

# Det privata livet och den gemensamma skolan

Diskursetisk diskussion kring skolans hantering av privatlivsfrågor i ett pluralistiskt, marknadsiserat samhälle

*Sara Irisdotter Aldenmyr*

PRIVATE LIFE AND COMPULSORY SCHOOL. A DISCOURSE ETHICAL DISCUSSION ON SCHOOLS' HANDLING OF PRIVATE ISSUES IN A PLURALISTIC, MARKETIZED SOCIETY. What kind of questions, expressions and needs should be handled within the public sphere of compulsory school? Questions of individual right, integrity and common good are often discussed within discourse ethics. Therefore, I also find this theory fruitful for questions on schools' handling of issues that can be considered as private. During the 1990s, Swedish compulsory school has gone through a change towards market orientation. This has effects on how teachers relate to their students, and how they reflect on their own and their pupils' private spheres. Changes in these areas need to be explored and further discussed. It is my aim to do so, with guidance from the principles of discourse ethics.

Keywords: market orientation, discourse ethics, private spheres, compulsory school, democracy.

Vilka frågor, uttryck och personliga behov har skolan i uppgift att hantera och beröra? Vad, om något, kan anses vara för privat och personligt för skolans verksamhet? På dessa frågor finns måhända lika många svar som det finns människor som har en föreställning om skolan. Dessa svar hämtar sin näring från såväl traditioner,

---

*Sara Irisdotter Aldenmyr* är FD i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Box 34103, 100 26 Stockholm. E-post: sara.irisdotter@lhs.se

praxis, politiska åsikter, styrdokument, som från lärares, elevers och det övriga samhällets behov. Olika ståndpunkter samlas och samsas på en arbetsplats som ofta benämns som Sveriges största. Skolan är en gemensam plats, en gemensam angelägenhet och ett gemensamt offentligt projekt.

De frågor jag ställer i denna text utgår från övergripande frågeställningar om det gemensamma samhället. Vilka riktlinjer behöver vi för att gemenskapen ska fungera och nå sina syften? Och hur kan individuella behov och uttryck respekteras? Textens mer specifika frågor handlar om vilka uttryck av privat karaktär som angår och hör hemma på skolans offentliga agenda. Vilka gränser bör man dra som lärare, mellan sitt professionella uppdrag och sin privata person?, mellan professionella och privata reaktioner och uttryck?, och mellan fostransfrågor där eleven bör korrigeras eller vägledas, och frågor som bara angår elevens privata sfär? Sådana frågor är särskilt angelägna att ställa då skolan blir alltmer marknadsorienterad (jfr Hartman 2005). Hur denna marknadsorientering påverkar våra privata liv, uttryck och offentliga relationer, återkommer jag till senare i texten. Jag kommer dels hävda att marknadsorienteringens effekter i skolan påbjuder en granskning av skolans hantering av privata frågor, dels argumentera för att yrkesetiska riktlinjer, baserade på den diskursetiska diskussionen om det gemensamt goda, är fruktbara redskap för ett mer medvetet hanterande av privata frågor i offentligheten.

## De oskiljaktiga gemensamma och enskilda

Enligt skolans styrdokument ska skolan ansvara för utveckling av dels det offentliga livets opersonliga kompetenser, dels det privata livets uttryck. I den obligatoriska grundskolan skall eleverna, under demokratiska, integritetsbevarande former fostras till att ”aktivt deltaga i samhällslivet” (Lpo 94, s 3-5). Skolan ska också enligt läroplanen visa ”omsorg om den enskildes välbefinnande” (s 3) och ”vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barns fostran och utveckling” (s 5). Att skolan har att göra med fostran *både* av offentliga och privata kompetenser hos individen, utläser jag i läroplanens formulering att skolan ska främja utveckling av ”ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (s 5).

En föreställd dikotomi mellan det privata och det offentliga, mellan det individuella och det gemensamma, gör frågor kring offentlighetens befogenheter komplicerade. Vad kan beslutas i det offentliga, som berör det privata? Hur kan privatlivsfrågor hanteras offentligt utan att privatlivet kränks? Och varifrån härstammar denna misstanke om det gemensammans förtryck över den individuella möjligheten? Jürgen

Habermas (2007) hänvisar här till en cartesianskt kognitiv syn på medvetandet och menar att denna tradition bidragit till föreställningen om existensen av en människas absolut privata sfär som är oberoende av andra. Habermas menar istället att karaktären på det vi förstår som privat och personligt skapas just i mötet med offentliga kulturella symboler, och i interaktion med andra. Detta gör att vi aldrig kan svära oss fria från det gemensamma. Gemenskapen är ursprunglig. ”Människan är ett djur som först tack vare sin ursprungliga inbäddning i ett offentligt nätverk av sociala relationer utvecklar de kompetenser som gör henne till en person” (Habermas 2007, s 17).

En sådan utgångspunkt gör det kanske mindre riskabelt att tala om offentliggjorda privatlivsfrågor. Övertygelsen om att vi inte kan existera som personer utan varandra och utan en kulturell gemenskap, gör det mindre etiskt problematiskt att tala om behovet av samordning av våra privata, personliga uttryck. Talet om gemenskapens förtryck av det enskilda, faller måhända platt om det enskilda är sprunget ur, och beroende av det gemensamma.

Den enskilda människan träder inte emot sin sociala omgivning på samma sätt som den enkla organismen möter den naturliga omvärlden – som ett inre som avgränsar sig osmotiskt mot den främmande yttrevärlden. Den abstrakta motsatsställningen mellan subjekt och objekt, mellan inre och yttre, bedrar, eftersom den nyföddes organism utvecklas till människa först med inledningen av social interaktion. Till en person blir barnet med inträdet i det offentliga rummet i en social värld, som väntar det med öppna armar. Och det offentliga i vår gemensamt bebodda livsvärlds inre är på samma gång inre och yttre” (Habermas 2007, s 18).

Samma typ av kritik som Habermas riktar mot en cartesiansk kognitivism, riktade pedagogen och psykologen Lev S Vygotskij (1934/1999) gentemot Jean Piagets konstruktivistiska syn på det mänskliga tänkandet. Vygotskij kritiserade Piaget för att ensidigt intressera sig för den tankeverksamhet som mognar fram, och därmed ignorera den kompetens som barnet erövrar via inlärning och medvetet samspel med andra. Piaget utpekades som företrädare för en syn på medvetande och intelligens som utvecklas tämligen isolerat hos individen. Tanken utvecklas först och främst som en ensak, som senare blir möjlig att kommunicera via språket. Vygotskij betraktade istället det sociala språket som redskapet för det individuella tänkandet, och betonade vikten av den typ av medvetandegörande som sker i skolmiljö. Det privata tänkandet inte bara skapas utifrån kommunikation med andra, utan utvecklas också och blir alltmer medvetandegjort inom ramen för det gemensamma sociala projektet skolan (Vygotskij 1934/1999).

Mot bakgrund av dels Habermas syn på människans ofrånkomliga kulturella gemenskap med andra, dels Vygotskijs syn på skolverksamheten som betydelsefull för det tänkande och den medvetenhet som utgör individuell vilja och personliga behov, betraktar jag fortsättningsvis skolan som en plats för formande inte bara av det offentligt goda, utan också av det privata. I enlighet med styrdokumentet skall skolan hantera båda dessa aspekter av den mänskliga utvecklingen. Den centrala frågan för denna text är fortsättningsvis hur detta kan hanteras på bästa sätt, utifrån medvetna etiska riktlinjer. För att komma vidare i förståelsen av det privata som beroende av det offentliga, och det offentliga hanterandet av det som kommit att förstås som privat, vänder jag mig till en teoribildning som rör sig i spänningsfältet mellan aspekterna ”privat” och ”offentligt”. Här närmast vill jag presentera några av de centrala tankar och diskussioner som utvecklats inom diskursetik eller kommunikativ etik. Därefter presenterar jag några tendenser som marknadsiseringen av skola och samhälle medför, och som jag menar berör hanteringen av privatlivsfrågor på ett särskilt sätt. Sist i texten vill jag visa hur de diskursetiska utgångspunkterna mer konkret kan bidra till den medvetenhet och etiska kompetens som skolpersonal behöver i en marknadsiserad, pluralistisk tid.

## Diskursetiska diskussioner kring det offentliga och det privata

Seyla Benhabib menar att de diskursetiska formuleringarna, som har sitt ursprung hos Jürgen Habermas och Karl-Otto Apel, resulterat i en ny syn på politiskt deltagande. Politiskt deltagande, offentliga rum och offentlig sfär kan bli till närhelst och varhelst berörda personer i en gemenskap argumenterar kring de normer, regler och praxis man samlas kring. Det finns alltså en potentiell mångfald av offentliga rum (Benhabib 1994). Viktigt att nämna i sammanhanget är förstås att diskursetiken ursprungligen behandlat frågor om myndiga personers rätt och möjligheter till att delta i juridiskt giltiga samtal. Diskursetiken har dock utvecklats alltmer mot att beröra olika typer av samtal, samtalsparters relationer till varandra, och praktikers utformning (jfr Benhabib 1994, 2004, Young 2000, 2002). Denna utveckling talar för att beskriva skolan som ett offentligt rum, och diskutera skolaktörers relationer till varandra utifrån en diskursetisk hållning.

Demokratiteoretiker har diskuterat huruvida den privata friheten hotas av att privata frågor görs till angelägenheter i det offentliga rummet (Gutmann & Thompson 2004). Man har också diskuterat på vilka platser och under vilka former man kan hävda att en demokratisk, of-

fentlig kommunikation försiggår (Young 2002). Benhabib förespråkar en fri dagordning som inte begränsar vilka ämnen som kan diskuteras i offentligheten. Hon vill inte heller begränsa den demokratiska diskussionen till ett strikt politiskt offentligt rum. Även det civila samhället skall betraktas som en plattform för offentlig debatt och samhällelig förändring (Benhabib 2004). Iris Marion Young talar också om vikten av ett politiskt engagerat civilt samhälle. Detta betyder i sin tur att den politiska diskussionen måste vara öppen för en mångfald av uttryck; för känslouttryck, och för estetiska och dramatiserade uttryck (Young 2002, 2000).

Om det offentliga rummet tolkas som en plats för mångfald, och om flera olika platser kan anses möjliga för demokratiskt giltiga samtal, menar Benhabib att motsättningen mellan individens frihet och majoritetens vilja upphävs. Det diskursetiskt demokratiska samtalet vilar nämligen på den normativa utgångspunkten att alla deltagare skall betraktas och behandlas som fria och jämlika. Detta förhindrar de kränkningar av individens rätt och frihet som kan uppstå i en enkel majoritetsdemokrati (Benhabib 1994). Detta gör också att de frågor som traditionellt sett förpassats till en dold privat sfär, ej sällan kvinnors frågor, skall lyftas fram i offentlighetens ljus. Sådana frågor kan, i egenskap av att vara just dolda, utgöra en plattform för förtryck och dominans. Benhabibs ansats gör det dock möjligt att ifrågasätta och omformulera de relationer och förhållanden som tidigare formulerats inom denna dolda sfär. Här nämns exempelvis relationer mellan make och maka, föräldrar och barn. Därmed lyfter Benhabib fram de klassiskt privata frågorna i offentlighetens ljus.

Benhabib kritiserar Jürgen Habermas för att alltför strikt ha betonat skillnaden mellan rättvisefrågor och frågor om det goda livet, vilket också kan förstås som skillnaden mellan allmänhetens frågor och privata angelägenheter (Benhabib 1994). Denna tolkning av Habermas finner även stöd hos Amy Gutmann och Dennis Thompson (2004) som tillskriver Habermas en ambition att skilja mellan det civila livets frihet och det politiska livets struktur. Habermas (1997) ger dock, som svar på kritiken, eller möjligen som ett förtydligande av vad han tycker sig ha uttryckt hela tiden, en stor poäng till de feministiska jämställdhetspolitikernas kamp för att föra fram kvinnors frågor i den offentliga debatten. Han betonar, liksom Benhabib (1994), sin tillhörighet i en proceduralistisk rättsuppfattning, där den privata autonomi tryggas via den offentliga politiska delaktigheten (Habermas 1997). Denna ståndpunkt blir tydlig när Habermas tar sig an frågan om rätten till frihet och styrning av sitt eget privata liv, i förhållande till medborgardeltagande och rättssäkerhet. Han hävdar ett ”inre ... samband mellan rättsstat och demokrati” (Habermas 1997, s 63). Jag

tolkar detta som ett ömsesidigt beroende mellan social trygghet och fri, personlig vilja. Man kan endast agera som medborgare och vara delaktig i den demokratiska proceduren om man först är autonom och tillräckligt oberoende som privat individ. När sedan människors villkor för att utöva sin privata autonomi skall regleras, görs detta utifrån den gemensamma, offentliga plattformen (Habermas 1997). De två starka liberalistiska normerna som utgörs av ”den egalitära universalismens *moraliska* norm, som kräver samma aktning för och hänsyn till alla” och ”individualismens etiska norm, enligt vilken varje enskild måste ha rätten att gestalta sitt liv efter (eller låta det styras av) egna preferenser och övertygelser” (Habermas 2007, s 107) förenas enligt Habermas i den liberalistiska idén om individens frihet:

Medborgarna kan bara göra adekvat bruk av sina politiska rättigheter, om de på jämlik basis själva kan gestalta sina liv och är i stånd till självständiga omdömen och handlingar. Å andra sidan kan de bara jämlikt åtnjuta en oinskränkt privat autonomi, om de utnyttjar sina politiska rättigheter adekvat, dvs. inte uteslutande ser till sitt egenintresse utan också till det allmänna bästa” (Habermas 2007, s 110).

I denna fråga tycks Habermas och Benhabib, Benhabibs Habermas-kritik till trots, vara i total samklang, då Benhabib skriver:

... själva diskurslogiken ger oss tillåtelse att ifrågasätta traditionalistiska sätt att förstå klyvningen offentligt/privat, men att själva offentlighetsmodellen i diskursteorin också förbjuder att distinktionen dras på sätt som äventyrar de inblandade individernas autonomi och insikt (Benhabib 1994, s 130).

Gemenskapens normer skyddar således privatpersonens rätt till oberoende och möjligheter att förändra sin privata livssituation med hjälp av det offentliga rummets öppenhet. Jämlikhet, respekt, ömsesidighet och tolerans skrivs fram som obevekliga, givna utgångspunkter hos både Habermas (2007) och Benhabib (2005). Habermas poängterar detta särskilt tydligt i sin senaste diskussion om religioners och naturalistiska världsbilders möten. Han menar att båda dessa typer av världsbilder behöver sekulariseras, i bemärkelsen att erkänna varandras positioner och i pluralistisk, sekulär anda samtidigt erkänna sin egen position som en av många: ”Om båda sidor gemensamt uppfattar samhällets sekularisering som en *komplementär* läroprocess, kan de också av kognitiva skäl ta varandras bidrag till kontroversiella teman i offentligheten på allvar” (Habermas 2007, s 37). Här ges utrymme för att uttrycka sig utifrån sitt eget språkbruk och perspektiv, samtidigt som

Habermas formulerar en tilltro till den liberalt politiska kulturens förmåga att översätta ett religiöst språkbruk till relevanta bidrag i den sekulära diskussionen:

Sekulariserade medborgare får, så länge de uppträder i sin roll som medborgare, varken principiellt fränkänna religiösa världsbilder en sanningspotential eller bestrida de troende medborgarna deras rätt att ge bidrag till offentliga diskussioner på ett religiöst språk. En liberal politisk kultur kan till och med av de sekulariserade medborgarna förvänta att de deltar i ansträngningar att översätta relevanta bidrag från ett religiöst till ett offentligt tillgängligt språk (Habermas 2007, s 39).

Här förutsätter alltså Habermas att både en strikt naturalistisk, icke-troende position och en religiöst troende position kan utgå från samma sekulariserade, liberala politiska utgångspunkt. Han menar också att den epistemiska förmågan att se reflexivt på sin egen övertygelse, gör att religiösa medborgare inte behöver ”dela upp sin identitet i offentliga och privata sfärer” (Habermas 2007, s 57). Denna ståndpunkt är dock föremål för en diskursetisk debatt. Utgör denna liberala sekulära position i sig ett förtryck, som inte lever upp till den egna ambitionen om egalitär jämlikhet och respekt? Är det i själva verket en västerländsk liberalism som formuleras som den enda möjliga utgångspunkten för pluralistisk samvaro? James Bohman (2005) efterfrågar en djupare förståelse för pluralism och olikhet, som inte förutsätter de universella normerna. Han kritiserar bland annat Benhabib för att förbise att de universella normerna kan utvecklas och förändras inom ramen för pluralistiska möten. Benhabibs utgångspunkt, i strävan mot frihet och jämlikhet, exkluderar exempelvis sådana grupper som inte önskar att bli tolererade av andra. Bohman menar att demokrati bör förstås som något vidare än universella principer och offentlig rationalitet. Demokrati måste kunna inkludera även de uttryck som inte utgår från dessa principer (Bohman 2005). Benhabibs svar på kritiken betonar dock återigen den möjlighet till att utvidga vår gemensamma repertoar av rationaliteter, som finns inom den offentliga rationaliteten:

Bohman underestimates that while wanting to uphold the norm of impartiality and the universalistic structure of public reasons, I am concerned to encourage the pluralization of reasons within the life worlds of civil societies across the globe (Benhabib 2005, s 761).

Den gemensamma plattform som den offentliga rationaliteten utgör, öppnar alltså upp för en utvecklad, mer reflekterad syn på den egna

tron eller den egna identiteten, enligt Benhabib. Hon diskuterar dock inte vidare om en sådan ”utveckling” alltid är önskvärd eller har ett egenvärde för alla människor. Benhabib (2005) hävdar att i den tid av globalisering vi nu lever i, måste dialogen få vara gränslös och inte hämmas av missledande respekt för främmande värderingssystem. Hon gör därmed de enskilda privata frågorna till allas gemensamma frågor, vilket följer Habermas (2007) båda tankefigurer om individens frihet via deltagande i det gemensamma, och det privata som skapat inom ramen för det gemensamma. Det som vi kommit att förstå som privata angelägenheter blir därmed angelägenheter för det offentliga, oavsett om det sätts på dagordningen av den mest berörda, eller någon som iakttar och tycker sig beröras. Ingen ges därmed rätten att undandra sig den globaliserande, sekulariserande pluralism som gestaltas i vår tidsålder. Denna teoretiska utgångspunkt talar även för det privata uttryckets existensberättigande i skolan som offentlig verksamhet. Dock under förutsättningen att även dessa uttryck följer de egalitära normer som diskursetiken formulerar. Gränsöverskridanden mellan det vi förstår som privata och offentliga sfärer, kan förstås som en del av det globala, demokratiska projekt som skolan kommit att bli.

Även om man anammar Benhabibs modell att fritt aktualisera privata frågor i det offentliga och låta dessa behandlas utifrån diskursetiskt rationella principer, kvarstår dock frågan om *på vilket sätt* dessa frågor bör hanteras i skolan. Hur kan man förhindra strategiskt exploaterande av barns och vuxnas privata frågor, behov och uttryck? Den strategiska, exploaterande intimitetsretorikens faror är, hävdar jag, i viss mån en effekt av marknadssamhällets logik.

## Marknadisering och privatlivsretorik i skola och samhälle

Flera samtida samhällsteoretiker har uppmärksammat en utveckling i vilken gränserna mellan en privat sfär och en offentlig suddas ut, eller förändras (Habermas 1987, Beck 2000, Bauman 2002, Sennett 1993). Ibland beskrivs denna förändring som riskfylld, då privatlivets angelägenheter koloniserar av strategiska, ej sällan kommersiella syften (Habermas 1987, 2007, Fairclough 1989). Människan beskrivs också som alltmer fokuserad på självförverkligande projekt, vilket i sin tur urholkar förmågan och viljan till engagemang i gemensamma angelägenheter (Bauman 2002, Sennett 1993, Young 2000). Denna marknadisering beskrivs av Habermas som det största hotet mot demokratin. Demokratins egen sekulära, liberala rationalitet har goda potentialer, men hotas av en ”urspårad modernisering” som inte



längre styrs av politiska normer utan av oreglerade marknadskrafter (Habermas 2007).

Den intima, privata retoriken beskrivs som en effekt av ett kommersialiserat samhälle, där inte minst reklamgenren introducerat ett personligt tilltal i det offentliga rummet (Sennett 2006, Fairclough 1995). Effekten av dessa förändringar tycks vara att vi går miste om något slags genuinitet, både i det privata livet och i det offentliga.

I svensk kontext formulerar sig statsvetaren Lennart Lundquist (2001) kring ”ekonomismen” som ett hot mot demokratin. Han ställer demokratiska värden mot ekonomiska, och finner att dessa två storheter strävar åt olika håll värdemässigt. Lundquist har bland annat intresserat sig för hur det politiska språket förändrats, och hävdar att man alltmer använder sig av både ekonomiska och sociala språkbruk; detta beroende på vad man tror är mest populärt. Lundquist pekar dock på det olyckliga i att låta både det sociala språket med dess logik och det ekonomiska med dess logik, färga och influera den politiska sfären. Här vill jag tillägga att användningen av det sociala eller privata språkbruket också i förlängningen kan ses som en strategisk manöver som grundas i ett marknadstänkande, eftersom det i slutändan handlar om att vinna röster och popularitet. Lundquist beskriver hotbilden mot en alltmer urholkad demokrati:

Kanske är just den språkliga kolonialiseringen av politiken ett av de allvarligaste hoten mot demokratin. Får utvecklingen fortgå, tillåter språket oss snart inte att diskutera de offentliga problemen i något annat än ekonomiska termer och begrepp (Lundquist 2001, s 249).

Flera skolforskare identifierar privatlivsfokuserade och individualistiska förhållningssätt, intimiserande retorik och relationer av privat karaktär i skolpraktiken (Linnér 2005, Colnerud & Granström 2002, Blossing 2003, Hargreaves 1998, Gerwitz, Ball & Bowe 1995). Dessa förhållningssätt kan tolkas som inspirerade av den allmänt informella, privata retorik som marknadssamhället lanserar. En mer kritisk tolkning är att en sådan retorik medvetet nyttjas i strategiskt maktutövande syften (jfr Fairclough 2003).

I mina egna studier av lärares identitetskonstruktion har jag studerat hur lärare i samtal med varandra uttrycker gränser mellan privata och offentliga sfärer och frågor, alternativt avsaknaden av sådana gränsdragningar. Mitt intresse för gränsdragningar handlar dels om innehållsliga begränsningar, alltså vilka frågor som kan och bör hanteras inom ramen för skolan som offentligt rum, dels om lärarens förhållningssätt till dessa frågor. På vilket sätt kan läraren tala om sådant som är personligt, privat, känsligt, som exempelvis

rör livsstil och livsåskådning? Det handlar också om lärarens privata person. Vilka känslor, livsberättelser, förhållningssätt, attityder och reaktioner kan läraren tillåtas visa eller använda sig av i sin yrkesroll? (Irisdotter 2006)

Resultaten från denna del av min studie kan sammanfattas med nedanstående rubriker från min avhandling, som alla representerar skilda sätt att förhålla sig till privata frågor och känslor: *Den livsguidande läraren med tillgång till elevens privata sfär*, representerar en hållning där läraren oproblematiskt uttalar sig om, och menar sig ha rätt till insyn i och kunna korrigera elevers livsstilar och livshållningar. Jag har tolkat sådana förhållningssätt inom ramen för ett möte mellan en intimiserande, privatlivsfokuserad trend och en traditionell lärarroll. Det kommersiella samhällets intimiserande språkbruk kan sägas stå som förebild när läraren engagerar sig i elevens livssituation (jfr Sennett 1993). Samtidigt legitimeras och motiveras detta utifrån en traditionell syn på lärarens självklara auktoritet, mandat och moraliska kunskap (jfr Chaib 2000, Hartman 2005).

Exempel på medvetna diskussioner, som både hanterar frågan om gränsdragningar och frågor kring tilltagande behov av privatlivsorientering i dagens skola, återfinns under rubriken *Relationsorienterad professionalism – ett sätt att förhålla sig till det privata i det offentliga*. I dessa exempel utgår lärarna från en medvetenhet om förändrade gränser mellan privata och offentliga sfärer, och utmanar sina egna föreställningar kring dessa. Här ges utrymme för en ny hantering av elevers och egna privata känslor, samtidigt som man försöker formulera sig inom ramen för en profession och med elevens integritet i åtanke. Inom ramen för detta förhållningssätt återfinns en tydlig dialogisk, demokratisk influens. Istället för att söka upprätthålla vedertagna föreställningar och positioner finns här en självvranssakande attityd där lärare strävar efter perspektivbyten och vidgad förståelse (jfr Linnér 2005).

Under rubriken *”Lärare och människa” – en oskyddad privatperson*, ryms uttalanden som uttrycker privatpersoners sårbarhet och utsatthet i en tuff arbetsmiljö. Här har jag tolkat att en konflikt uppstår mellan en traditionell förståelse av hur läraren borde bemötas och hantera sin yrkesroll, och faktiska erfarenheter där man upplever sig har misslyckats i sin roll. I denna upplevda konflikt uppkommer privata, känsllosamma, självterapeutiska uttryck i det professionella samtalet, vilket i sin tur kan tolkas inom ramen för det marknadsorienterade samhällets intimiserande, informella diskurs (jfr Sennett 1993, Fairclough 2003).

Rubriken *”Då gäller det att ha en sådan här sköld” – medvetna gränsdragningar mellan lärarens yrkesroll och privatliv*, samlar uttalanden under sig där man medvetet drar gränser för sitt eget engage-

mang, i syfte att kunna hantera sin yrkesuppgift. I vissa fall leder detta till en strävan efter en tydligt formulerad professionalitet, där man tar hänsyn till både egna och elevens behov. I andra fall leder detta till en pragmatisk, auktoritär, effektivitetsinriktad strategi, där man som lärare frikopplar sig från såväl etiskt ansvar som lyhördhet inför enskilda elever och reflektion kring egna ställningstaganden. Arbetet med målpuffyllelse, konkurrens mellan skolor, eller arbetsmarknadens krav och villkor står i fokus, vilket kan tolkas inom ramen för ett marknadsorienterat förhållningssätt (Irisdotter 2006, s 128–149).

I de studerade samtalen aktualiseras på olika sätt mötet mellan en privatlivsorientering och traditionella föreställningar om lärarens position och uppgift. När man som lärare upplever den yrkesmässiga rollen som betungande, svårhanterlig och komplex, tar ibland en privat, känslomässig retorik över i det professionella samtalet. Vid andra tillfällen leder samma frustration till en överbetoning av en traditionell lärarrolls auktoritet och befogenheter (Irisdotter 2006). Samma typ av problematik beskrivs av Kjell Granström (2006) som skriver om lärarprofession och om vikten av att kunna hantera elevers beteenden och möta deras behov utifrån en professionell ledarroll. Det saknas dock ofta nödvändig kunskap och medvetenhet. Resultatet blir att man berörs och såras som privatperson, och tar till konventionella, maktutövande strategier för att överleva i sin yrkesroll. Granström skriver:

Om läraren inte förmår att skilja mellan angrepp på sin professionella roll och sitt privata jag finns det en stor risk att han eller hon tillgriper sin yrkesmässiga auktoritet för att skydda sitt personliga jag (Granström 2006, s 27).

De ideal som lärarna i min studie hävdar krockar med elevers beteende och faktiska villkor, närs ofta av traditionella föreställningar om lärarroll, position och läraruppdrag (Irisdotter 2006). I relation till detta är det värt att betona det starka traditionella skolarv som fortfarande i mångt och mycket fungerar som ideal i skolan (Hartman 2005, Chaib 2000). Tomas Englund refererar till skolverksrapporter, översikter och utredningar som "... tenderar att bekräfta bilden av att den traditionella skolan består och tenderar att förstärkas ..." (Englund 2006, s 49). Återupprättandet av den traditionella skolan är, menar Englund, en del av en internationell utveckling, där utvärdering, standardisering och bedömning är i fokus. Denna utveckling står i direkt kontrast till den pedagogiska forskning och de lärarkrafter som verkar för det "kommunikativt övervägande moraliskt inriktade klassrummet" (Englund 2006, s 49). Återupprättandet av det traditionella klassrummet beskrivs vidare av Englund som effektivitetsorienterat. Jag vill, med stöd i min

egen studie, föreslå tolkningen att denna effektivitetsorientering är en produkt av de traditionella, auktoritära idealens möte med marknadens krav på effektivitet och lönsamhet. Ur etisk, demokratisk synvinkel är detta en olycklig hybridisering, som främjar strategiskt, verkställande handlande, där lärares personliga etiska reflektion och ansvar hamnar i skymundan. Strategiska förhållningssätt i en verksamhet kan vidare framträda på olika sätt; antingen tydligt auktoritärt och ickedialogiskt, eller intimiserande och ensidigt privatfokuserat. Båda typerna av uttryck motverkar elevers rätt till integritet och självbestämmande, demokratisk delaktighet och engagemang för det gemensamma (Irisdotter 2006, Sennett 1993, Bauman 2002, Habermas 1987).

Filosofen Peter Kemp formulerar sig utifrån ett danskt perspektiv, och kritiserar skolor för att vara ”navelskådande och inskränkta” (Kemp 2005, s 17). Istället för att fostra medvetna världsmedborgare, fokuserar man skolans isolerade miljö, trivsamt umgänge och närhetsetik. Kemp vill betona vikten av att fostra med ett pedagogiskt ideal om ”universell gemenskap och erkännande av olika nationer och kulturer” (Kemp 2005, s 23). Sociologen Frank Furedi (2003) pekar på risker med att oreflekterat förena ekonomisk utveckling med demokratiska medborgarideal och kultur. Detta leder till ett upphöjande av masskulturens populärpsykologiska ideal, på bekostnad av kulturell kunskapsutveckling och etisk kompetens. Jag tolkar Peter Kemps och Frank Furedis varningsord i ljuset av den intimiserande retorik som marknadssamhället påbjuder (jfr Sennett 1993, Fairclough 2003). Har en intimiserad trivseldiskurs kommit att skymma skolans demokratiska mål, medborgarfostran och omvärldsorienterande kunskap? Fokuserar skolan alltför mycket en privatlivsinriktad, individualistisk utveckling, där läraren är mentor, terapeut, vän och vägledare, snarare än demokratiskt medveten förebild och fostrare i allmängiltiga frågor? Peter Kemp och Frank Furedi skulle förmodligen svara ja på den frågan. Mina egna resultat (Irisdotter 2006) visar på en tendens till att lärare anammar mycket personliga, vägledande, individ- och privatlivsfokuserade förhållningssätt gentemot elever.

Men det kan ju rimligen inte finnas någon motsättning mellan att fostra demokratiskt kompetenta medborgare i en demokratiskt fungerande verksamhet, och samtidigt tillmötesgå elevers behov på personliga plan. Det torde heller inte finnas någon motsättning mellan att upprätthålla en professionell roll som lärare, och samtidigt vara en förtroendeingivande vuxen i elevernas liv. Balansgången tycks dock vara svår. Man balanserar mellan diken som auktoritärt ledarskap, reducerad etisk medvetenhet, förmedling och utövning av demokrati som om det enbart handlar om det mest effektiva argumentets seger, lärares resignation som leder till ökat fokus på egna upplevelser och

problem, eller intimiserande maktutövning utan känsla för egen eller elevers integritet. Den ovan beskrivna, marknadiserade typen av gränsöverskridanden och de gränsöverskridanden mellan privat och offentligt som Benhabib förespråkar i en tid av pluralism och globalisering, ska enligt min tolkning förstås som två olika sätt att hantera det privata i det offentliga. De båda förhållningssätten grundar sig i de två skilda logiker som bland andra Habermas (2007) menar konkurrerar med varandra i samhället, nämligen den marknadsstyrda, strategiska logiken, och den medvetet normativa, demokratiska, politiska logiken.

Här nedan vill jag argumentera för att en diskursetisk modell kan fungera som teoretisk vägledning i den viktiga uppgiften att fostra demokratiskt och i respekt för elevens integritet.

## Diskursetiken som utgångspunkt för samvaron i det offentliga rummet skolan

I mina studier av läraridentitet, har jag, jämte konventionella och marknadiserade tänkesätt, även funnit tankegångar av tydligt reflekterande och dialogisk karaktär. Det förekom lärare som ifrågasatte egna föreställningar, rannsokade sig själva ur etiska synvinklar och formulerade idéer kring hur man på ett respektfullt sätt kan bemöta eleven och uppfylla sitt läraruppdrag (Irisdotter 2006). Sådana förhållningssätt tolkar jag som nära förknippade med en sedan länge befintlig ambition att i skolan gestalta demokratiska värden. Inom svensk skolforskning formuleras denna ambition ytterligare av förespråkare för deliberativa samtal i skolan (jfr Fritzell 2003, Englund 2004, 2006, Roth 2003, 2004).

Min uppfattning är att den deliberativa ansatsen tjäna syftet att formulera ramar för en procedurdemokratisk bildning i skolan, men att den behöver kompletteras med en fylligare syn på hur demokratiska processer fungerar i förhållande till människors olika uttrycksätt och förmågor och till människors privata behov (se vidare Irisdotter 2006). En sådan fylligare syn finner jag inom diskursetikens ramar, så som den främst formuleras av Seyla Benhabib och Iris Marion Young. Jag ska snart återkomma till den poäng som jag ser som ett särskilt viktigt komplement till det deliberativa proceduridealet, nämligen Youngs poängtering av att jämställa olika typer av uttryck (Young 2000). Först måste dock en viktig fråga beröras, som gäller barns specifika, begränsade position i förhållande till vuxna.

Teorier om offentliga rum, och samtalspartners relationer till varandra, har sitt ursprung i ett intresse för myndiga personers gemensamma beslutsfattande. När jag nu vill pröva dessa principer inom en

praktik som inkluderar barns relationer till vuxna, uppstår en problematik som inte helt kan utredas här, men som måste poängteras: Hur hanterar man ideal om lika rätt, jämställdhet, och oberoende i relationer där den ena parten kan beskrivas som underordnad den andre i fråga om erfarenhet och makt? Solveig Hägglund (2006) beskriver den syn på barnet som framträder inom barndomssociologisk forskning, där man i stor utsträckning ägnar sig åt barnets beroendeförhållande, kontra autonomi i relationen till vuxna. Inom denna typ av forskning problematiseras också barnet utifrån perspektivet ”det offentliga rummet”, där barnet tenderar att osynliggöras:

Ett osynligt barn (...) är mer beroende av vuxna än ett synligt barn, som inte kan ta självständig position i det offentliga rummet. Inte minst i anslutning till texter om hur FN:s Konvention om Barnets rättigheter skall tolkas och implementeras, har frågan om ett beroende respektive ett autonomt barn diskuterats” (Hägglund 2006, s 55).

Hägglund ställer dessa typer av studier i relation till den bild av barnet som framträder i några av Nel Noddings texter, och uppmärksammar då bland annat Noddings karaktäristiska sätt att beskriva barn som icke ännu kompletta individer, i behov av omsorg och styrning. Detta ställs i direkt anslutning till frågan om barnets synliggörande eller osynliggörande i det offentliga rummet: ”En individ som kan och får ta plats i det offentliga rummet, liksom en som i vissa avseenden kan agera självständigt och kompetent, betraktas också som fullvärdig mänsklig varelse” (Hägglund 2006, s 58). Hägglund formulerar risker med att låta barnets moraliska och känslomässiga träning ske inom uteslutande privata relationskaraktärer. Hon öppnar också upp för kritisk granskning av föreställningen att vuxna är ”experter på livet” (Hägglund 2006, s 59). I en föränderlig värld bör också barns specifika behov och perspektiv tas i beaktning.

Det vore förstås fel att blunda för den underordnade position elever har i egenskap av icke myndiga och unga. Samtidigt finner jag ingen anledning till att inte eftersträva att gestalta jämställda relationer i skolan. Jag utgår därför från en uppfattning om elevers situation som underordnade, och strävar mot idealet att gestalta jämställda relationer; ett ideal som jag menar att diskursetikens riktlinjer pekar mot.

Jag vänder mig till Benhabibs (1994) tankar kring det öppna, utvidgade offentliga rummet, för vägledning i frågan om hur man bör hantera uttryck för individuella behov och frågor som aktualiseras i skolan. Här finner jag stöd för att *inte* tillåta en begränsning av dagordningen, trots varningsord om att en fri dagordning hotar

engagemanget för allmänna frågor, och privatlivets helgd. Om eleverna, som jag tolkar som innehavare av skolans "svagare röst" gentemot skolledare och lärare, begränsas i sina möjligheter att själva ta upp frågor och funderingar, riskerar deras personliga behov att kränkas. Detta enligt Benhabibs princip att den begränsade dagordningen skyddar de som dominerar, och inte de som domineras. Men hur kan man ha en så kallad "fri dagordning" i skolan och samtidigt värna om uppgiften att fostra till engagemang i allmängiltiga frågor, samt skydda elevers integritet och oberoende?

Enligt Habermas kan ingen egentlig demokratisk delaktighet bli till, om inte den enskildes oberoende först säkras. Man kan enbart agera som delaktig i en demokratisk process om man först är privat autonom och oberoende (Habermas, 1997). Detta talar för att man i skolan, om nu skolan skall betraktas som en offentlig arena som skall fungera enligt demokratiska principer, måste värna om elevens integritet och oberoende. Annars kan ingen egentlig fostran till demokratisk delaktighet ske. Min tolkning är att detta implicerar ett krav om att utforma verksamheten efter elevernas villkor. Relationer får inte vara av sådan karaktär att elever hamnar i känslomässig, personlig beroendeställning till vissa vuxna. I relationer där eleven fräntas sitt oberoende, fräntas eleven även sin möjlighet att kunna verka demokratiskt och fritt framföra både sina synpunkter och sina personliga behov. Detta bör förstås i relation till de risker som flera forskare uppmärksammat, när lärare handlar självcentrerat utifrån känslan av att inte räcka till, eller bära ett stort, personligt ansvar för verksamheten (jfr Colnerud & Granström 2002, Hargreaves 1994). Sådana lärarhandlingar kan vidare förstås inom ramen för en typ av självförverkligande bekräftelsebehov som konstrueras i det intimiserande marknadssamhället (Irisdotter 2006).

I enlighet med detta resonemang menar jag att en gräns kan dras för vilka typer av känsloutspel och personliga anknytningar en lärare bör göra bland elever. Att finnas till för eleven blir därmed tydligt skilt från att låta eleverna finnas till för läraren själv, eller för att uppfylla lärarens ambition om att vara en omtyckt, populär eller framgångsrik lärare. Detta ska inte tolkas som att läraren bör agera känslökallt och mekaniskt, eller att läraren inte får framstå som en privat person med ett privat liv inför sina elever. Inskränkningarna av lärarens tillgång till elevers privata sfär och öppenhet kring sin egna privata sfär, handlar enbart om att inte utöva det maktövertag läraren har som vuxen förebild. Även om frågor på dagordningen, uttryckssätten och friheten är obegränsade för elevens del vilar ett ansvar hos läraren att hantera detta på ett sätt som inte verkar maktutövande och försätter eleven i beroendeställning och utsatthet. Jag använder här alltså diskursetikens



mål om maktutjämning, oberoende och likställdhet i det offentliga rummet som förebild, och utgår därefter från Norman Faircloughs (1995) och Richard Sennetts (1993) varnande ord om hur intimiserade förhållningssätt i offentliga rum, kan verka maktutövande, kontrollerande och förtryckande. Vilka situationer som ligger i riskzonen och hur man som lärare kan hantera dessa situationer, är dock frågor som inte kan besvaras utan konkreta exempel från lärar- elevinteraktion.

När jag nu konstaterat att elevens rätt att uttrycka sina behov och åsikter är obegränsad, kvarstår frågan om elevens rätt till sitt eget uttryck. Detta tolkar jag som en del i att bli respekterad och betraktad som en jämlik. Om skolan skall betraktas som ett offentligt demokratiskt rum, måste elevers röster ges tyngd och betraktas med respekt och seriositet. Ett sådant påstående finner stöd i Iris Marion Youngs resonemang om att inte bara det strikt rationella, argumenterande uttrycket skall räknas som ett demokratiskt gällande inlägg. Om det civila samhället skall betraktas som en plattform för demokratisk diskussion, måste också den mångfald av kulturella, estetiska uttryck som finns i det civila samhället, bejakas och tas på allvar (Young 2000, 2002). Detta menar jag öppnar för tolkningen att låta elevens röst, som utgår från elevens behov och förmåga, räknas och tas tillvara i skoldemokratin. I den stund vuxna i maktposition dikterar på vilket sätt eleven skall uttrycka sig för att vinna gehör, blir elevens budskap förringat.

De diskursetiska utgångspunkterna inkluderar restriktioner som inte bara värnar om eleven i dess utsatta position, utan även stödjer läraren i uppdraget att agera som demokratisk ledare. Visserligen ska alla individers uttryck, budskap och behov tas i beaktande, men ett beslut kan inte tas utan att en fråga förankrats i det kollektiva. Ofrånkomliga kriterier för att nå gehör och resultat med sina åsikter, är också att de framlagts i respekt för den andra, och utifrån den grundläggande normen att den andre är jämlik (Benhabib 1994, 2004). Detta, vill jag poängtera, gör att man som lärare inte kan förväntas utstå kränkningar i sin plikt att tillvarata elevens budskap. Olika sorters uttryck skall bejakas inom ramen för diskursetik, men bara så länge de signalerar respekt för åhörare och motparter (Benhabib 1994).

## Sammanfattande reflektioner

Jag finner att de diskursetiska riktlinjerna för individers rätt till oberoende, till frihet i demokratiska samtal och till att bli behandlade med respekt som jämlikar, är fruktbara utgångspunkter. Dessa utgångspunkter om ömsesidig respekt utgör grundläggande krav på hur man handlar gentemot andra, och de gäller både lärare och



elever. Inledningsvis ställde jag frågan vilka gränser läraren bör dra, dels mellan sitt professionella uppdrag och sin privata person, dels mellan professionella och privata reaktioner och uttryck. Jag ställde också frågan vilka gränser som bör dras mellan fostransfrågor där eleven bör vägledas och frågor som bara angår elevens privata sfär. Med vägledning från den diskursetiska teoribildningen har jag funnit att lärarens utrymme som privatperson i den offentliga skolmiljön, bör vara begränsat. Detta gäller både känslomässiga uttryck och fostrande insatser som utgår från lärarens privata värderingar. Lärarens maktövertag som vuxen auktoritet gör en sådan gränsdragning nödvändig. Däremot finner jag, med vägledning av Benhabibs (1994) formuleringar om vikten av att låta de mindre privilegierades röster höras, ingen anledning att inskränka elevernas utrymme att ta upp frågor och uttrycka behov, känslor och angelägenheter på de sätt som de själva är bekväma med. Då skolan som offentligt rum i de flesta fall är elevernas främsta offentliga plattform, bör också denna plattforms dagordning svara mot elevers behov.

Jag har, med hjälp av de risker som synliggjorts inom skolan, och med hjälp av Benhabib, Young och Habermas som främsta teoretiker, givit exempel och förslag på hur man kan resonera och tänka kring hanterandet av de privata känslor och frågor som pochar på uppmärksamheten i det offentliga rummet skolan. En vidare diskussion måste utgå från konkreta situationer och exempel, för att pröva det teoretiska resonemangets hållbarhet och relevans.

## Referenser

- Bauman, Zygmunt (2002): *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich. (2000): *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (1994): *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (2004): *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (2005): Beyond interventionism and indifference. Culture, deliberation and pluralism. *Philosophy & Social Criticism* 31 (7), s 753–771.
- Blossing, Ulf (2003): Skolförbättring – en skola för alla. I Gunnar Berg & Hans-Åke Scherp, red: *Skolutvecklingens många ansikten*, s 97–135. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber.

- Bohman, James (2005): Rights, cosmopolitanism and public reason. Interactive universalism in *The Claims of Culture*. *Philosophy & Social Criticism*, 31 (7), s 715–726.
- Chaib, Mohamed (2000): Frankenstein in the Classroom. Teachers' Social Representation of Information Technology. I Mohamed Chaib & Birgitta Orfali, red: *Social Representations and Communicative Processes*, s 27–50. Jönköping University Press.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002): *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (2004): Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I Klas Roth Klas & Rune Premfors, red: *Deliberativ demokrati*, s 57–76. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2006): Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. En antologi från en konferens anordnad av MSU. Forskning i fokus*, 29, s 41–56.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (2003): *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. New York: Routledge.
- Fritzell, Christer (2003): *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk delibationsmodell*. Växjö Universitet.
- Furedi, Frank (2003): *Vart har alla intellektuella tagit vägen? Stridskrift mot det begynnande 200-talets förflackande*. Göteborg: Daidalos.
- Gewirtz, Sharon; Ball, Stephen & Bowe, Richard (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Granström, Kjell (2006): Grupprocesser och ledarskap i klassrummet. I *Lärares arbete- Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. En antologi från en konferens anordnad av MSU. Forskning i fokus*, 29, s 25–30.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1997): *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksen och Anders Molander*. Göteborg: Daidalos.

- Habermas, Jürgen (2007): *Mellan naturalism och religion. Filosofiska uppsatser*. Göteborg: Daidalos.
- Hargreaves, Andy. (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven (2005): *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hägglund, Solveig (2006): Det hela barnet- vem är det? Reflektioner i anslutning till några texter av Nel Noddings. I *Utbildning och demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 15(1), s 43–60.
- Irisdotter, Sara (2006): *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion i samtal om etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Linnér, Susanne (2005): *Värden och villkor- pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Växjö University Press.
- Lpo, 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundquist, Lennart (2001): *Medborgardemokratin och eliterna*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Roth, Klas (2003): Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal. I Klas Roth & Britta Jonsson, red: *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, s 19–47. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas (2004): Deliberativ pedagogik, I Klas Roth & Rune Premfors: *Deliberativ demokrati*, s 77–114. Lund: Studentlitteratur.
- Sennett, Richard (1993): *The Fall of Public Man*. London: Faber and Faber.
- Sennett, Richard (2006): *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Vygotskij, Lev S (1934/1999): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Young, Iris Marion (2000): *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa. I urval av Per Wirtén med förord av Karin Sporre*. Stockholm: Atlas.
- Young, Iris Marion (2002): *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

