
 sorters dialog. Det är mycket i den boken som jag skulle skriva annor-  
 lunda idag, men en sak som jag fortfarande tror har ett värde är delen  
 som skiljer mellan minst fyra typer av dialog. Jag tror att det var en av  
 de viktigaste poängerna i boken och att det har influerat andra män-  
 niskors arbete, inklusive några empiriska studier av dialog mellan lärare  
 och elever. Det finns kanske fler än fyra sorters dialog, men dessa är i  
 alla fall tydliga enligt mig. En är dialog som *instruktion*, i den bok-  
 stavliga meningen av de sokratiska dialogerna där vi ser ett mönster av  
 frågor och svar i lärandets syfte, i syfte att ge eleverna en förståelse de inte  
 hade innan (I R E – modellen som jag beskrev innan är en sorts för-  
 vrängning och förenkling av den sokratiska metoden).

Den andra typen av dialog kallas *undersökning*, där det inte finns  
 någon förutbestämd idé om vad det slutgiltiga eller rätta svaret ska  
 vara, men där de medverkande under dialogens process tillsammans  
 utforskar en fråga, utan att veta vart diskussionen ska leda. I den  
 undersökande modellen blir du engagerad i en aktiv process där du  
 undersöker, löser problem eller söker en gemensam förståelse som svar  
 på någon fråga.

En mer informell typ av dialog kallar jag för dialog som *konver-  
 sation*, där tyngdpunkten inte ligger på att nödvändigtvis svara på

specifika frågor eller delta i en undersökning, utan mer på mellanmänsklig förståelse och förening. Idén om konversation bryr sig mer om att undersöka hur du ser på världen och hur jag ser på den. Vi försöker inte nödvändigtvis förena dessa synsätt eller lösa frågan. Det handlar mer om att uppnå mellanmänsklig förståelse och kunskap om varandra i ett bildande syfte.

Ett fjärde sätt kallar jag dialog som *debatt*, vilken inte heller söker efter specifika svar, men är ett mer stridslystet sätt än konversationen. Den berör det dynamiska utbytet och utmaningen med olika synvinklar, inte bara för att komma överens och förena dem, utan för att jämföra dess relativa styrkor och svagheter. Överenskommelse är inte ett mål: debatt kan till och med föra de respektive uppfattningarna längre från varandra. Efter en debatt är vi kanske längre ifrån en överenskommelse än vi var innan, men genom att energiskt argumentera för våra åsikter fram och tillbaka har vi båda haft möjlighet att stärka eller klargöra våra egna åsikter delvis genom att besvara utmaningarna från den motsatta sidan.

Vad som är viktigt att uppmärksamma när det gäller dessa olika typer av dialog, och möjligen även andra typer, är att de fungerar på väldigt olika sätt. De kommunikativa mönstren, det som personer säger i respons till varandra, kan se väldigt olika ut. De frågor de ställer till varandra kan se mycket olika ut. Kvaliteten på deras känslor kommer nästan med all säkerhet vara olika. Konversation ger uppenbarligen upphov till andra känslor än debatt. Olika människor kan känna sig bekväma med olika typer av samspel. Vissa är inte bekväma i en debatt. Så om vi talar om utbildning och du försöker bygga ditt klassrum bara kring dialog som debatt kommer det att finnas elever som kommer att vara tysta och utestängda. De kommer inte att medverka i det energiskt aggressiva samtalet. Andra elever kanske känner sig helt bekväma med det, men blir rastlösa i andra former av samtal.

Dessutom så har dessa fyra typer av dialog olika målsättningar. I vissa dialogsammanhang är överenskommelse ett mål; i andra sammanhang slutar det kanske med att man är längre ifrån varandra eller med tydligare olikheter än innan. Båda dessa är lika värdefulla i ett bildande syfte. Så det är inte meningen att dialog alltid ska sluta med att vi kommer överens eller känner empati för eller förstår varandra. Det kanske inte blir så. Men en dialog kan ändå vara välgörande i utbildningen. När vi värderar om dialogen varit välgörande eller inte så tror jag alltså att det är viktigt att vi är mer klara med vilka skillnader det är mellan de olika formerna av dialog; därför att det som kallas framgång i vissa former skulle inte kallas det i andra.

Jag tror också att det är viktigt att se att dessa olika perspektiv kan samexistera i en undervisningssituation. Det är inte så att ett sätt är bättre än det andra. Det finns många skäl till varför man kan föredra eller välja en form framför en annan i en viss situation. Det kanske fungerar bättre för vissa studenter. Det kanske fungerar bättre i vissa ämnen. Det kan bero på lärarens eget humör och energi just den dagen. Imre Lakatos har skrivit en bok som handlar om några personer som jobbar med att lösa ett matematiskt bevis. Den är skriven som en dialog, men den är väldigt grov och omtumlande, med mycket sarkastisk kritik mot de andras idéer. Kanske måste du vara mer hårdhudad för att vara matematiker. Men just därför att de alla jobbar med samma matematiska bevis märker man tydligt att det är kritiken och argumenten som gör arbetet roligt och lekfullt för dem – det är en del av motivationen som driver dialogen vidare. Vissa personer skulle inte känna sig bekväma med det, och i andra sammanhang eller med andra människor skulle det kunna vara en katastrof som ett sätt att undervisa på. Om du försöker utforska en smärtsam och personlig situation tillsammans med någon som använder sig av den kritiska och argumenterande modellen skulle arbetet antagligen bli väldigt kontraproduktivt. Så vi måste veta vad det är för ämne vi ska jobba med och med vilka människor vi ska samarbeta. Vi måste känna oss själva som lärare, utbildare och veta vilka former av dialog som fungerar för oss. Någon kanske är väldigt effektiv med att använda en mer aggressiv debattstil, medan en annan lärare som använde samma form skulle fjärma sig och sina elever från varandra. Det finns många olika beslut som måste tas här. Det finns ingen dialogform som är bättre än den andra, och det finns inte bara ett sätt att undervisa dialogiskt.

När jag har talat om detta ämne tidigare, har vissa personer sagt att de tycker att undersökning och konversation är de ”snälla” formerna av dialog, men att något stör dem med dialog som instruktion eller debatt. Jag tror att det är en annan av dessa överdrivna delningar som den mellan monolog och dialog. Det kan finnas dialoger som debatt som är bildande och konversationer som är poänglösa. Det finns också författare som Deborah Tannen, som försöker argumentera att vissa metoder är mer ”maskulina” och andra mer ”feminina”. Det ligger någonting i det, men det är också överdrivet stereotyp och dualistiskt. Jag känner flera kvinnor som är mycket bra på att debattera och många män som är bra, tålmodiga och tankfulla lyssnare. Min poäng är att alla dessa metoder kan fungera tillsammans, de behöver inte rankas i statusordning. En duktig lärare på ett seminarium, till exempel, kan faktiskt använda alla fyra av dessa på olika sätt vid olika tidpunkter med olika elever, och kan väldigt skickligt arrangera

så att dialogen varierar under olika tidpunkter. Det måste inte vara den ena eller den andra, och förenklade moraliska omdömen eller dikotomier hjälper inte oss mycket.

Den här pluralistiska metoden är central för min idé om dialog. Men jag måste säga att jag är tveksam till hur stor vikt vi har lagt vid dialog när det handlar om vårt tänkande om pedagogik (vare sig det handlar om en Sokratis, Freireansk eller någon annan typ av dialog). Och jag har själv deltagit i tendensen att behandla dialog som en central del av ämnet pedagogik. Min nuvarande tanke är att vi måste vara misstänksamma när det kommer till att se dialog som något sorts pedagogiskt botemedel.

Det andra ämnet du ställde en fråga om är idén om kommunikativa dygder. Även då jag har tänkt länge kring det ämnet så är mitt tänkande kring detta ännu ofärdigt. Den grundläggande frågan för mig är; ”Om man ser över dessa olika idéer om dialog och olika typer av dialog, finns det något generellt att säga om varför vissa dialoger lyckas och andra inte? Kan vi säga något generellt om vad det är som gör en bildande dialog möjlig?” Vad jag är intresserad av här, är förhållandena som möjliggör dialog. Vissa av dessa förhållanden har att göra med de institutionella omständigheterna eller andra villkor under vilka vi försöker genomföra dialogen. De andra villkoren är personlig inställning, värderingar och de medverkandes dispositioner. Det är här idén om kommunikativa dygder kommer in, vilken jag har utvecklat tillsammans med Suzanne Rice.

När man försöker säga någonting allmängiltigt kring det här ämnet, gäller det att undvika fällan att generalisera för mycket utefter en speciell kulturell norm om vad som är ”bra kommunikation”, och i processen bortse från det som är utmärkande för och värdefullt med olika kulturella modeller. För att ta ett exempel: speciellt vissa kulturer har idéer om artighet, vad som räknas som artigt tal, som är speciella för den kulturen. De kanske anser att dessa artighetskvaliteter är kommunikativa dygder, men dessa typer av beteenden och uttryck är bundna till andra drag inom den speciella kulturen och personer med en annan bakgrund kanske inte talar på samma sätt – även om de anses vara artiga inom deras kultur. Deras sätt att prata kanske anses oartigt i andra kulturer. Men ändå är det fortfarande fel att säga: ”Du måste prata som vi gör, för ditt sätt att prata är oförskämt.” Det är kanske bara oförskämt sett från den kulturens normer. Inte heller är det sagt att man måste vara ”artig” för att kommunicera effektivt med andra; i vissa fall (som till exempel en politisk protest) skulle ”artighet” inte passa eller vara givande. Så det finns problem med att skapa en överlappande teori här.

Hursomhelst så tror jag att det finns generella karakteristiska drag hos talare och lyssnare som gör framgångsrik kommunikation möjlig; och till en viss grad är inte dessa förhållanden kulturellt specifika som artighet är. Det är det som vi jobbar med nu. Jag tror att det finns vissa generella saker att säga om, till exempel, att lyssna. Du kan inte ha en kommunikation över huvudtaget utan att de medverkande uttrycker sina egna åsikter, utan också lyssnar uppmärksamt på vad andra människor har att säga. Det betyder inte att man måste hålla med dem. Det innebär inte att man måste ge upp sina egna idéer och perspektiv. Men det betyder att förmågan att kunna lyssna är ett grundläggande villkor för kommunikation. Jag tror att det är ett exempel på vad Suzanne och jag skulle kalla en kommunikativ dygd. Efter att ha sagt detta finns det såklart mycket mer att säga kring hur bra lyssnande ser ut, de många sätten att utöva det (under olika förutsättningar eller inom vissa kulturella regler), och hur vi lär oss eller fostras till att lära oss lyssna som en kommunikativ dygd.

Jag tror att det finns många andra kommunikativa dygder som vi vill bygga in i den här modellen. Men låt mig bara säga en sak om den här teorin. Förut trodde vi att dessa kommunikativa dygder kunde radas upp som en lista över kommunikativa dygder. I våra tidigare skrifter skrev vi om dem på det sättet. Men vad som nu är tydligt för oss är att dessa dygder inte existerar skilda från varandra. Förmågan och dispositionen att lyssna är sammanflätade med ett flertal andra dygder (ett särskilt sorts tålmod, till exempel). De kan inte entydigt separeras ifrån varandra, och ännu mindre utvecklas hos människor som är isolerade från varandra.

Så nu talar vi om kommunikativa dygder mer som en konstellation av interrelaterade karaktärsdrag och inte en diskret lista över goda egenskaper. När man ser hur man undervisar om karaktär eller dygder i USA, så upptäcker man att de flesta har ett "veckans goda dygder" tema: "Vi använder en vecka för att lära barnen att ta ansvar, en vecka för ärlighet, en vecka om mod, en vecka om vänskap" och sen kör de checklistan tills de klarat av dem alla. Jag tror att det här reflekterar en dålig filosofisk uppfattning om vad dygder är, men också en väldigt ytlig pedagogisk idé om hur man lär sig dem.

Den här "samlingsmetoden" visar hur komplicerade dygderna egentligen är. Självklart så kan vi på ett enkelt sätt säga: "Den här personen är en bra lyssnare". Men att vara en bra lyssnare betyder inte bara att passivt ta emot. Det är inte att bara höra. Det är att tänka. Det är att bry sig om vad personen säger. En del av vad det innebär att vara en bra lyssnare kan vara att ställa bra frågor. Det kan inkludera förmågan till empati. Jag nämnde tålmod. Det finns mycket att säga om en bra lyssnare. Suzanne och jag tror att det är mer filo-



sofiskt berättigt och intressant, och även mer pedagogiskt givande att göra sig en föreställning om dygdena som mer komplexa och interrelaterade. Det betyder inte att man ska gå igenom en checklista och säga: ”Du har spenderat en vecka med att lära dig det här, nu ska du lära dig det här och sen ska du lära dig det där”. Våra idéer kommer inte att passa bra in i den instrumentala undervisningsmodellen som verkar dominera i de flesta skolor.

**Klas:** Hur tror du då att skolor och lärare kan och kanske borde stödja dialog och utvecklingen av kommunikativa dygder?

**Nicholas:** Det första jag skulle säga är en upprepning av vad jag precis har sagt. Så som våra skolor ser ut idag är det väldigt svårt för lärare att klara av detta. Det kan till och med vara så att de bästa platserna att jobba med utveckling av kommunikativa dygder ligger utanför skolan. I min bok [*Dialogue in Teaching: Theory and Practice*] så skrev jag om de ”anti-dialogiska” kännetecknen hos många skolor – jag tror att man kan säga samma sak om samhällen i allmänhet.

Jag tror på en modell av etisk undervisning som bygger på idén om att föregå med gott exempel och imitation/upprepning; så det första en lärare måste tänka på är om de själva uttrycker eller manifesterar de kommunikativa dygdena. Jag tror att mycket av det vi lär oss, särskilt när vi är mycket unga, inte är ett resultat av direkta instruktioner eller didaktiska regler; utan snarare av att vi imiterat personer i vår omgivning: vi betar oss mot andra, som andra har betett sig mot oss. Jag tror att detta är särskilt relevant när det handlar om kommunikation. Kommunikation är en komplicerad mänsklig aktivitet som vi lär oss genom deltagande, genom att interagera som noviser bland mer erfarna medverkare. Vi *dras* in i vissa aktiviteter och under processen utvecklar vi särskilda förmågor och dispositioner genom vår medverkan i dessa praktiska aktiviteter. Vi förbättrar våra kommunikativa praktiker genom att utöva dem – vare sig det sker i skolan eller någon annanstans.

Jag ska ge ett exempel från min kollega David Hansen, som skrev en utmärkt artikel för några år sedan om en mellanstadielärare som under klassdiskussionerna plötsligt kunde ställa en fråga till, låt oss säga, elev B: ”Skulle du kunna repetera och beskriva hur du förstod det elev A precis sade”? Hur sällan ser vi inte sådant ske? Det försäkrar inte bara att eleverna lyssnar på varandra, och inte bara på vad läraren säger, utan de måste också tänka aktivt på vad deras kamrater säger. Genom att ställa sådana frågor, som i det här speciella exemplet, så gör lärare klart att man skall respektera och värdesätta att man skall lyssna på varandra i undervisningssituationen. Vi har alla

deltagit i diskussioner, speciellt akademiska sådana, där vi vet att när någon annan talar så sitter vi redan och planerar vad vi ska säga nästa gång. Kanske försöker vi koppla det vi planerar att säga med det som personen talar om, kanske inte. Davids exempel visar tydligt vad det kan innebära att ta upp en sådan angelägenhet som att imitera/upppepa, föregå med gott exempel och att praktisera de kommunikativa dygderna i ett vanligt klassrum; men det visar också, tycker jag, hur sällsynt det är. Som jag sa tidigare, den här typen av undervisning om de kommunikativa dygderna verkar inte huvudsakligen förekomma i skolan. Det kanske förekommer oftare i andra sammanhang som i familjer, vänskapsrelationer, på klubbar och andra allmänna platser, kyrkodiskussioner, Internet eller genom andra medier.

**Klas:** Anser du att det utbildningspolitiska systemet av skolan ska främja dialog och utveckling av de kommunikativa dygderna, och i så fall hur?

**Nicholas:** Varför skulle det utbildningspolitiska systemet omfatta dessa kommunikativa dygder som en av dess mer värdefulla målsättningar? Låt oss ta idén om ett livslångt lärande. Skolorna är mer och mer medvetna om att man omöjligt kan lära en elev allt de behöver kunna för arbetslivet, familjelivet och livet som en medborgare, på bara tolv eller sexton år! Under människors arbetsliv kommer fler och fler byta yrke ett flertal gånger under karriären på grund av att den tekniska och vetenskapliga kunskapen alltid är under förändring. Därför så kan det vara så att det man lär sig under en period i livet inte är till någon nytta senare. Detta innebär att den viktigaste kunskapen inom arbetslivet skulle vara sådan som en kommunikativ färdighet, eftersom att en sådan är relevant inom alla yrkesgrupper, och en sådan förmåga kommer också att hjälpa dig att hela tiden bygga på dina kunskaper och att tillägna dig nya. Jag skulle föreslå att kommunikativa dygder och deliberation är nödvändiga för ett livslångt lärande, inte bara när det gäller yrkeslivet, utan även i de andra sammanhang som jag beskrev (medborgarskap, föräldraskap och så vidare).

Dessa är inte de huvudsakliga filosofiska rättfärdigandena jag lägger fram för kommunikativa dygder eller dialog, men om vi ska föra ett samtal med utbildningspolitiker och försöka övertala dem att dessa är viktiga i vårt utbildningssystem, så måste vi antagligen använda oss av argument som dessa.

**Klas:** I boken *Teaching and its Predicaments*, som du redigerade tillsammans med David Hansen, lade du fram idén om utbildningens

tragiska betydelse. Vad menar du med det? Varför och hur ska skolor och lärare kännas vid detta sätt att se på utbildning?

**Nicholas:** Detta är något som jag har skrivit om under en period av flera år. Det är troligen det perspektiv som betyder mest för mig. Det är nog det som ligger närmast mina egna existentiella frågor och tvivel, och när jag skriver om detta så skriver jag med min egen röst. Vad menar jag med denna tragiska innebörd av utbildning, och hur relaterar man det till det vi talat om idag? Först och främst så är mitt perspektiv inte normativt. Det säger inte: ”Så här ska ni se på världen”. Det säger inte att det är det bästa eller mest sanna sättet att se på världen. Det skulle vara helt främmande för mig att föreslå något sådant. *Det är hur jag ser på världen.* När jag skriver på det här sättet, representerar eller uttrycker jag hur världen ser ut ur detta perspektiv. Vissa personer tycker att detta är meningsfullt, medan andra finner det konstigt och deprimerande. Jag tycker inte att det är ett deprimerande perspektiv, för enligt mig är inte det tragiska perspektivet pessimistiskt. Det säger inte att allt är dåligt, eller att allt går fel, eller att allt är en katastrof. Ofta så använder folk ordet ”tragisk” för att beskriva allt som är dåligt; de säger att en bilolycka eller flygplansolycka är tragedier. Detta är inte vad jag kallar ett tragiskt synsätt. Dåliga saker händer i livet – det gör dem inte tragiska. Tragedi i den klassiska grekiska bemärkelsen innebär att man ser att dåliga saker händer i livet, men också att dessa saker kunnat se annorlunda ut om bara omständigheterna varit annorlunda (tänk till exempel på Oidipus). Händelserna den 11 september var tragiska, inte bara för att de var hemska, eller för att människor dog, utan också för att vi har blivit medvetna om att det kanske hade gått att undvika eller åtminstone att minimera. Det är det här dubbelsidiga perspektivet – både det oundvikliga att det blev som det blev, men också möjligheten att det inte skulle ha kunnat hända – och att hålla dem båda i tankarna som är det tragiska synsättet. Om man bara godtar att dåliga saker händer oundvikligen, är det inte tragedi, utan pessimism eller fatalism. Detta är inte min åsikt. Å andra sidan så är det så att om man hela tiden tänker att vi kan göra saker bättre och lösa alla problem; då tror jag att vi ger upp den andra änden av spänningen, och vi hoppas helt enkelt naivt på det bästa även när vi ställs inför det faktum att vi misslyckats. Enligt mig så innebär det tragiska synsättet att man hanterar båda utgångspunkterna på samma gång.

Vad som intresserar mig är hur man ser på utbildning genom denna lins. Det är ett korrektiv till utopier. Jag är starkt emot drömmen om ett idealsamhälle. Någon som har en tragisk syn på utbild-

ning kan inte tro på en utopi, för då ser man i varje utopi det som är undertryckande, destruktivt eller skadande; vad som inte är en del av utopin, *vilka* som inte är en del av utopin, och hur många människor som kanske dött eller lidit för att kunna skapa en sådan utopi (tänk på kommunismens historia till exempel). Många utopier beskrivs som om man helt enkelt kunde ta en tom, oskriven generation och pränta in i den vad du vill att de skulle tycka och tänka, och sen ge den mänskliga historien en fräsch omstart – ta Platons *Staten* som ett exempel. Men självklart fungerar det inte på det sättet.

Sen kommer erkännandet av att vi inte kan genomföra allt gott på en och samma gång. Vi kan inte uppnå alla våra mål och syften samtidigt; vi når oundvikligt några på bekostnad av andra. Vi måste möta dessa svåra val om vilka mål och värderingar som vi ska nå, och vilka som ska lämnas bakom. I utbildning talas det ibland som om, i det engelska uttrycket, ”det vändande tidvattnet lyfter alla båtar” [the rising tide will lift all boats]. Olyckligtvis så tror jag att vi så snart vi har gjort framsteg när det gäller att uppnå vissa av våra mål för somliga elever, så förstår vi att det nödvändigtvis inneburit att vi offrat andra mål. Även för en given lärare är detta utbyte oundvikligt: en student kanske lär sig mer om vetenskap, men förlorar sin religiösa tro, eller så kanske de utvecklar en mer kosmopolitisk syn, men på bekostnad av att de förlorar sin lojalitet med sin lokala gemenskap eller tradition. Att tänka på denna typ av dilemman och spänningar är väldigt obekvämt för personer inom utbildning. De vill vara framåttänkande och optimistiska. I dessa termer är vi alla progressiva. Vi vill tro att utbildning alltid är möjlig, att varje barn kan lära sig, att alla sociala problem (som till exempel tonårsgraviditeter) kan lösas med hjälp av utbildning. Men vad innebär det att se uppriktigt och omedelbart på möjligheten att när vi uppnår någonting med ena handen så offrar vi något med den andra – att uppnå vissa mål innebär med nödvändighet att man offrar andra.

Det tredje kännetecknet på detta perspektiv är att se hur förluster och vinster alltid kommer tillsammans. Att utbildningens mål och förluster alltid kommer tillsammans. Som jag nämnde för någon stund sedan: Vi kanske hjälper en elev från en inskränkt bakgrund att uppskatta och respektera andra kulturer, att lära sig mer om världen och bli mindre begränsad av värderingar och övertygelser särskilt i den egna kulturen eller samhället. Men så fort de gör det – och det kan vara en bra sak – förlorar de banden som en gång var viktiga för dem. De kanske känner sig olyckliga, de kanske känner att någonting vunnits, men också att någonting gått förlorat. Vi har lyckats att ur ett utbildningsperspektiv, vidga deras horisonter, men bara på bekostnad av att någonting tagits från dem och de kan aldrig få till-

baks det; de kan aldrig gå tillbaka och se på världen på samma sätt som förut. Det här handlar inte om att balansera vinster och förluster, plus och minus. Det är att se att själva idén om en ”vinst” också kan bli sedd från andra perspektiv som en ”förlust”. Alla av våra utbildningsmål tror jag kan bli sedda från båda hållen. Den typen av kommunikativa mål som jag beskrev tidigare kan bli ifrågasatta och utmanade på det här sättet: kanske har jag blivit mer artikulerad och lärt mig att uttrycka mina åsikter och känslor, och också uppskatta andras. Men alla dygder (det här tror jag, är en del av det grekiska synsättet) kan också bli överdrivna, och kan också bli en sorts börda: Jag kan bli för smart i att uttrycka mina idéer i ord, eller så kan jag bli en för bra ”lyssnare”, för tålmodig, och på så sätt förlora min kapacitet att vara handlingskraftig.

Jag säger inte att det tragiska perspektivet borde vara alla andras perspektiv. Om jag skulle förklara det i en större utsträckning, i relation till lärare och utbildning, så tror jag att det ibland gör nya lärare en otjänst genom att göra dem för idealistiska och naiva. När de kommer till skolor, som kan vara problemskolor eller skolor som inte fungerar – när de möter nya kollegor som kan vara mindre kompetenta och/eller demoraliserade – så är de inte beredda på det, och i alla fall i USA så är det mycket vanligt att de slutar sitt yrke redan innan deras karriärer ens har börjat. Möjligtvis skulle de vara bättre på att handskas med predikamenten och de dilemman de möter, om de fått en inblick i det ”tragiska perspektivet”.

Men här måste jag säga igen att jag inte försöker *övertyga* någon om detta. När jag skriver om det är det en personlig strid för att få ordning på de saker som besvärar mig: tragedi, misstro, ovisshet, ambivalensen kring framgång i livet. Jag antar att det är en variation av existentialism. Existentialism handlade inte om att, i mina ögon, övertyga människor om ett filosofiskt argument, men om att beskriva hur världen är och upplevs ur författarens perspektiv. Det är lika mycket en litterär gärning, som en filosofisk. Camus, Sartre, Nietzsche och Kierkegaard sa inte, ”Jag ska få er att tänka som jag.” De skulle tycka att det var en väldigt lustig idé. De försökte bara skriva om hur världen framträdde för dem, och ofta så var det en mörk uppfattning av världen och människan. Så det uttrycker ett filosofiskt synsätt, för att gå tillbaka till det första ämnet vi pratade om, som inte är normativt och inte heller analytiskt. Det är en typ av kritisk inriktning, som uppmuntrar ifrågasättande, reflektion och tvivel, men ett sätt att tänka om det ”kritiska” på ett sätt som skiljer sig mycket från hur andra ser på det. De flesta skriver om ”kritik” som ett sätt att attackera och utmana andra åsikter som de tycker är tvivelaktiga. Men här är kritik något som framförallt ska riktas mot

en själv, mot de dilemman och paradoxer som har att göra med ens egen tro, värderingar och handlande.

**Klas:** I boken *Globalization and Education – Critical Perspectives*, som du redigerade tillsammans med Carlos Alberto Torres, så granskar du utbildning i relation till globala sammanhang och globala transformationer. Dessa förändringar har enorm inverkan på oss, våra samhällen, och vår utbildningspolitik och våra undervisningspraktiker. Hur tycker du att skolor och lärare ska relatera till de globala förändringarna i utbildning?

**Nicholas:** Låt mig beröra två aspekter av problemet. Det första är att globalisering erbjuder en fin möjlighet att prata om sociala förändringar i förhållande till det tragiska perspektivet. Det finns, tycker jag, både sådant som är underbart och hemskt om globalisering, och om du läser litteratur om det här ämnet är det oftast uppdelat i olika frågor, är globalisering bra eller dåligt? Så det finns de som säger: ”Globalisering är bra, vi har en öppen marknad och fri handel, ett utbyte av den nya tekniken, ökad möjlighet att resa, och så vidare.” Andra skulle säga: ”Globalisering är dåligt. Det innebär att Europa och USA dominerar över utvecklingsländerna. Det är en spridning av ett rationellt, kapitalistiskt sätt att tänka över olika delar av världen.” Jag anser att globalisering är både och, och jag tycker att det måste bli förstått som både och – inte bara som något bra eller något dåligt, men igen att samma förändringar kan ses som välgörande och skadliga. De kan absolut vara välgörande för vissa och skadliga för andra. Men även för samma personer kan det vara välgörande i vissa aspekter och skadliga i andra. Att bidra till bättre näring och sjukvård i fattiga länder må göra människornas liv mycket bättre, men det kan också resultera i överbefolkning som ger nya problem. Tillgång till handel kan skapa nya industrier, nya jobb och en ny marknad för export, men på bekostnad av att traditionella aktiviteter eller varor inte längre utgör en del av samhället. En av fällorna med ett icke-tragiskt perspektiv är att säga; ”Kan vi inte bara ha alla bra saker och undvika de dåliga”, och självklart så kan detta vara sant i vissa avseenden. Men generellt sett så fungerar saker och ting inte på det sättet; det som är bra och det som är dåligt är oskiljaktigt, och så fort du accepterat en del av det så accepterar du hela paketet. Jag tror att i många sammanhang så är det så här vi måste se på hur globalisering fungerar.

Det andra jag skulle vilja säga handlar om hur globalisering är centralt för tänkande kring utbildning, eftersom utbildning idag både är en orsak till och en effekt av globalisering. Våra skolor, speciellt

högre utbildning, är djupt påverkade av globalisering och andra förändringar som kommer tillsammans med globalisering: nya medier, informationsteknologi och globala nätverk, ökad handel och rörlighet, mer rörelse över de nationella gränserna, ökad migration, och följaktligen mer kontakt med människor som kan vara väldigt olika dig. Alla dessa skeenden förändrar utmaningarna för utbildningen; utbildningen kan ses som en av de primära platser där globalisering sker, med alla dess saker som man kan se som bra eller dåliga. Vare sig vi tror på möjliga ekonomiska utbildningsförtjänster, eller tillgång till en bredare kultur och uppfattning om världen, eller om vi tänker på idén om ett globalt medborgarskap, kan vi, i alla dessa fall, se paradoxer och spänningar. Vad innebär det att tänka på ett globalt medborgarskap eller ett kosmopolitiskt sådant, till exempel? I nästan alla länder så säger man: "Vi vill att skolorna ska förbereda eleverna för medborgarskap". Men medborgare i vad – deras eget land eller medborgare i ett större sammanhang? Eller båda på samma gång? Är dessa dubbelsidiga perspektiv förenliga? Vad innebär det att tänka på vårt ekologiska ansvar ur ett globalt perspektiv? Vad innebär det att tänka på problem avseende terrorism, orättvisa och mänskliga rättigheter ur ett globalt perspektiv? Hur relaterar dessa generella frågor till det som vi undervisar om i skolan idag? Skulle undervisning om de beaktade dessa perspektiv på ansvar och anknytning stärka eller försvaga känslan av ens medborgarskap och plikt gentemot sitt grannskap, samhälle, stam eller region? Skapar globalisering en homogenisering bland unga människor i världen, och hur kan man se detta som både någonting bra och dåligt? Vare sig det är genom Internet eller populärkultur eller genom reklam i media, så blir ungdomar mer och mer utsatta för en allmän kultur bestående av Nikes, jeans, Coca-cola, mobiltelefoner och Harry Potter. Vi vet varifrån dessa produkter kommer och vem som tjänar på dem. Likväl är de en del av kulturen som formar ungdomars värderingar och attityder på ett sätt som unga ofta finner givande och angenämt. Vad innebär det här för utbildningen? Vad innebär det för ett utbildningssystem som kanske skapats då prioriteringarna låg i den lokala och traditionella kulturen? Är det möjligt att fortsätta ignorera de globala influenserna eller att helt enkelt definiera dem i negativa termer (som "att andra påverkas omfatta västerlandets värden och värderingar [Westernization] eller Coca-kolonisering")? Som du vet är jag speciellt intresserad av Internet och dess betydelse i ett lärandeperspektiv och i ett kulturellt avseende när det gäller att accelerera den här globala dynamiken. I Kina och Malaysia eller speciellt i Mellanöstern har man försökt att hålla dessa influenser borta, att censurera eller blockera online-innehåll för att behålla traditionella värderingar, traditionella

religioner eller nationell lojalitet och identitet, som dessa länder – med all rättighet – ser som hotade av en större allmän global kultur som folket har tillgång till via Internet. Men det fungerar inte, och jag tror att det är omöjligt att hindra i det långa loppet.

Vilka är de långvariga trenderna här? Är vi ämnade att ha en ökande homogeniserad global kultur? Interagerar det globala med det lokala på sätt som producerar nya hybrider och även bidrar till att öka skillnaderna? Utvecklar vissa regioner till och med en ökad fundamentalism för att kunna motverka och motstå de globala influenserna? Eller är dessa helt och hållet defensiva svar som är dömda att blekna i skuggan av den positiva attraktionen från globalisering i det långa loppet. Vilken roll spelar utbildning när det handlar om att producera och accelerera globalisering, å ena sidan, och vilken roll kan den spela i att motstå och utveckla en mer kritisk förståelse av globalisering? Jag tror att utbildning är både en del av problemet och ett möjligt korrektiv, eftersom utbildning uppenbarligen är ett av få områden där folk uttryckligen kan lägga fram och undersöka dessa typer av ifrågasättande av dominerande kulturella värderingar, identiteter, olikhet och skillnad.

**Klas:** Jag tycker att du har gett mig väldigt intressanta svar på frågorna, och en hel del för mig att tänka på. Jag är glad över att du tagit dig tid att svara på mina frågor. Jag vill tacka dig för en stimulerande och intressant intervju.

**Nicholas:** Jag vill tacka dig. Det har varit en fin möjlighet för mig och det har varit ett sant nöje!

#### Not

1. Intervjun genomfördes av Klas Roth på College of Education, Illinois University, USA. Den är under utgivning i Ilan Gur-Zeév och Klas Roth, red: *Critical Issues in Education in a Global World*, Springer Publishing (Philosophy and Education book series). Nicholas Burbules, Grayce Wicall Gauthier Professor, Department of Educational Policy Studies, College of Education, Illinois University, USA har publicerat ett flertal böcker och mängder av artiklar. Han är redaktör för *Educational Theory* och *Philosophy, Theory, and Educational Research* samt utgivare av *Philosophy of Education Society Yearbook*. Intervjun är översatt från engelska av Paula Roth och fackgranskad av Klas Roth.