

Vad kan utbildning åstadkomma?

En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning

Carl Anders Säfström

WHAT CAN EDUCATION DO? A CRITIQUE OF AN IDEALISED UNDERSTANDING OF EDUCATION. In this article I argue that an idealised understanding of education is problematic in two ways. First it neutralises and makes normal an unequal distribution of wealth and power by identifying those who are to be included as excluded, thereby establishing a foundational inequality. Secondly I argue that a depoliticised understanding of education makes inequality seemingly natural and normal in the larger discourse of education. In the article I show three contexts in which inequality is produced: educational reform, educational research and developmental psychology applied to education. In the second part of the article I develop a line of thought that starts with equality and argue that the assumption of equality is necessary for an education that aims at intellectual emancipation.

Keywords: idealised education, inequality, assuming equality, intellectual emancipation.

Inledning

I det följande skall jag ge en systematisk kritik av en avpolitiserad föreställning om utbildning och den typ av forskning som backar upp en sådan. Jag kommer att röra mig på ett principiellt plan, men göra några nedslag i empirin. I det första avsnittet ges ett exempel på vad jag menar med en avpolitiserad föreställning om utbildning genom en summering av UNESCOs *communiqué* 8. Därefter preciserar jag de tre teman som återkommer genom artikeln, forskningens roll, hur utbildning uppfattas och vilka konsekvenser detta får för individens möjligheter till intellektuell frigörelse. I det tredje avsnittet preciserar

Carl Anders Säfström är professor i pedagogik och verksam vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola, Box 325, 631 05 Eskilstuna. E-post: carl.anders.safstrom@mdh.se

jag den logik som *communique 8* ger uttryck för och som fastslår ojämlikhet som normalt, naturligt och oundvikligt. I det fjärde avsnittet introduceras tanken om jämlikhet som en förutsättning för utbildning. Det argument som successivt utvecklas i artikeln lösgör begreppet utbildning från en utvecklingsmetafor som endast understödjer ojämlikhet för att istället lyfta fram utbildningens frigörande potential genom att förutsätta jämlikhet. Artikeln avslutas med en summering av argumentet och kritiken.

Idealiserandet av utbildning

Följande står att läsa i UNESCO *communique 8* juli, 2009:

Utbildning skall se till att världens länder låter människor tala fritt, kan organisera sig och delta i ett akademiskt liv. Alla skall ha tillgång till utbildning på lika villkor, kvinnor och män, underrepresenterade grupper såsom arbetare, fattiga, minoriteter, migranter, flyktingar, handikappade och andra utsatta grupper. Utbildningen skall vara organiserad så att kvalité och jämlikhet upprätthålls och föda ömsesidig förståelse och en fredlig kultur. Den skall svara mot snabba samhällsförändringar och behov hos nya grupper av lärande genom livslångt lärande. Utbildningen skall fostra etiska medborgare som brinner för att skapa fred, försvarar mänskliga rättigheter och värdet av demokrati (§ 22, 25, 26, L, F, A, *författarens sammanställning*).

Den föreställning om utbildning som framskymtar i UNESCOs *communique* ovan är en föreställning som både är för idealistiskt generell och instrumentellt partikulär samtidigt. Den är idealistisk för att den inte tar hänsyn till makt och politik och den är för instrumentell i att den förutsätter att utbildning är till för att skapa en samhällsmedborgare av en bestämd typ, en medborgare som tar form via utbildning och livslångt lärande. Den pekar också ut vilka grupper som inte naturligen faller in i en sådan kategori. Dessutom är dokumentet ett uttryck för en vilja till att skapa en globalt jämförbar utbildningsstrategi som riskerar strömlinjeforma utbildning genom att starkt underordna utbildningen snabba samhällsförändringar snarare än att betona utbildningens möjliga roll att leda till grundläggande förändring av såväl individer som samhälle. Att peka ut vissa grupper som underrepresenterade och utsatta visar att UNESCO är medveten om ett ojämlikt samhälle samtidigt som den logik som underbygger resonemanget i *communique 8* juli inte lyckas frigöra sig från att underbygga en sådan ojämlikhet. UNESCOs *communique* är snarast ett uttryck för ojämlikhet än ett bidrag till att skapa jämlikhet. Jag

kommer, med andra ord att kritisera den logik som gör det omöjligt att genomföra vad dokumentet tycks lova. Jag skall dessutom introducera en filosofisk/teoretisk, till skillnad från normativ, utgångspunkt som istället för att förutsätta ojämlikhet utgår från jämlikhet. Syftet med artikeln är därmed tvåfaldigt. För det första att framföra en systematisk kritik av föreställningen om utbildning som en kraft som kan rädda världen från sig självt och för det andra att visa på en utgångspunkt som visserligen inte räddar världen men som åtminstone skapar brott med idealiserade föreställningar om utbildning.

Åtgärdsforskningens svek

I sin bok *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv* argumenterar Thomas Popkewitz (2009), övertygande att utbildningsreformer under 2000-talet i Nordamerika såväl som i Europa innehåller föreställningar om en ny form av världsmedborgare; en lärling som aldrig blir fulllärd. Kännetecknet för denna ofullständiga medborgare är att hon eller han konstant saknar tillräcklig kunskap, eller adekvat kunskap, en avsaknad som samhället just genom att vara ett kunskapssamhälle kan fylla genom ständig utbildning, vidareutbildning och omskolning. Alla skall, som UNESCO hävdar i sin *communique*, inkluderas hela tiden och överallt i det lärande samhällets enhetlighet.

Men vad innebär det att utgå från en föreställning om alla? Popkewitz menar att talet om alla alltid är specifikt och aldrig allmängiltigt, det bygger alltid på specifika föreställningar om vem eller vilka dessa alla är. I sin analys visar Popkewitz på att det inom ramen för alla enbart får plats två typer av barn. Den första typen av barn utgörs av det barn som har alla nödvändiga resurser för att 'gå i skolan' och lära sig ta sin plats i skolan, att lösa problem, att samarbeta inom givna ramar och därigenom lära sig producera mer kunskap i kunskapssamhället. Den andra typen utgörs av *det övergivna barnet* som är accepterat som en del av helheten, men som endast accepteras för att inkluderas som annorlunda. Den senare typen av barn kommer historiskt sett oftast från arbetarklassen eller från nya grupper av invandrare, menar Popkewitz. Detta barn är inte endast annorlunda utan också en misslyckad medborgare som snarast definieras utifrån dess tillkortakommanden. Det är ett barn *med* svårigheter snarare än ett barn *i* svårigheter, eftersom hon inte kan anpassa sig till en rationell ordning av en viss sort. Det är ett barn som fixeras vid den plats hon får sig tilldelad i den sociala ordningen genom att utsättas för statens goda vilja att sätta in speciella åtgärder mot hennes speciella svårigheter. Hon blir reducerad till föremål för åtgärdsprogram av olika slag.

För att underbygga dessa politiskt motiverade åtgärdsprogram, göra dem trovärdiga och användbara så anammar staten utbildningsforskningen (se exempelvis SOU 2008:109 som ett sådant tydligt exempel på en sammanblandning av forskning och politik). Gert Biesta (kommande) kritiserar den starka och globala strömning inom utbildningsforskning och utbildningspolitik som betonar evidens för forskning, att stå till svars för utbildningsanordnare och effektivitet för lärare och elever. Biesta diskuterar dessa strömningar i relation till vad han menar är deras gemensamma grund, deras absoluta upptagenhet med att reducera mänskligt handlande till mätbarhet. Vad som då också följer av en sådan reduktion, menar Biesta, är en paradoxal avpolitiserings av utbildning eftersom den inte längre ställs i relation till en öppen fråga om vad som utgör god utbildning utan snarare reduceras till en fråga om kvalificering till ett visst yrke och socialisation till en föreställd värdegemenskap. Reduktionen blir paradoxal eftersom förutsättningarna för en sådan hållning är en sammansmältning av forskning och politik.

Jan Bengtssons (2009) kritik av hur hjärnforskning reduceras till vad jag här kallat åtgärdsforskning kan tas som ett exempel. Bengtsson visar hur en forskare med en förment objektiv vetenskap i ryggen använder sin forskning i snäv politisk mening (i detta fall) genom att sammanblanda den med en specifik liberal politisk ideologi. Bengtsson menar att hjärnforskning i de exempel han ger används som ett kvasivetenskapligt stöd för att uttala sig om en serie av pedagogiska frågor som överhuvudtaget inte har eller kan ha med hjärnforskning att göra. Hjärnforskning används för att stödja ”välkända liberala ståndpunkter för frågor om skolan” (s 66, *författarens översättning*), vilket samtidigt reducerar, verkar Bengtsson mena, hjärnforskning till ett politiskt redskap. Resultatet blir en sammanblandning av politik och forskning där det blir svårt att skilja ut vad som är vad och framför allt att ställa frågan om vad utbildning skall vara till för som en öppen fråga, värd att undersöka.

Utmärkande för vad jag kallar utbildningsstater är att de inte skiljer mellan utbildningspolitik och utbildningsforskning, och just därigenom avpolitiserar föreställningen om utbildning, samtidigt som en specifik typ av politik i snäv mening definierar vad som är utbildningsforskning. Det är precis detta som Bengtsson (2009) visar i sin analys och som jag hänvisat till ovan. Vad som då sker precis uttryckt är att det upprättas en falsk relation mellan är och bör. Om forskningen säger hur något är så vet politiken, utan att hänvisa till bedömning eller övervägning eller ett demokratiskt samtal där om, hur något också bör vara. Det är en typ av forskning som menar att om man kan beskriva noggrant och korrekt hur något är så följer av

denna beskrivning självt vad som bör göras. En sådan föreställning skall jag fortsättningsvis kalla åtgärdsforskning.

Det är en typ av utbildningsforskning som fokuserar på vad Popkewitz (2009) kallar *det övergivna barnet*, det misslyckade och vid sin plats fixerade barnet, det barn som behöver åtgärdas.

Inom åtgärdsforskningen blir barnet reducerat till ett objekt i termer av fattig, minoritet, migrant, flykting, handikappad och arbetarklass, för att använda UNESCOs kategorier, och utsatt för omsorg och lärande för att bli ordentligt inordnad i samhällets normalitet. En normalitet som samtidigt exkluderar dessa barn genom att klart markera deras plats som annorlunda inom normalitetens omfång men i dess periferi.

Åtgärdsforskningen reducerar barnet till ett objekt och ett problem att lösa. Men precis härigenom blir barnet reducerat till ingenting. Barnet blir ingenting eftersom hon då enbart förstås genom sin stipulerade otillräcklighet, hon blir till den positiva ordningens motsats. Det övergivna barnet är den positiva ordningens andra, den skugga som gör att den verkliga ordningen av lyckade barn, de bästa i klassen, framträder i klarare relief.

Men med en sådan reduktion följer, förutom det symboliska våld som det "övergivna barnet" utsätts för, ytterligare ett grundläggande problem som har att göra med hur forskningen och dess roll och funktion i ett samhälle uppfattas. Åtgärdsforskningens uppgift i utbildningsstaten blir att reducera det främmande, den positiva ordningens skugga, till det familjära snarare än att göra det familjära främmande (Richard Rorty 1980). Själva utgångspunkten förstärks, de förutfattade meningarna bekräftas, det vi redan vet ordnar världen snarare än att denna ordnings förutsättningar problematiseras.

Följden blir en forskning som skall ha ett handlingsprogram, kontrollera fakta och leda till att något görs inom en verklighet som inte endast är begränsad och reducerad utan väsentligen också redan känd. Vad som då också följer av åtgärdsforskningens reduktion till det familjära är, på ett principiellt plan, att lärares och ungdomars möjlighet att gå utanför den redan kända normaliteten kringskärs. Det som utgör deras omedelbara verklighet, och som definieras i kategorier som fattig, minoritet och så vidare bekräftas av forskningen snarare än att i grunden ifrågasätts. Mer kunskap blir till det som bekräftar men på inget sätt stör grundförutsättningarna för den verklighet de lever. Om denna verklighet innebär att skilja ut "det läraktiga barnet" från "det övergivna barnet" så slås en väsentlig ojämlikhet fast som en naturlig del av en kartlagd verklighet. Barnen blir befästa med egenskaper och tillskrivs innebörder utifrån en grundläggande föreställning om en mer eller mindre nödvändig ojämlikhet.

En stark betoning av åtgärdsforskning leder med andra ord inte endast till allvarliga konsekvenser för vad forskning kan bidra med utan också till ett utökat reellt och symboliskt våld mot barn, eftersom en sådan forskning tenderar att reduceras till att bekräfta en ojämlik verklighet snarare än bryta med den. Inom en sådan genom forskning fastslagen verklighet fungerar ”det övergivna barnet” som objektet för kunskap och för den goda viljan hos utbildningsstaten att göra gott genom att ta hand om de marginaliserade, som just slås fast som marginaliserade. De skall paradoxalt nog inkluderas i egenskap av att vara exkluderade och fortsätta att vara just det.

UNESCO-fieringen av utbildning, dess idealism och låsta uppfattning om vilken medborgare som tas som självklar utgångspunkt, och som med tanke på ovanstående kan kallas ”den läraktige medborgaren”, och vilka som behöver speciell uppmärksamhet ”den övergivna medborgaren” för att kunna räknas dit, tenderar att etablera en uppfattning om utbildning som en livslång anpassning till en i grunden ojämlik social ordning.

Jag kommer successivt att avgränsa mig från en uppfattning av utbildning som reducerar den till att förklara nödvändigheten av det ojämlika samhälle som redan föreligger, det jag här kallar UNESCO-fieringen av utbildning. I det följande avsnittet skall jag precisera min analys och kritik genom att klarlägga den UNESCO-fieringens logik med vilken det ojämlika samhället framstår som naturligt och självklart. En missriktad logik menar jag som tydligt framträder genom en analys av utvecklingspsykologins antaganden applicerade på pedagogiska fenomen (se även Säfström 2004). För att göra just detta använder jag mig av filosofen Jacques Rancières (1999) argument om det konkreta livets nödvändiga jämlikhet, som jag utvecklar i det efterföljande avsnittet, och hans kritik av utvecklingsmetaforen.

Att förklara ojämlikhet

Utbildningens uppgift i utbildningsstaten är att förklara nödvändigheten av ett i grunden ojämlikt samhälle för nya generationer som skall träda in i det. Ett sådant samhälle framställer sig självt som en organisk helhet som baseras på ojämlikhet men som också har inkorporerat jämlikhet som en begränsad möjlighet inom sin totalitet. Det är ett samhälle som kan *förklara varför* ojämlikhet är en nödvändighet genom att hävda att alla, genom skolor och hårt arbete, har lika chans till att klättra på den sociala stegen. Detta åtminstone om man accepterar den första premissen att skolan är en institution i samhället genom vilket jämlikhet kan uppnås i en avlägsen framtid. Att vara

skolad som ett läraktigt barn innebär då att vara disciplinerad till att acceptera en ojämlik verklighet som nödvändig för undervisning och lärande och inte minst, att acceptera utveckling som en grundmetafor för samhällets välbefinnande. För det är först genom att acceptera en ojämlikhet i presens som en jämlikhet kan komma i futurum enligt logiken. Men det just genom en sådan fördröjning av krav på jämlikhet som ett ojämlikt samhälle kan existera. Ett ojämlikt samhälle uppnås genom tanken om progression och utveckling, enligt Rancière (1991, 1999), eftersom en sådan tanke förlägger jämlikheten i en ständigt undflyende framtid.

Problemet med att utgå från att skolan är den institution i samhället genom vilket jämlikhet skall uppnås i en avlägsen framtid är att skolan då förkroppsligar vad som kan kallas utvecklingsmyten. Eller mer precist, själva idén med skola underordnas en tidslogik som innebär att nuet endast blir till en ofullständig variant av en förklarad framtid. Låt mig utveckla detta något med ett exempel från Silvia Edlings (2009) avhandling. Edling visar i sin avhandling hur framgångsrika elever tenderar att placera sitt ansvarstagande för andra, inte i det omedelbara sammanhanget de befinner sig i utan i en avlägsen framtid då de blivit vad de strävar efter. De kan alltså samtidigt, för att förtydliga genom att hårdra, rättfärdiga att bete sig illa mot kamrater i nöd i skolan medan de senare i livet säger sig skall ta ansvar för just dessa elever genom att vara advokater eller läkare. Det är ett sätt att resonera som överensstämmer med vad jag här kallat utvecklingsmyten. Ansvaret för andra förläggas i en framtid som motiverar att de inte tar ansvaret i nuet.

Det är en myt i vilken distansen mellan de som vet och de okunniga inte enbart förklaras av skolans sorterande samhällsfunktioner utan också förstärks genom en viss typ av utbildningsforskning. Ett tydligt exempel är när utvecklingspsykologi appliceras på pedagogiska fenomen och gör jämlikhet till ett slutmål för en process som har ett antal bestämda steg. Utveckling innebär då att barnet förflyttar sig från en första position av ojämlikhet till en framtida jämlikhet i vilket barnets förmågor är utvecklade och då barnet kan ta plats som en fullvärdig vuxen samhällsmedlem. Utvecklingen sker i överensstämmelse med vad som uppfattas som naturliga steg i barnets förmåga att uppfatta världen (Säfström 2003, 2004). Och att fullvärdigt uppfatta världen och samhället som förklarad, som fullständigt vetbar är inte endast slutmålet på en tänkt utveckling utan blir också till själva förutsättningen för jämlikhet. Mästaren/läraren är redan där, han eller hon vet, har samhället förklarat för sig, är en fullständig samhällsvara, vilket innebär att mästaren endast kan vara jämlik en annan mästare. Härigenom etableras en föreställning om en fullständig och perfekt

symmetri av likhet, där ordningens normalitet och centrum återinstallerar sig själv genom upprätthållande av ojämlikhet.

Utveckling(psykologi) som en sådan idé blir därför, när den appliceras på pedagogiska fenomen och institutionaliseras i skolan, till ett inkorporerande av en begränsning av överförbar kunskap. Endast sådan kunskap som anses stå i överensstämmelse med barnets ojämlika utvecklingsnivå skall överföras. Popkewitz (2009) visar hur psykologismen alltsedan 1900-talets pedagogiska diskurser fungerat som bärande idé för skolämnens organisering av ämnesinnehåll och hur den därmed inordnar barnet i en viss regelbundenhet och ordning. Det inre landskapet hos barnet designas som ett visst sätt att bruka dess förnuft. Vad utvecklingspsykologi gör i relation till pedagogiska fenomen är att organisera en ständig fördröjning av jämlikhet och att förklara denna fördröjning genom att hänvisa till vad som fastslås som barnets naturliga utveckling. Utvecklingspsykologi applicerad på pedagogiska fenomen är med andra ord ett exempel på vad Rancière (2010) kallar det pedagogiska paradigmet som ”översätts till en generell modell för samhället ordnat genom utveckling” (s 8, *författarens översättning*). Mästerläraren reducerar kunskap till steg, i enlighet med de bästa metoderna som går att uppbringa och vänder sig endast till de som är ojämlika, konfirmerar därmed ojämlikhet och hänskjuter jämlikhet till en avlägsen framtid.

I nästa avsnitt skall jag, liksom filosofen Jaques Rancière, istället *förutsätta* jämlikhet och diskutera vilka konsekvenser det får för vad som uppfattas som utbildningens primära syfte: att utbildning leder till frigörelse. Med frigörelse menar jag helt enkelt insikten om var och ens jämlikhet med alla andra. En sådan insikt bryter med idealiserade och idealiserande föreställningar om utbildning som endast ytterst bekräftar ojämlikhet.

Att utgå från jämlikhet

Jämlikhet har inga steg, säger Rancière. Det är en komplett händelse eller inget alls. Om jämlikhet skall ha någon mening så kan den bara vara en utgångspunkt och inte ett slutresultat. Jämlikhet uppnås inte som en slutprodukt efter en serie av steg utan kan bara bekräftas i utgångsläget av individer som upptäckt deras jämlikhet med alla andra, oavsett status, förmögenhet och makt.

Jämlikhet är med andra ord inte något man gör mot en annan för att hon eller han skall bli frigjord utan vad som redan är fallet genom att insistera på vad Rancière (1991) kallar intelligensens jämlikhet, den delade förmågan till språk. Utan att fördjupa mig i en längre

diskussion om Ranciéres icke-kognitiva syn på intelligens skall jag i korthet konstatera med honom att jämlikhet är en förutsättning för ojämlikhet, jämlikhet är grundläggande: ”För att lyda en befallning, så måste man förstå den befallningen och man måste förstå att man skall följa den. Det vill säga ett minimum av jämlikhet är nödvändigt utan vilket ojämlikhet inte skulle vara begripligt” (Rancière, 2010, s 9, *författarens översättning*). Detta minimum av jämlikhet som är nödvändigt för att vi alls kan ha ett språk och är den poetiska förutsättningen för all språklig interaktion enligt Rancière. Att bekräfta jämlikhet är därför också alltid att konfirmera denna poetiska förutsättning för allt intelligent språk.

Att konfirmera jämlikhet i en konkret situation innebär att störa den ojämlika sociala ordningens normalitet. Den sociala ordningen är dock inte naturlig. Kategorier som fattig, minoritet, migrant, flykting, handikappad och arbetare är sociala kategoriseringar som ordnar världen på bestämda sätt. Samhälle, typ, kategori äger ingen realitet i sig, utgör ingen självbeskrivande verklighet utan det är endast individer som äger verklighet, det är endast de som kan inneha rationalitet och intelligens. De kan inte reduceras till en kategori även om de kan tillskrivas en sådan i relation till ett specifikt socialt sammanhang. Totaliteten av hela mänskligheten eller samhälle är endast en genom kategorier ordnad fiktion och en fantasi, något vi föreställer oss till skillnad från en individ av kött och blod. Ett samhälle kan inte vara resonabelt eller rationellt, det kan endast individer, enligt Rancière (1999). När individen inte längre identifierar sig med det ojämlika ordnandet eller sin plats däri och istället träder fram som om hon eller han hade lika rätt som alla andra att tala och lyssnas på, att höras som någon annan än fattig, minoritet, flykting, handikappad och arbetarklass så träder hon eller han fram som frigjord genom att bekräfta och bli bekräftad som jämlik alla andra.

Samhällets institutioner förkroppsligar ojämlikhet medan det är individer som kan vara jämlika. Rancière (2010) säger att vad en lärare måste göra för att hon eller han helt enkelt inte skall fördumma sina elever genom att inordna dem i givna kategorier är att kunna separera mellan två aspekter av undervisning: ”Det kräver att skilja mellan förmågan att kunna vara för en annan själva källan för en utförd [enacted] jämlikhet och idén om en social institution laddad med att uppnå jämlikhet” (s 14, *författarens översättning*). Den sociala institutionen inordnad i utvecklingsmyten återinstallerar ojämlikhet i nuet genom att förskjuta jämlikhet till en ständigt undflyende framtid. Därför måste vi välja, menar Rancière att tillskriva förmågan att vara jämlik till individer och inte deras fiktiva enhet:

Man måste välja mellan att göra ett ojämlikt samhälle av jämlika människor och att göra ett jämlikt samhälle av ojämlika människor. För den som har smak för jämlikhet kan inte valet vara svårt: Individer är verkliga varelser, samhället en fiktion. Det är för verkliga varelser som jämlikhet har ett värde, inte för en fiktion (Ranciére 1991, s 133, *författarens översättning*).

Jag vill föreslå att namnet utbildning härefter är ett namn för konfirmerandet av jämlikhet, för möjligheten till intellektuell frigörelse. Det betyder att utbildning inte skall sammanblandas med utbildningsstaternas ambition att skola sina medborgare, inte ens med praktiken att leverera kunskap i enlighet med de bäst kända metoderna. Det innebär också att ta avstånd från åtgärdsforskning som lanserar tekniker för etablerandet av en totalt disciplinerande logik i analogi med det sociala systemet och som förklarar nödvändigheten av ojämlikhet för skola och samhälle. Mot detta står den pedagogiska frågeställningen om intellektuell frigörelse. En pedagogisk problematik vilken inte frigör den sociala ordningen från sina egna begränsningar men som öppnar möjligheten av jämlikhet mellan individer och grupper av individer som enkelt men inte utan fara tar risken att konfirmera varandra; som tar risken att utbilda sig. Utbildning handlar, med andra ord, om hur att vara jämlik i ett ojämlikt samhälle. Som sådan är frigörelse, pedagogiskt betraktat en alltid närvarande möjlighet i varje konkret situation av skolande, men då alltid genom en eller annan typ av konflikt.

Utbildning som konfirmerande av jämlikhet kan däremot inte garanteras av utbildningsstaten. Dess program är snarast det institutionaliserade skolandet genom vilket samhället skall utvecklas i enlighet med ojämlikhetens logik. Att göra samhället till vad det är tillskrivs skolans institutionella uppgift vilket reducerar skola till ett namn för "det sätt varmed skola och samhälle symboliserar varandra utan slut, och därigenom reproducerar antagandet om ojämlikhet precis genom att förneka det" (Ranciére, 2010, s 14, *författarens översättning*). Utbildning, så som jag nu vill förstå det, fungerar helt enkelt i enlighet med en annan logik än skolande; utbildning förutsätter jämlikhet och frigörelse. Ranciére säger "allt vad emancipation kan lova är att lära människor att vara jämlika i ett samhälle som styrs av ojämlikhet och institutioner som 'förklarar' en sådan ojämlikhet" (2010, s 9, *författarens översättning*).

Utbildning som frigörelse är alltid ett brott med den ojämlikhetens logik genom vilket det övergivna såväl som det läraktiga barnet är fästa vid sina platser i det samhälleliga maskineriet. Pedagogisk forskning, om den inte enbart skall smörja maskinen, behöver därför gå emot det ordinära i sakernas tillstånd för att därigenom separera mellan "sätt

att vara och sätt att göra, se och tala” och därigenom introducera ett gap ”i själva konfigurationen av sensibla begrepp” (s 15, *författarens översättning*). Det innebär att separera mellan hur det övergivna såväl som det läraktiga barnet fästs till sin plats från hur hon talar, tänker och handlar. Det är att separera skolandets ordnande funktion i utbildningsstaten från utbildning som konfirmerande av jämlikhet.

Avslutningsvis

UNESCO-fieringen av utbildning innebär att utbildning tillskrivs en avpolitiserad innebörd samtidigt som den framställs som det absolut nödvändigaste instrumentet för att bota all världens åkommor. En sådan idealiserad föreställning om utbildning gör mer ont än gott eftersom den i den goda viljans namn återskapar ett ojämlikt samhälle. Eller precist: återskapar ojämlika relationer mellan människor genom att utgå från ojämlikhet. Dessutom perverterar utbildningens avpolitiserade innebörd möjligheten att uppnå jämlikhet eftersom jämlikhet placeras i en tidslogik som innebär en konstant fördröjning, en slags frånvaro som bekräftar och stadsfäster den socialt formerade ojämlikheten i nuet. På så sätt normaliseras ojämlikhet. En forskning som delar denna avpolitiserade innebörd av utbildning, vad jag här kallat åtgärdsforskning, blir i sig självt till en normaliseringsprocedur där ojämlikheten fastslås genom att kartläggas, förklaras och förstås. Den blir också snävt politiskt ideologisk i en paradoxal men precis mening och som jag gett exempel på ovan. Mot detta har jag ställt en pedagogisk problematik och argumenterat för att utgå från jämlikhet i en situation av ojämlikhet som ett sätt att förutsätta möjligheten av utbildning som intellektuell frigörelse.

Referenser

- Bengtsson, Jan (2009): Qualifications of future teachers. Ideas and ideals in the liberal discourse about teachers and teacher education in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, 19(1), s 59–67.
- Biesta, Gert (kommande): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber, Avancerade Studier i Pedagogik.
- Edling, Silvia (2009): *Ruptured Narratives. An Analysis of the Contradictions within Young People's Responses to Issues of Personal Responsibility and Social Violence within an Educational Context*. Studia Didactica Upsaliensia 2. Uppsala Universitet.
- Popkewitz, Thomas (2009): *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktionen av barnet*. Stockholm: Liber, Avancerade Studier i Pedagogik.
- Rancière, Jaques (1999): *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière, Jaques (2010): On ignorant schoolmasters. I Charles Bingham och Gert Biesta, med Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, s 1–24. London/New York: Continuum.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- SOU (2008: 109): *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Säfström, Carl Anders (2003): Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), s 19–29.
- Säfström, Carl Anders (2004): Den pedagogiska psykologin, differentieringsfrågan och den liberal-demokratiska välfärdsstaten. I Jan Bengtsson (red) *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, s 267–290. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO (2009): *The new dynamics of higher education and research for societal change and development*. World Conference on Higher Education. Communiqué, 8 July.