

Utbildning i tillblivelse – en alternativ berättelse om utbildning och lärande

Kristin Ungerberg
Doktorand i pedagogiskt arbete
Karlstads universitet
kristin.ungerberg@kau.se

Abstrakt: Syftet med artikeln är att diskutera olika dilemman gällande perspektiv på samhälle, utbildning och lärande. Fokus riktas dels mot den nyliberala förändring som präglar samhälle och utbildning idag där konsekvenser rörande kunskap, ekonomiskt kalkylerande, marknadsiering, standardisering och individualisering diskuteras. Vidare lyfts alternativa sätt att se på utbildning in i diskussionen där mer pluralistiska värden och individers olikheter står i fokus. Artikeln avser att synliggöra olika effekter av organiseringen av utbildning utifrån både ett konsensus- och ett konfliktperspektiv där en nyliberal konsensusidé ställs i relation till Chantal Mouffes demokratiperspektiv som berör reella alternativ och agonistisk konflikt. Diskussionen leder fram till konstaterandet att ett konsensusinriktat perspektiv på lärande och utbildning utgår från att kunskap och individer kan kontrolleras och förutbestämmas vilket reproducerar *ett* rätt sätt och *en* sanning. Ett sådant synsätt kan få effekten att andra alternativa sätt att organisera utbildning och lärande på kommer i skymundan. I ett konfliktperspektiv synliggörs istället hur en inkludering av individers olikheter skulle kunna utgöra själva drivkraften och därmed bli en förutsättning för lärande och utbildning.

Nyckelord: Samhälle, utbildning, lärande, konsensus, konflikt, demokrati, förskola

Inledning

Att studera utbildning ur ett makroperspektiv kan synliggöra samhället som en aktör och maktinnehavare av hur utbildningen skall organiseras. Detta aktörskap kan bland annat innefatta att ta fram utbildningspolicys, att avsätta ekonomiska medel men också hur utbildningen organiseras. Det går även att anta ett mikroperspektiv där fokus istället riktas mot de aktörer som gör praktiken, dvs. lärare och elever. Dessa göranden av utbildning är också politiska processer då de i sin tur påverkas av vad som anses eftersträvansvärt och viktigt för samhället i stort. I skärningspunkten mellan makro- och mikroperspektiven skapas många olika berättelser som tar utgångspunkt i olika tolkningar av, och meningsskapanden om, lärande och utbildning. Den här texten syftar till att synliggöra ett par av dessa berättelser.

Samhällen i tillblivelse

De senaste decennierna har utmärkts av ovanligt starka samhällsförändringar såväl nationellt som internationellt med effekten att ett i det närmaste globalt värderingsskifte skett där ekonomisk utveckling, industrialisering, teknisk utveckling samt kunskapsutveckling lett fram till ett förändrat sätt, både för det politiska samhället i sig men också för samhällsmedborgarna, att tänka om och se på värden och livskvalitet. Dessa förändrade värderingar i samhället har bland annat haft stor inverkan på utbildningssektorn där begrepp som demokratisering, internationalisering och marknadisering med ökade krav på effektivitet och mätbarhet har blivit allt mer vanliga i talet om skola och utbildning (Lauder et. al., 2006; Tallberg Broman, 2010). Internationella överenskommelser och ett ökat inflytande från olika samhällsaktörer, inklusive barn och föräldrar, har skapat nya förutsättningar för utbildningssystemet i stort och utgör numer en stark påverkan rörande synen på utbildning och utövandet av lärarprofessionen (Tallberg Broman, 2010).

Samhällen överlag baseras på vissa idéer, t.ex. om relationen mellan individ och samhälle, som på olika sätt materialiseras genom organiseringen av statlig styrning, ekonomi, marknad och utbildningens roll i samhället (Lauder et. al., 2006). Hur vi skall organisera våra gemensamma liv har sedan väldigt lång tid tillbaka varit föremål för olika synsätt där vissa värden sätts framför andra. Olika synsätt lever sida vid sida i vår vardag men ofta finns det något synsätt som är mer dominant än andra, vilket får vissa effekter för samhället i stort. Samhällen bör därför inte ses som något konstant utan är i ständig rörelse och förändring (Ball, 2006).

Ett sätt att synliggöra samhällens rörlighet är att se dem som i ständiga tillblivelser. Genom att använda begreppet ansamling¹ från Deleuze och Guattari (1987) kan denna mångfald och föränderlighet synliggöras där olika aktörers sammanblandning, både mänskliga och materiella, producerar och ger effekter som påverkar hur vi organiserar och talar om t.ex. utbildning (Nxumalo et. al., 2011). Det som producerar vårt samhälle är de olika sammankopplade aktörernas relationer med varandra där vi själva är en del av upprätthållandet och omförhandlandet av dessa rörelser (Deleuze & Guattari, 1987; Martinsson & Reimers, 2014). Ansamlingar kan liknas vid ett maskineri av rörelser som sker i ökad eller minskad intensitet beroende på aktörernas relaterande till varandra. När nya aktörer kopplas på kan ansamlingen vidgas eller dras samman, oavsett så sker alltid en förändring av strukturen på ansamlingen (Deleuze & Guattari, 1987). I denna text provar jag att beskriva några idag centrala begrepp i relation till samhälle och utbildning som olika aktörer vilka påverkar samhällsansamlingen. Dessa aktörer kan finnas mer eller mindre aktiva i ansamlingen och påverkas av det ständiga flödet av rörelser. Ibland kan dock en

¹ Begreppet assemblage, som här översätts med ansamlingar, kan beskrivas som tillfälliga anhopningar av relationer mellan heterogena aktörer (Deleuze & Guattari, 1987).

aktör på olika sätt reproducera sig under en längre tid, rörelserna fixeras vilket får konsekvensen att andra aktörer förlorar i intensitet. En effekt av en sådan stagnerad ansamling kan leda till att vi ser vissa saker som självklara och sanna, vilket kan beskrivas som en dominerande diskurs. Detta kan då i sin tur leda till att andra möjliga sätt att tänka, handla och organisera ett samhälle kan skymmas.

Den nyliberala berättelsen

Relaterat till dagens samhälle och syn på utbildning kan den dominerande berättelsen ibland benämnas som "the right turn", vilket baseras på moderna idéer utifrån en politiskt liberal syn och betecknas oftast som nyliberalism (Apple, 2006). Vår uppfattning av världen idag skulle kunna summeras med att den verkar ha krympt, i alla fall metaforiskt. Den tekniska och digitala utvecklingen har på bara några årtionden suddat ut avstånd och nationsgränser, nationella ekonomier sammanblandas på globala marknader där makten har förskjutits från nationerna själva till multinationella organisationer som antar ett mer globalt perspektiv (Lauder et. al., 2006). Denna globaliseringsutveckling för med sig många positiva aspekter där ett exempel kan vara att världens länder knyts närmare varandra i en ökad samsyn angående vissa ideal och värderingar. Samtidigt upplever många att det är oroligare än någonsin, både i det närliggande sociala klimatet med ett ökat "vi och dem" resonemang och i ett mer globalt perspektiv gällande terrorhot, extremism och landsflyktingar. En ökad samsyn i världen verkar innebära en framförallt västerländsk syn på värden och normer där möjligheten att tänka och handla på andra sätt minskar.

I en ansamling är det inte varje specifik aktör som urskiljs utan det intressanta är att spåra vad ansamlingen *gör*, dess effekter (Deleuze & Guattari, 1987). Jag kommer därför att lyfta fram några av de aktörer som anses vara utmärkande för den nyliberala samhällsidén för att diskutera vilka effekter som uppstår när dessa begrepp kopplas på samhällsansamlingen i relation till utbildning. Om man drar nyliberalismens idéer till sin spets så ligger fokus på ekonomisk tillväxt och maximal avkastning vilket ofta innebär ett sökande efter kontroll, resultat och mätbarhet för att uppnå ständiga förbättringar och därmed ökade värden för individen och samhället (Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2014). Nationer och samhällen organiseras och drivs utifrån en konkurrenslogik där medborgarna ses som självständiga ekonomiska entreprenörer som kan skapa sig ett gott liv genom hög utbildning och belönas för detta genom sitt arbete (Lauder et. al., 2006; Moss, 2014).

Med denna nyliberala samhällstrend i fokus så är det tre aktörer som jag väljer att särskilt lyfta fram och diskutera utifrån vissa effekter i relation till utbildning. Dessa är marknadisering, standardisering och individualisering.

Marknadisering

Att minska det statliga ansvaret i samhällen och istället låta den fria marknaden reglera och styra varor och tjänster genom tillgång och efterfrågan, vilket även t.ex. innefattar olika samhällsinstitutioner som skola och förskola, är en högerpolitisk idé som aktualiserats i det svenska skolsystemet sedan en tid tillbaka. Den fria marknaden anses med dessa glasögon vara neutral och naturlig som sorteringsmekanism där de bättre skolorna konkurrerar ut de sämre genom synliggörandet av efterfrågade resultat vilket i sin tur antas vara lika med en hög kvalitet på verksamheterna. Ett demokratiskt syfte med marknadiseringen sägs därmed vara att kunna erbjuda frihet för individen att välja själv t.ex. val av förskola och skola (Apple, 2006).

Vilka konsekvenser har då denna marknadisering av utbildning fått? Flertalet studier har studerat vad föräldrar utgår från i sina val av utbildning samt vilka föräldrar det är som faktiskt väljer skola, där synen på den goda föräldern materialiseras genom att göra ett aktivt val av förskola för sitt barn (Karlsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2013). Detta val kräver kunskap, rätt kontakter och tillgång till vissa nätverk (Bunar & Ambrose, 2016). Vad föräldrar faktiskt baserar sina val på har mer att göra med informella kontakter och ryktesspridning, s.k. *beta kunskaper*, istället för *kalla kunskaper* som offentlig information om skolors resultatredovisning och marknadsföring (Ball & Vincent, 1998). Studierna visar ett starkt samband mellan socioekonomiska förhållanden och att göra aktiva skolval vilket i sig skapar en ökad segregering av elever och skolor jämfört med hur det var före marknadiseringens inträde i utbildningen (ibid.). Marknadiseringen kan därför antas ha resulterat i en förskjutning av ansvaret från staten till de enskilda skolorna och föräldrarnas val (Lundahl, 2017). En faktisk demokratiaspekt av marknadisering är därmed att förutsättningarna för utbildning inte blir likvärdiga. Det fria skolvalet sker inte på en fri marknad när det inte möjliggörs för alla (Bunar & Ambrose, 2016).

Standardisering

En konsekvens av den fria marknaden i ett globalt perspektiv är att nationer ständigt befinner sig i relation med varandra. Genom att höja kompetensen hos medborgarna så ökar en nations globala konkurrenskraft och utbildning ses idag i allt ökande grad ur ett ekonomiskt perspektiv som den enskilt största faktorn som gör skillnad för samhällen (Yelland, 2010) där kunskap har därmed blivit en handelsvara på en global marknad (Lorentz & Bergstedt, 2016). För att underlätta ett jämförande länder emellan och för att skapa möjligheter för den kosmopolitiska medborgaren så skapas olika standardiseringar inom utbildning av bl.a. internationella organisationer som OECD. Detta innebär att göra gemensamma överenskommelser angående kunskapskriterier genom standardiseringar i olika policys (Lauder et. al., 2006) vilket i sig skapar många möjligheter att kunna utbilda sig och bli efterfrågad arbetskraft internationellt. En konsekvens av att försöka närma sig

konsensus angående objektiva kunskapskriterier, är att kunskap då låses fast i en fixerad betydelse utifrån *ett* perspektiv och att det då inte tas hänsyn till andra faktorer som t.ex. kulturella och ekonomiska aspekter. Detta kan innebära att de som definierar kunskapen även är de som gynnas av den vilket leder till att utbildning producerar och reproducerar klassamhällen där även privata ekonomiska motiv från enskilda aktieägare kan påverka (Lauder et. al., 2006; Reay, 2001). Genom att framställa utbildning och kunskap som beräknelig och förutbestämd så kan kontrollen av resultat fortsätta utifrån synen att det som var bra tidigare fortsättningsvis är det bästa för alla. Med förutbestämda mål skapas en universell norm för rätt kunskaper och lärande där slutresultatet är det som är viktigast att uppnå. Detta inkluderar de individer som passar denna mall och kan leda till att alla andra sätt att handla och tänka på utesluts, med andra ord så kan individers olikheter upplevas som ett problem (Dahlberg, Moss & Pence, 2013; Lenz Taguchi, 2010).

Individualisering

Utbildning, liksom samhället i stort, framstår i ett allt ökande individualiserat perspektiv (Lauder et. al., 2006). En del av denna individualisering kan identifieras utifrån synen på värdegrundsfrågor i förskola och skola där det råder en spänning mellan frihet och jämlikhet då fokus förskjutits från en syn på jämlikhet och demokratifostran utifrån kollektiva värden till en fostran om individers rättigheter och ansvar (Mouffe, 2014; Tallberg Broman, 2015; Martinsson & Reimers, 2014).

Genom att förskjuta en del av ansvaret för utbildning från staten till institutionen och individen så kan en konsekvens bli att staten i allt ökande grad istället antar rollen som administratör och moralreglerare med ett ansvar för vad som anses vara eftersträvansvärda kunskaper i utformandet av styrdokument och policys, men även vilka egenskaper som premieras hos den framtida samhällsmedborgaren (Lauder et. al., 2006; Mouffe, 2014). Ball och Olmedo (2013) lyfter ett fenomen i denna maktförskjutning av ansvarsutkrävande där de olika utbildningsreformerna har gett vissa (bi)effekter för lärarprofessionen. Ball (2006) tar hjälp av Deleuze när han diskuterar hur vi gått från ett disciplineringsamhälle till ett kontrollsamhälle där mening och identitet ständigt förhandlas och omförhandlas. Istället för att skapa kontroll genom att organisera makten via tid och rum så är det numer bedömningen av den enskilde individens prestationer i relation till organisationens rykte som räknas. Individens handlingar disciplineras då inte längre genom övervakning. Istället är det osäkerheten av att ständigt bli bedömd på olika sätt, utifrån olika och föränderliga syften och aktörer, som anspelar på våra känslor och kontrollerar våra yrkesbeteenden. I läraryrket idag ställs allt ökade krav och förväntningar där enskilda lärare blir konstant bedömda och görs ansvariga genom pålagda arbetsuppgifter i form av dokumentationer och kontroller av dessa med syftet att synliggöra prestationer där resultat prioriteras före process och produktivitet går före kreativitet (Ball, 2006; Ball & Olmedo, 2013). Makten positioneras därmed i det kontinuerliga flödet av performativitet som verkar både utifrån

och in men även inifrån individen och ut i samhället eftersom det inte finns någon tydlig hierarkisk maktordning utan vi anpassar vår syn angående vad som är värdefullt och moraliskt rätt efter krav och normer som vi själva är en del av att skapa i tron att detta är den enda verklighet vi kan förhålla oss till (Ball, 2006; Ball & Olmedo, 2013).

En summering av texten hittills är att *ett* sätt att organisera utbildning i samhällen bygger på en slags konsensus syn där utbildning av medborgarna i hög grad kan relateras till nationers möjlighet till ekonomisk tillväxt. Makten och kontrollen över utbildningsbeslut och styrning har förskjutits från nationen till globala organisationer som t.ex. OECD men även andra aktörer är inblandade som t.ex. marknaden i sig själv (Lauder et. al., 2006). Standardiseringen av kunskapskriterier och den allt ökande fokuseringen på individen och dess eget ansvar är också aktörer som skapar effekter på utbildning och lärande. Den enskilde individen kan retorisk påstå ha fått ökad makt och frihet, t.ex. hur läraren vill utforma undervisningen eller möjligheten att välja förskola och skola. Men denna makt och valfrihet sker ändå inom en nyliberal, normaliserande och kontrollerande ram där den ständigt performativa och konkurrensinriktade individen som anpassar sig efter denna mall premieras. En politisk konsekvens av denna homogena konsensus syn är att den utgår från att människor, kunskap och framtiden kan kontrolleras och förutsägas vilket leder till en rekonstruktion av vad vi anser som självklart, rätt och sant. Detta kan få effekten att vi förlorar vår kritiska blick där andra sätt att tänka och handla skymms vilket gör det svårare för andra möjliga alternativ att framträda (Ball & Olmedo, 2013; Popkewitz, 2013).

Utbildning i förskolan: lärande och omsorg?

I denna text har det hittills lyfts några aktörer utifrån en nyliberal syn på samhällsansamlingen och som tidigare påtalats kan anses dominera synen på utbildning idag. Jag vill här sätta denna berättelse i relation till svensk förskola genom att lyfta fram en insändare i Svenska dagbladets debattsida den 14 juni 2011 (<http://www.svd.se/forskolan-inte-tillrackligt-pedagogisk>). Här skriver tre representanter för Skolinspektionen² om en granskning som gjorts av 16 förskolor i Sverige för att undersöka hur förskolan klarade sitt pedagogiska uppdrag. Textförfattarna beskriver att förskolorna inte klarat sitt uppdrag fullt ut och att barns lärande inte fokuseras nog mycket samt att lärandet heller inte dokumenteras på ett korrekt sätt. Citerat från texten: ”Vår främsta kritik gäller att det i dessa förskolor råder ett för ensidigt fokus på omsorg och fostran medan för lite uppmärksamhet ägnas barnens lärande”. En orsak till förskolans fokus på omsorg, hävdar de, ligger i deras tradition av att likna hemmet vilket därmed anses som förlegat. De fortsätter vidare att om lärandet ges för litet fokus i förskolan så kommer det påverka det livslånga lärandet och barnen får sämre förutsättningar vid skolstarten och i den fortsatta kunskapsutvecklingen. Trots att det endast är 16 förskolor i Sverige som underlag så kan texten tolkas som att den

² generaldirektören, inspektionsdirektören och undervisningsrådet

svenska förskolan överlag inte skall fokusera så mycket på omsorg utan i ökad grad stimulera det tidiga lärandet och även kunna synliggöra detta tidiga lärande genom dokumentation.

Ett annat exempel ger Löfdahl och Folke-Fichtelius (2016) i sin studie av förskolechefers och förskollärares tal om begreppet omsorg som visar hur omsorg osynliggörs i talet om förskolans verksamhet till förmån för begreppet lärande. Spårar man begreppet bakåt i tiden så har förskolan haft olika fokus på omsorg och lärande genom åren. De diskuterar att begreppens relationer till varandra genomgått och genomgår en s.k. ”smygande översättningsprocess” (s 5). För att nå ut till mödrarna i ett Sverige, som behövdes för att öka arbetskraften i mitten av 1900-talet, och därmed få fler familjer att nyttja barnomsorg så betonades förskolans hemlika miljö och moderliga omsorg. Under 1970-talet försvagades kraften i begreppet omsorg till förmån för ett ökande fokus på det tidiga och livslånga lärandet där förskolan proklamerades som viktig för barnets utveckling. Många föräldrar ser det ändå som viktigt med en god omsorg i förskolan och forskarna resonerar att begreppet omsorg nu kanske kan vara på väg att lyftas fram igen men inte utifrån att omsorg anses viktigt för utbildning i sig själv utan mer i egenskap av en konkurrenskraftig marknadsföringsfaktor angående en förskolas goda kvalitet (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2016).

En sammanfattning av dessa exempel bildar ett mönster på en i många aspekter nyliberal förskjutning av förskolans praktik där begreppet omsorg kopplas samman med en historisk socialpolitisk samhällssyn angående förskolans syfte, till dagens ökade fokus på det tidiga lärandet. Den frivilliga förskolan skall ge alla en likvärdig start i livet där synen på det livslånga lärandet upprepas som ett mantra; att vi ständigt kan och ska lära och utvecklas samt att denna utveckling är mer gynnsam ju tidigare detta formella och förutbestämda lärande startar. Förskolan är formellt inte obligatorisk som skolan är men informellt skapas normer om att alla barn behöver gå i förskola för att förberedas och lyckas bättre i skolan och därmed i livet i stort t.ex. genom en allmän avgiftsfri förskola som rör sig mot allt yngre åldrar men också i fråga om likvärdighet då barn som inte har förvärvsarbetande föräldrar också har rätt till 15 timmars barnomsorg per vecka. En politisk debatt förs med jämna mellanrum om barn till arbetslösa och föräldralediga vårdnadshavare också har rätt att gå i förskola på heltid. Denna diskussion förs ofta från politiskt håll med anledning av att alla barn skall ha likvärdiga möjligheter till utbildning. Samtidigt förstärks då normen att barn som inte går i förskola utan tas om hand i sitt eget hem inte får samma start gällande det livslånga lärandet och därmed riskerar sämre ”möjligheter” senare i livet. Detta särskiljande av lärande och omsorg som två helt olika fenomen skapar även en binär och hierarkisk logik mellan förskola och hemmet som därmed inte verkar kunna innefatta olika grader av både lärande och omsorg och där barnet framställs som i mer behov av lärande än av omsorg.

Ett fokus på lärande och kompetens som något man kan öka, i en oändlig process, för att tillägna sig bättre och nya kompetenser har i en nyliberal agenda blivit den enda och riktiga vägen till ett gott liv, och framstår idag som en så självklar berättelse att den sällan ifrågasätts (Storme & Vlieghe, 2011). Men ett synsätt som innebär att vi ständigt *måste* utvecklas, att det ligger i vår natur att göra det, kan föra med sig ett ansvar och kanske till och med ett krav att hela tiden uppdatera oss och vara tillgängliga på marknaden. Det är i denna retorik som den nyliberala komplexiteten synliggörs. Det kan låta positivt och förhoppningsfullt med det livslånga lärandet och att lärande skall fokuseras så tidigt som möjligt för att ge bättre förutsättningar för alla. Lika förhoppningsfullt som det låter med vår individuella frihet och likvärdiga möjligheter till utbildning. Men om en allt för ensidig syn på lärande råder där andra värden, som t.ex. omsorg, sätts åt sidan så har vi ändå inte någon individuell frihet att tala om eftersom det som antas som förgivettaget och ”sunt förnuft” också gör det svårare att se andra möjliga alternativ. Friheten att välja innebär också ett ansvar *att* välja och att välja *rätt* för att ge sitt barn eller sig själv en lönsam väg i livet. Likvärdiga förutsättningar för utbildning kan också ifrågasättas om det behöver innebära att alla barn börjar i förskolan i så tidig ålder som möjligt.

Likvärdiga förutsättningar för utbildning kan också ifrågasättas om det behöver innebära att alla barn börjar i förskolan i så tidig ålder som möjligt. Vandenbroeck och Peeters (2014) riktar stark kritik mot forskningsresultat som framhäver barns tidiga utbildningsstart i förskolan utifrån ett ekonomiskt vinstintresse för samhället vilket skapar en bild av utbildning som en handelsvara och investering. Med detta ekonomiska fokus på förskolan så riskerar både barn och utbildning att reduceras till en ekonomisk investering för framtiden där det huvudsakliga syftet blir att uppnå produktiva och lönsamma samhällsmedborgare (Vandenbroeck, 2017).

Moss (2014) diskuterar att den nyliberala retorikens budskap framförs som det enda möjliga och rätta synsättet, vilket han illustrerar genom begreppet TINA, ”there is no alternative”, som Moss hänvisar till politikerns sätt att förgöra sin motståndare i politiska debatter. Utan reella alternativ så har den dominerande nyliberala synen fått fäste och utvecklats till en hegemonisk diskurs vilket Moss benämner som DONA, a ”dictatorship of no alternatives”. Genom att reproducera en och samma syn på vad som är ett värdefullt och gott liv utan att ge några reella alternativ har denna diskurs blivit vad Foucault kallar en sanningsregim som kanske rotats så djupt i oss att vi inte ens kommer på tanken att det är möjligt att tänka, handla och vara på andra sätt (Moss, 2014).

Samhälle och utbildning ur ett konsensus- och konfliktperspektiv

Generellt kan sägas att ett nyliberalt synsätt innefattar ett konsensusperspektiv angående marknadisering, standardisering och individualisering. Ett konsensusperspektiv som förespråkar *ett* rätt sätt. Men vilka andra sätt kan det då finns att ta sig an utbildning? Genom

att lägga ett demokratiskt raster över organiseringen av, och synsätt på, utbildning så har texten tidigare lyft att vissa individer kan anses bli gynnade och andra missgynnade i en strävan efter ett konsensusperspektiv. Rancière (2004) är en av de som problematiserar vår samtid, vilken han benämner som "the consensual democracy era", där han beskriver att vi istället för att undvika konflikter genom konsensus skapar ökade oroligheter. De stater som har en demokratiskt politisk konsensusstyrning är de som just nu upplever en kraftig framväxt av främlingsfientliga och rasistiska rörelser vilket han menar är en reaktion mot demokratis homogenisering. Även Mouffe (2008, 2014) förespråkar ett konfliktperspektiv som fokuserar flera möjliga alternativ som rätt. Hon menar att demokrati i samhällen bygger just på reella alternativ och att problemet i dagens samhällen är att de i allt ökande grad representeras politiskt av partier som drar sig mot mitten. I och med denna utveckling så skapas inga konflikter av meningsskiljaktigheter utan det är endast marginella ståndpunkter som skiljer synsätten åt. Detta är därmed, enligt Mouffe, en fara för ett demokratiskt samhälle där de alternativa motståndsrörelserna i ökad grad organiserar sig utanför den representativa politiken idag i protest mot att politiken har blivit urvattnad. Denna utveckling benämner hon som en postdemokratisk utveckling. Men Mouffe menar att det inte är representationen i sig som är problemet utan avsaknaden av alternativ för att skapa en agonistisk debatt³. Om diskussionerna endast landar i t.ex. hur mycket statlig styrning vi skall ha så skapas ingen verklig skillnad för medborgarna. Mouffe synliggör den dominerande politiska mittfårans diskussioner som ett exempel på en social-liberal konsensus som representerar samma skillnad som att välja mellan Coca-cola och Pepsi-cola (2014). Mouffe fortsätter med att "we have a vote but we don't have a voice", det vill säga vi har en politisk röst men vi har ingen reell röst, vilket kan tolkas som att vi har rösträtt i politiska val men att de alternativ som finns att välja mellan i princip talar med en och samma röst och språk, dvs. det saknas fler röster som synliggör motstridiga sätt att tänka och handla. Möjligheten att välja utifrån andra värden än de med en ekonomisk utgångspunkt är idag liten. Denna politiska samhällsutveckling mot ett konsensusideal har likheter med organiseringen av vår utbildning där en ökad homogenisering av specifika och förutbestämda kunskaper kan föra med sig en exkludering av andra sätt att tänka och handla (Vandenbroeck & Peeters 2014). Utbildningen lägger då en mycket stor vikt vid en reproduktion av kunskaper som skall förmedlas till de som ännu inte kan dessa, vilket innebär en envägskommunikation mellan den som lär ut (läraren) och den som skall läras (elev/barn).

³ Mouffe skiljer på antagonismer som avser konflikter/meningsskiljaktighet i bemärkelsen att ett alternativ anses rätt och alla andra möjligheter som fel och agonismer som i sin tur tolkas som konflikt/meningsskiljaktighet där en förståelseram finns för att vi har olika åsikter och att flera alternativ kan vara rätt (Mouffe, 2008).

En demokratisk och pluralistisk berättelse

Vad skulle då ett konfliktperspektiv på utbildning innebära? Biesta (2004) väljer att beskriva att utbildning och därmed kunskapande varken sker hos den som sänder ut (förmedlar) eller den som tar emot den utan i relationen dem emellan. Eftersom Biesta antar att den mening som sänds ut inte alltid uppfattas på samma sätt som den mening som tas emot så går inte denna överföring mellan sändare av ett budskap och tolkare av det samma att förutsäga och kontrollera. Det är i detta mellanrum i kommunikationen som själva kunskapandet sker genom ett aktivt deltagande från båda parter. Om målet med utbildning är att överföra kunskaper från en individ till en annan i syfte att uppnå en och samma förståelse, dvs. en reproduktion av tidigare kunskaper, så kan vi ändå inte garantera att den mottagande individen skapar samma mening, det är till och med troligt att den inte gör det. Med ett sådant synsätt handlar utbildning och kunskapande om att mötas i kommunikation där mening konstrueras i mellanrummet där och då.

Om vi utgår från Mouffes idé att det behövs olika alternativ för att skapa möjlighet till demokrati så kan utbildning betraktas som en mötesplats där vi möter andra som är olika oss själva. Kunskap handlar då om något som blir till i mötet mellan människor som tänker olika där en reell demokrati blir en grund för utbildning och kunskapande. I ett konfliktperspektiv blir därmed olika tolkningar om det man blivit enig om viktigt för att öppna upp för utveckling och en strävan att nå ett gemensamt mål. Men Mouffe (2008) anser att det är ett mål vi aldrig kan nå, istället handlar det om att skapa en förståelse för meningsskiljaktigheter och olika åsikter.

Genom att vara öppen inför olika möten där det finns utrymme för det oförutsedda och olikheter kan alla människor ses som i ständig förändring och tillblivande. Det kan handla om i hur stor utsträckning och på vilka sätt det skapas möjlighet för andra sätt att tänka och handla. Med en sådan aspekt på utbildning så handlar det pedagogiska arbetet om att starta där vi befinner oss för att utvecklas till något som inte är definierat på förhand vilket innebär en syn på lärande som något experimentellt och potentiellt (Dahlberg et. al., 2013; Moss, 2014; Olsson, 2008). Moss beskriver ett experimenterande lärande som ett görande och ett bemötande som öppnar upp en potentialitet både för människor och för institutioner.

It is driven by a desire to create something new: to find ways whereby the immanent can emerge or lines of flight can be generated from encounters with difference. It may well be that in early childhood education there are some predetermined goals that we seek to achieve, some values, skills and information we decide, democratically, that we want public education to reproduce; but in the story of democracy and experimentation such normative goals are not pursued at the expense of the love of and desire for creativity and innovation, for wonder and surprise that are at the heart of experimentation as a value (Moss, 2014, s. 112).

Ett sådant konfliktperspektiv på utbildning kan möjliggöra en syn på lärande som innefattar alla individers olikheter, oavsett ålder och erfarenheter, utan att låsa fast lärandet som enbart en reproduktion och förmedling av tidigare kunskaper. Det skulle kunna innebära att vi i våra relationer utgår från varandras olikheter som möjligheter till lärande.

En degaktivitet i förskolan – flera berättelser

För att illustrera hur flera möjliga alternativ till lärande kan se ut så delges här ett exempel från en förskoleavdelning. Episodens data är utdrag ur ett material i en pågående avhandlingsstudie som studerar barns inflytande i förskolan. Etiska aspekter angående videoobservationer har beaktats där pedagoger och vårdnadshavare har fått information om, och samtyckt till, observationerna och eventuell publicering av dessa. Angående dessa unga barns (1-2 år) samtycke så har en lyhördhet för deras reaktioner beaktats noggrant vid varje observationstillfälle. Deltagare i denna sekvens är Nenne och Ellis samt en pedagog.

På barnens begäran tar en pedagog med sig några barn och går in i ett litet rum med bord och stolar för att ta fram play-do degen⁴ för att dega (som de ofta kallar denna aktivitet i förskolan). När barnen satt sig på stolarna tar pedagogen fram sakerna som skall användas. Hon lägger mycket tid på att förklara vad alla formar föreställer och vad redskapen skall användas till. Hon förklarar även hur själva turordningen går till när man bakar. Först skall degen mjukas upp för att sedan kavlas ut till en tunn platta på den lilla plastplåten som de fått framför sig. Sedan skall olika former tryckas ut i degen var för sig, och resterande deg skall samlas ihop i en ny klump som skall kavlas ut. Barnen sitter tysta med händerna stilla och tittar mot pedagogen när hon pratar. Pedagogen delar sedan ut varsin degklump till barnen som tar sig an degen på olika sätt. Nenne tar först några olika formar och trycker in här och där i den stora runda degklumpen. En annan form plockas sedan upp från bordet och används genom att trycka ned och dra upp den lite överallt på degen så det uppstår mönster. *Titta* säger Nenne med en upprymd röst och glad min, pekandes på degklumpen. Pedagogen tittar mot Nenne och säger att degen ska kavlas ut först. Ellis får därefter hjälp med att kavla ut sin deg. När den platta degen ligger på plåten så sträcker sig Ellis efter kniven som pedagogen lagt framför var och en. Ellis tar kniven och sticker den i degen. Det uppstår ett hål och Ellis tittar mot mig med uppspärrade ögon och en allvar min. Jag ler tillbaka och säger *har du gjort ett hål?* Ellis ler plötsligt mot mig, tittar ned på degen igen och fortsätter att göra flera hål med kniven och verkar fascineras av hålen genom att peka på dem och säga *titta* mot mig flera gånger med glad min. Pedagogen noterar detta och säger att Ellis skall vara försiktigt med kniven (Utdrag ur datamaterial 150915, 9).

⁴ Play-do deg är en blandning av vatten, vetemjöl, salt, olja och lite alun som konserverar degen vilket gör att den inte stelnar utan kan sparas och används många gånger.

Episoden får mig att reflektera över hur mycket pedagogen organiserar aktiviteten. Hon delar ut platser till barnen, degklumpar och en plastplåt som de skall ha degen på, diverse tillbehör som bakkavel och formar att trycka ut kakor med samt några matbordsknivar. Pedagogen är noga med att berätta för barnen vad allting har för benämning och vad formarna föreställer. Barnen tittar hela tiden på henne och sakerna men säger ingenting. Pedagogen lägger stor vikt vid det verbala innehållet i det hon förmedlar och hennes syfte med denna aktivitet verkar vara att barnen skall lära sig att baka kakor. När degaktiviteten är slut och jag stängt av videokameran berättar pedagogen för mig att barnen ännu är för små för att baka, men efter ett tag lär de sig hur man bakar, på ”rätt” sätt. Hon intar en pedagogroll som den som innehar kunskaper som skall förmedlas till de som inte har dem och därmed reproducera aktiviteten hur man bakar kakor. Barnen får där en passiv och ovetande roll där syftet med utbildning verkar handla om att barnen skall läras om vissa förutbestämda kunskaper. Dessa roller stämmer överens med ett synsätt på lärande där pedagogen förmedlar de kunskaper som denne innehar till barnen som ännu inte förvärvat dessa vilket har likheter med ett utvecklingspsykologiskt synsätt på barn och lärande. Detta synsätt på utbildning har en lång tradition historiskt och det finns säkerligen mycket som vi har nytta av att se eller lyssna till andra för att lära oss. Men det som *inte* görs möjligt vid denna degaktivitet är andra sätt att lära på, som utgår från barnens egna handlingar och initiativ här och nu. En intressant aspekt utifrån denna korta inblick i degaktiviteten skulle kunna vara att utforska vad som blir möjligt med degen och verktygen, där Nenne och Ellis visar på olika alternativ när de upptäcker och visar fascination över både mönster och hål i degen. Kanske kan barnens utforskande leda till fler sätt att ta sig an degen på istället för ett enda? Genom att inte bedöma dessa andra alternativ som rätt eller fel utan fånga upp dem i den syn på utbildning som Moss (2014) kallar för demokrati, experimentation och potentialitet där barnens och pedagogens handlingar tillsammans kan vara det som leder ett kollektivt experimenterande av t.ex. vad som kan *bli till* i mötet med degen. Olika möten med degen skulle därmed kunna ses som förslag till fler sätt att ”dega” på och i en bredare aspekt även fler alternativ till vad utbildning och lärande i just denna kontext skulle kunna innefatta. Istället för att anta dessa relationer som motsatser kan olikheterna i de möten som sker fångas upp som fler möjliga alternativ. Det skulle innebära ett antagande av en agonistisk och pluralistisk syn på lärande där kunskaperna inte är definierat på förhand utan uppstår i relationerna mellan barn, pedagog, deg och redskap.

Utbildning i tillblivelse

En summering av artikeln blir således att det inte bara är samhällen som kan antas vara i ständig tillblivelse. Även utbildning *blir till* utifrån de relationer och aktörer som skapar dess mening. De förändringar som ständigt sker i samhället förändrar även aktörerna som gör samhället där vi själva är en del av dessa påverkande aktörer. Marknadiseringens, standardiseringens och individualiseringens effekter är några av de nyliberala aktörer som

här diskuterats och som ger konsekvenser för vårt sätt att organisera och se på utbildning. Dessa nyliberala förändringar i samhället inrymmer både möjligheter och svårigheter.

Vandenbroeck (2017) framhåller att vi är både konsumenter och producenter av en hegemonisk diskurs vilket innebär att både forskare och praktiker har ett ansvar för den ”sanning” vi producerar där dominanta diskurser kan och bör både utmanas och vidgas. Pedagogens agerande i detta exempel från en vardaglig degaktivitet i förskolan ligger i resonans med den hegemoniska diskursen angående en förskola med fokus på ett lärande som är inriktat mot ett tydligt och förutbestämt resultat som slutmål, vilket är både mätbart och utvärderingsbart. Pedagogens uttalande efter aktiviteten synliggör även en linjär och kronologisk syn på barnens utveckling som sker efter vissa förutbestämda stadier. Genom exemplet vill jag även synliggöra möjligheten i att utmana den rådande synen på lärande och utbildning, t.ex. genom att låta barnen vara delaktiga i att skapa fler berättelser där ett agonistiskt konfliktperspektiv skapar möjlighet för alternativa sätt att se på utbildning och lärande. Förskolan som utbildningsinstitution är politiskt styrd där ett synsätt på vad som är ett gott och värdefullt liv sätts i förgrunden. Det gör att förskolan kan ses som en viktig plats där alla deltagare är delaktiga i att konstruera vad dessa värden skulle kunna innefatta. Vi kan inte förändra invanda tankesätt över en natt, och det är inte meningen att ersätta en dominant diskurs med en annan. Det finns fördelar med ett konsensusperspektiv angående vissa kunskaper och värden. Men genom att addera fler perspektiv angående t.ex. vad som är kunskap och lärande, för att synliggöra fler aktörer som delaktiga i att producera vårt sätt att tänka om utbildning, och som får lov att utgöra reella alternativ, så möjliggörs fler ”rätta” sätt att tänka, handla och vara på. Ett sådant demokratiskt och pluralistiskt synsätt på kunskap gör att alla deltagare är delaktiga i att producera mening i, och genom, våra utbildningsinstitutioner och därmed även i vårt samhälle.

Referenser

- Apple, M. W. (2006). Producing inequalities: neo-liberalism, neo-conservatism, and the politics of educational reform. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British journal of Sociology of Education*, 19(3), s. 377-400.
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. I: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54 (1), s. 85–96.
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. *Counterpoints*, 259, s. 11-22.
- Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, s. 1-18.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv-exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minnesota/London: University of Minnesota Press.
- Karlsson, M., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2013). Morality in parents' stories of preschool choice: narrating identity positions of good parenting. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), s. 208-224.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (red.) (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Rethinking pedagogical practices in early childhood education: a multidimensional approach to learning and inclusion*. I Yelland, N. (red). Contemporary Perspectives on Early Childhood Education. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016): *Interkulturella perspektiv. Pedagogisk i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L (2017). Marketization of the Urban Educational Space. I Pink, W. T. & Noblit, G.W. (red.), *Second International Handbook of Urban Education*. London: Springer.
- Löfdahl, A., & Folke Fichtelius, M. (2014). Förskolans nya kostym: omsorg i termer av lärande och kunskap. *Tidskriften Kapet*. Karlstads universitet.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2014). *Skola i normer, från ett annat håll*. I Martinsson, L. & Reimers, E. (red.). Skola i normer. Malmö: Gleerups.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London: Routledge.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Mouffe, C. (2014). The future of democracy. Föreläsning vid Institutet för framtidsstudier, Stockholm. 2014-03-06. Hämtad 2017-02-01:
https://www.youtube.com/watch?v=a_t-2uaWoOs&t=2786s
- Nxumalo, F., Pacini Ketchabaw, V., & Rowan, M. C. (2011). Lunchtime at the childcare center: Neoliberal assemblages in early childhood education. *Pedagogický Casopis*, Nr 2, s 195-223.
- Olsson, L-M. (2008). *Movement and experimentation in young childrens learning – Deleuze and Guattari in early childhood education*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the cultural Politics of education*, 34 (3), s. 439-456.
- Rancière, J. (2004). Introducing disagreement. *Angelaki. Journal of the Theoretical Humanities*. 9 (3), s. 3-9.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), s. 333-346.
- Storme, T., & Vlieghe, J. (2011). The experience of childhood and the learning society: Allowing the child to be philosophical and philosophy to be childish. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), s. 183-198.
- Svenska dagbladet, 2011-06-14: <http://www.svd.se/forskolan-inte-tillrackligt-pedagogisk>
- Tallberg Broman, I. (2010). *Svensk förskola – ett kvalitetsbegrepp*. I Riddersporre, B. & Persson, S. (red.). Utbildningsvetenskap för förskolan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I. (2015). *Att lära känna sin historia*. I Engdahl, I., & Årlemalm Hagsér, E. (red). Att bli förskollärare, mångfacetterad komplexitet. Stockholm: Liber.

Ungerberg, K.

- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2014): Democratic experimentation in early childhood education. In: Biesta, G., De Bie, M. & Wildemeersch, D. (red.): *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Vandenbroeck, M. (red.) (2017). *Constructions of neuroscience in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Yelland, N. (2010). Extending possibilities and practices in early childhood education. I Yelland, N. (red). *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education*. Maidenhead, England : McGraw-Hill Education.