



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete, 15 hp
Avancerad nivå

Våren 2021
ÄSHX21

Den svenska läroplanens slutdestination

En analys av den svenska läroplanen Lgr 11 i relation till Francis Fukuyama's tes om historiens slut

Författare

Nabi Allahyarov, Patrik Rylander

Handledare

Peter Gustavsson

Examinator

Lars Andersson Hult

Abstrakt

Syftet med denna uppsats är att analysera hur Francis Fukuyamas tes om historiens slut överensstämmer med den svenska läroplanen Lgr 11. Tesen som vi bedriver är att historiens slut kommer till uttryck redan i det moderna utbildningssystemet, men att den inte är fullt utvecklad, då det moderna utbildningssystemet drevs fram av dialektiska motsättningar i samhället. Enligt Fukuyama (1989) kommer denna dialektik till ett slutskede i den homogena liberala staten då den är tänkt frambringa ett ömsesidigt erkännande mellan människor. Ett erkännande som upphäver herre/slav-dialektiken som hittills drivit fram historien. Vi menar på att det moderna utbildningssystemets skiljevägg gentemot samhället lyckats hämma de mekanismer som tidigare drev historien till ett slutskede men att dessa har radikaliserats i det senmoderna samhället. Avsaknandet av denna skiljevägg medför att det moderna utbildningssystemet kommer till ett slutskede vilket resulterar i en avpolitiserad skola utan några större mål eller ambitioner. Den medför ett skifte från skolans institutionella roll, att vara en autonom och värdeproducerande skola, till en icke-autonom och reproducerande skola. Skiftet påverkar utbildningssystemets syfte och funktion och innebär att skolan frångår sitt normativa och politiska innehåll och istället närmar sig en mer systemisk karaktär. Historiens slut är inte fri från värden. Den har specifika antaganden gällande människan och samhället. Skolans nuvarande styrdokument Lgr 11s förhållningssätt till dessa antaganden har varit av stor vikt i denna uppsats. Vi drar slutsatsen att dialektiken i Lgr 11 inte har upphört utan snarare frusit. Därav blir vissa samhällsintressen permanenta och normaliserade. Resultatet innebär att herre/slav-dialektiken inte upplöses utan snarare radikaliseras på grund av den ökade individualiseringen och kompetensideologin i Lgr 11.

Nyckelord: historiens slut, herre/slav-dialektiken, Fukuyama, avpolitisering, utbildningskonception, sista människan, samhällsbevarande, samhällsförändrande, nyliberalism, radikalisering, Lgr 11

Förord

Intresset för Francis Fukuyamas tes om historiens slut väcktes ur ett tankeväckande seminarium under vår samhällsvetenskapliga kurs. Det som fängade oss var att historiens slut inte enbart kan reduceras till enkla ideologiska positioneringar utan har djupare filosofiska antaganden kring historien och själva människan. Vi vill tacka vår handledare Peter Gustavsson för denna djupa förståelse och de kritiska ingångsvinklar han bidragit med som har resulterat i detta arbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
1.3 Disposition	6
2. Bakgrund: Historiens slut	8
2.1 Målinriktad historia	8
2.2 Sociala krafter i det svenska utbildningssystemet	9
2.3 Herre/slav-dialektiken	10
2.4 Frihetsmedvetandet under den moderna utbildningskonceptionen	12
2.5 Den sista människan och sociala relationer	14
3. Den senmoderna samhället: en radikaliserad modernitet	17
3.1 Urbäddningsmekanismer	18
3.2 Vanmakt	19
3.3 Upplösningen av sociala krafter och arbete	21
3.4 Den cyniska förnuftet	22
4. Den dialektiska metoden	24
4.1 Den dialektiska metodens relation till samhälle och utbildning	25
4.2 Metodkritik	26
5. Svenska läroplanens destination	28
5.1 Den reflexiva skolan	28
5.2 Dialektiken mellan skolan och samhälle	30
5.3 Den sista eleven	34
5.4 Den frusna dialektiken	40
6. Referenser	47

1. Inledning

Denna uppsats sätter skolans nuvarande styrdokument Lgr 11 (Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011) i relation till Francis Fukuyamas (2006) tes om historiens slut. Fokus ligger i att begreppsliggöra denna tes för att tillgodogöra en djupare förståelse för de utmaningar som det svenska utbildningssystemet ställs inför i det senmoderna samhället. Uppsatsen lyfter upp historiens slut ur de förenklade ideologiska positioneringar som begreppet ofta tillgives och behandlar istället begreppet ur en mer övergripande civilisationsteori. Det ger oss möjlighet att granska utbildningssystemet i ett nytt samhällsvetenskapligt och filosofiskt sammanhang, där vi med nya verktyg och ramverk kan förstå det svenska utbildningssystemets institutionella roll och dess utmaningar i det senmoderna samhället. Vi ställer oss frågan gällande ifall historiens slut även innebär slutet för skolans historiska och institutionella roll.

Vår tes behandlar det svenska utbildningssystemet som en del av den ideologiska statsapparaten (Englund, 2005, s. 140) som ställs inför nya historiska omprövningar vid historiens slut. Något som kan resultera i en legitimitetskris för det svenska utbildningssystemet. En legitimitetskris som grundar sig på att motorn bakom de sociala krafternas politiska ambition att uppnå hegemoni och inträde till den politiska scenen kan komma till ett viloläge utan en normativ styrning (a.a., s. 148). En liknande tes om det svenska utbildningssystemet innehar Gunnar Berg (1999). Han menar på att skolan som institution har genomgått ett skifte från att vara en samhällsförändrande inrättning till att vara ett organ avspeglade samhällsförhållanden och där denna skiftning kan innebära en institutionell kris och ett tomrum för det svenska utbildningssystemet (s. 227). Vid historiens slut sätts dessa processer ur spel eftersom historien inte längre har ett högre mål eller en normativ styrning. Historien inriktar sig istället mot att bevara de rådande samhällsstrukturerna enligt rationalitetens logik för en effektivare samhällsstyrning. Vi menar på att det redan under det moderna utbildningssystemet fanns mekanismer som drev historien till ett slutskede. Mekanismerna har sedan radikaliserats i det senmoderna samhället vilket har drivit fram historien mot ett slut med en högre accelerationskraft.

Det finns mycket att säga om skolan ur ett samhällsvetenskapligt och filosofiskt perspektiv som inte har tagits upp i den senmoderna skolforskningen. Även om den teoretiska bakgrunden utgörs av Fukuyamas tes om historiens slut betyder det inte det att vi inte kommer att hålla oss kritiska mot hans tänkande. Samtidigt utgör inte detta huvudsyftet i denna uppsats utan vi vill frambringa en ny förståelse för de svårigheter som det svenska utbildningssystemet ställs inför med historiens slut som bakgrund.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att synliggöra hur Francis Fukuyamas tes om historiens slut framträder inom det svenska utbildningssystemet och vilka konsekvenser historiens slut medför för skolan som institution.

- (i) Vilken giltighet har Fukuyamas tes om historiens slut i den svenska läroplanen Lgr 11?
- (ii) Vilken giltighet har skolans institutionella roll som samhällsförändrande respektive samhällsbevarande kraft i Lgr 11?

1.3 Disposition

I den andra delen av uppsatsen redogörs och utvecklas Fukuyamas tes om historiens slut för att frambringa en djupare förståelse för själva tesen men även för att synliggöra dess relation till det svenska utbildningssystemet. Den tredje avhandlar den radikaliserade moderniteten vilken vi menar driver fram historien till ett slut. I del fyra läggs utvecklas den dialektiska metoden och dess kritik för att senare kunna operationalisera den på Lgr 11 med hjälp av den kritiska teoriens ansats. I den femte och sista delen operationaliseras den dialektiska metoden på Lgr 11 för att få klarhet i att om skolans nuvarande styrdokument faktiskt har nått historiens slut. Vi får en diskussion kring vad historiens slut skulle kunna medföra för det svenska utbildningssystemet.

I den andra delen av uppsatsen redogörs och utvecklas Fukuyamas tes om historiens slut för att frambringa en djupare förståelse för själva tesen men även för att synliggöra dess relation till det svenska utbildningssystemet. Den tredje avhandlar den senmoderna samhällets radikaliserade mekanismer vilken vi menar driver fram historien till ett slut. I del fyra utvecklas den dialektiska metoden för att synliggöra relationen mellan samhälle och utbildning och dess kritik för att senare kunna operationalisera den på Lgr 11 med hjälp av den kritiska teoriansatsen. I den femte och sista delen operationaliseras den dialektiska metoden med hjälp av fyra teser på Lgr 11 för att få klarhet i att om skolans nuvarande styrdokument faktiskt har nått historiens slut. Vidare för vi en diskussion i del fem kring vad historiens slut skulle kunna medföra för det svenska utbildningssystemet. Uppsatsens avslutas med förslag till vidare forskning.

2. Bakgrund: Historiens slut

Under följande avsnitt kommer vi att redogöra och utveckla Francis Fukuyamas tes om *historiens slut* för att frambringa en djupare förståelse för själva tesen men även för att synliggöra dess relation till det svenska utbildningssystemet.

2.1 Målinriktad historia

Idén om *historiens slut* är inte någon ny föreställning, utan den går mycket längre bakåt i tiden än vår samtida tänkare Francis Fukuyama. De ursprungliga tankarna om historiens slut kan spåras till Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel och Karl Marx. Historiens slut hade för dessa filosofer olika innebörder, även om alla betonade en regelbunden rörelse i mänsklighetens historia. Det Fukuyama (2006) gör, är att ställa den gamla frågan om *historiens slut* på nytt, med sikte på Hegels filosofiska antropologi samt Alexandre Kojéves utveckling av denna, som han kallar för Hegel-Kojéve (s. 144). Fukuyama ser Hegel som frihetens filosof, då Hegel ansåg att förverkligandet av frihet i sociala och politiska institutioner var drivkraften bakom historien. Hegel sammanfattar världshistorien med frihetsmedvetandets framsteg och utvecklingen mot en universell historia innebär en riktning mot uppnåelse av människans jämlikhet och frihet (a.a., s. 60). Idén om frihet möter ständigt på konflikter genom historiens gång. Olika tanke-system kolliderar och sönderfaller med varandra i form av politiska strider på grund av inre motsägelser, vilket ger upphov till nya och mindre motsägelsefulla idéer. Dessa högre och nya tanke-system leder även till nya och annorlunda motsägelser. Hegel (2008) illustrerar detta med hur knoppen får ge vika för blomman och blomman slutligen för frukten. Samtliga processer undantränger varandra och bildar en organiskt enhet. De är inte endast motstridande utan även nödvändiga för varandra (s. 58. §2). Det innebär att tidigare stadier blir en förutsättning för de senare. Fukuyama (2006) likställer detta med en målinriktad historia, där historien är i ständig rörelse i syfte att uppnå en större frihet (s. 60).

2.2 Sociala krafter i det svenska utbildningssystemet

Thomas Englund (2005) menar på att det svenska utbildningssystemets utformning är resultatet av de olika sociala krafternas kamp i den politiska scenen vilket sätter skolan i en ständigt förändrings- och integrationsprocess enligt den rådande hegemonin (s. 24). Sociala krafterna utgörs av de rådande samhällsklasserna (a.a., s. 148). I Englunds (2005) dialektiska process utgörs kampen av de sociala krafternas inträde till den politiska scenen i syfte att uppnå en hegemonisk ställning. Det svenska utbildningssystem har historisk sett präglats av denna dialektik då olika rationaliteter ständigt har hamnat i konflikt med varandra.

Englund (2005) identifierar tre olika reformvågor i svensk utbildningshistoria som har legat till grund för utbildningspolitiska förändringar. Dessa benämns som utbildningsfilosofiska konceptioner (s. 12). Konceptionerna utgörs av den patriarkaliska, den vetenskapliga rationaliteten och- den demokratiska konceptionen. Den patriarkaliska konceptionen har varit dominerade fram tills andra världskriget men har ersatts senare av den vetenskapliga rationella konceptionen som senare har utmanats av den demokratiska under 1970- och 80- talet. Den patriarkaliska konceptionen utgjordes av en konservativ samhällsuppfattning med syfte att reproducera en social underordning. Medans den vetenskapligt- rationella konceptionen hade en ambition att möta upp den ekonomiska och tekniska samhällsomvandlingen i syfte att uppnå ett effektivare samhälle. En arbetsmarknadsförberedande skola utgjorde grunden för utbildningssystemet. Den demokratiska konceptionen har haft en stark roll i svenskt skolhistoria. Den har inriktat sig på att fostra elever till demokratiska medborgare för att uppnå en ökad jämlikhet i samhället (a.a., s. 11-14).

I Englunds (2005) förändrings- och integration process (s. 24) finner vi kopplingar till Hegels dialektiska tankesystem. Utbildning för förändring stärker de sociala gruppernas ställning i samhället och resulterar i en form av emancipation och kollektivt frihetsutveckling. Utbildning för social integration innebär att de sociala grupperna får anpassa sig till rådande samhällssystemet enligt den rådande ekonomiska och politiska organiseringen (Englund, 2005, s. 24). Frågan som återstår är vad som händer med denna förändrings- och integrationsprocess i det svenska

utbildningssystemet när historien kommer till ett slutskede och sätter stopp för de sociala krafternas ambition att styra.

Det som hittills har presenterats är drivkrafterna bakom den historiska utvecklingen enligt Hegel-Kojéves historiesyn och hur den dialektiska historiesynen har tagit sig uttryck inom den svenska utbildningssystemet. Gunnar Berg (1999) anför att Bengt Abrahamssons (1974) begreppsapparat angående om utbildning som oberoende och beroende variabel är aktuellt idag för att synliggöra utbildningspolitiska systemskiften. Utbildning som en oberoende variabel betonar utbildningssystemets autonoma ställning gentemot samhället för att uppnå ett bättre och högre livsvillkor. Den beroende variabeln antyder på ett utbildningssystem som reflekterar de rådande samhällsförhållandena och utbildningens ambition för en social förändring som underkastar sig de ekonomiska och teknologiska faktorerna (s. 209). Intresset blir utifrån syfte och frågeställning att ta reda på hur Lgr 11 förhåller sig till denna dialektiska historieskrivning.

2.3 Herre/slav-dialektiken

Francis Fukuyama (2006) menar på att den primära drivkraften bakom historien inte är den ekonomiska strävan utan Hegels kamp om erkännande (s. 135). Denna kamp om erkännandet ger oss verktyg för att komma underfund med huruvida historien har kommit till ett slutskede eller ej. Fukuyama försöker därmed befria Hegel från marxismen, genom att påpeka att begreppet erkännande utgörs av en icke materialistisk historiedialektik (a.a., s.136).

Kampen för erkännande är lika gammal som den politiska filosofin själv. Anledningen till att den är så obekant för den moderna människan beror på den framgångsrika ekonomins kolonisering av människans tänkande (a.a., s.. 145). Fukuyama menar på att Hegels första människa inte endast strävade efter verkliga och materiella saker till exempel en köttbit för att hålla sig mätt eller tak över huvudet för att hålla sig varm. Utan strävade även efter icke-materiella saker som att begäras av andra människor och att bli erkänd som en mänsklig varelse. För att människan ska bli medveten, eller i en hegeliansk terminologi bli självmedveten måste hon först bli erkänd av andra människor. Detta erkännande lägger människans grund som samhällelig varelse (a.a., s.. 146).

Hegels första människa inleder en våldsam kamp när hon möter på andra människor. Varje människa försöker få den andra att erkänna sin värdighet genom att sätta livet på spel.

Kampen om erkännande har tre utfall. I det första utfallet så dör båda parterna. I det andra så dör bara den ena parten. I det sista och tredje utfallet går en segrandes ur striden som herre medans den andre får leva sitt liv i slaveri (s.147). Det finns en otillfredsställelse i alla tre fallen, eftersom ingen erkänner båda parterna som jämlika (Fukuyama, 2006, s. 152). Detta blir inledningen till en herre/slav-dialektik som driver fram historien. Hegel (2018) beskriver detta följande; “Den individ som inte vågat livet kan förvisso erkännas som person; men han har inte uppnått sanningen i detta erkännande som ett självständigt självmedvetande” (§. 191).

Erkännande kan inte bli slutlig eftersom varken herren eller slaven är tillfredsställd. Herren är missnöjd eftersom erkännandet inte kommer ifrån någon jämbördig och slaven för att han saknar erkännande. Därmed blir herre/slav-dialektiken icke-rationell. Historien kan endast nå ett slut om både herren och slaven blir erkända på jämlika grunder, det vill säga när ett universellt erkännande uppnås. Hegel (2018, s. 171) beskriver detta icke-rationella erkännande som följande:

För det egentliga erkännandet saknas det moment som består i att det herren gör mot den andre skall han också göra mot sig själv, och i att det slaven gör mot sig själv skall han också göra mot den andre. Därmed har ett ensidigt och ojämlikt erkännande uppstått. (§. 191).

Kampen om erkännandet kan låta barbariskt, för att förstå essensen i denna kamp vänder vi oss till Hegels syn på människans frihet. Hegels syn på frihet skiljer sig från den anglosaxiska traditionen vilket likställer frihet med frånvaron av inskränkning och opposition, såsom yttre hinder (Fukuyama, 2006 s. 148). Enligt den anglosaxiska traditionen så är ett vattendrag som rinner ner i en sluttning och en björn som letar efter föda fria eftersom de inte möter på några yttre hinder. Fukuyama (2006) anser att denna frihet är ofullständig eftersom både vattendraget och björnen är determinerad av naturen. Den första av gravitationskraften och den senare av av sitt naturliga begär efter föda. De är endast fria i formell mening (s. 149). Detta synliggör Fukuyamas positionering gentemot den anglosaxiska traditionen av frihet. För Hegel är människan fri endast när hon *inte* är determinerad av naturen. Friheten uppstår när människan trotsar sin mest naturliga

instinkt, det vill säga självbevaringsdriften och ingår i en kamp om prestige. Fukuyama beskriver denna kampen med följande:

The reason that I fight is to get another human being to recognize the fact that I am willing to risk my life, and that I am therefore free and authentically human. If the bloody battle were fought for some purpose (or as we modern bourgeois, schooled by Hobbes and Locke, would say, some "rational" purpose) such as the protection of our family or the acquisition of our opponents land and possessions, then the battle itself would simply have been fought for the satisfaction of some other animal need. (Fukuyama, 2006, s.150).

Citatet ovan frambringar att den kalkylerande och förnuftiga dimensionen av människans inte kan likställas med frihet. Friheten har istället sin grund i det moraliska handlandet. Hegel ser människan som en moralisk varelse, vars frihet endast kan uppstå där naturen slutar (Fukuyama, 2006 s. 151). Människan riskerar inte sitt liv för erkännande av rationella skäl utan hon riskerar det för att hon inte är determinerad av naturen (a.a., s. 149- 150). Människan kan därmed inte nå frihet via ändamålsenlig kunskap eller med ändamålsrationellt handlande, utan friheten är alltid knuten till hennes moraliska dimension. Denna hegelianska dialektiken är därmed kritisk mot det ändamålsenliga handlandet. Kunskapsproduktionen i den moderna naturvetenskapen får därmed en kritisk roll till människans självmedvetande och moraliska attityd till världen (a.a., s.151.)

2.4 Frihetsmedvetandet under den moderna utbildningskonceptionen

För att applicera Hegels frihetsmedvetanden på det svenska utbildningssystemet kommer vi att vända oss till Peter Gustavsson (2014). Gustavsson (2014) menar på att utbildningssystemet under den moderna välfärdsstaten hade som ambition att reproducera men även producera föreställningen om det goda samhället och den ideala medborgaren. Samhälleliga värden var därmed inte underkastade vare sig vetande eller kunskap (s. 269). Mikael Carleheden (2002) bekräftar Gustavssons (2014) tes och menar på att utbildning inte kan reduceras till enbart kunskapsöverföring utan utbildning handlar också om att överföra samhälleliga värden men även att transformera dessa värden till sina egna. Undervisningen innebär en form av politisk socialisation och spelar en huvudroll för samhällets normativa övertygelse (Carleheden, 2002, s.

43). Gustavsson (2014) menar på att den demokratiska och samhällliga socialisationen kommer till en slutdestination i den senmoderna skolan eftersom kunskapsproduktionen tjänar endast det ändamålsenliga handlandet. Vidare anför han att den moderna utbildningskonceptionen var en politiserad skola med ett universalistiskt samhällssyn (s. 271). Denna universalistiska politiska strävan under den moderna välfärdsstaten grundade sig på samhällets kollektiva strävan. Implementeringen av reformerna begränsade sig inte till att endast emancipera underprivilegerade samhällsgrupper, utan frigörelsen skulle omfatta alla i samhället och i grund och botten själva människan. Universella samhällssynen legitimerade den moderna utbildningskonceptionen (Gustavsson, 2014 s. 271). Den universella visionen som Gustavsson (2014) anför kan i en hegeliansk mening tolkas som den moderna utbildningskonceptionens strävan efter att uppnå ett rationellt erkännande. Denna ansatsen tyder på att den moderna utbildningskonceptionen försökte upplösa herre/slav-relationen och inleder därmed en process i riktning mot historiens slut. Gustavsson (2014) menar vidare på att den värdeproducerande och politiska skolan i den moderna utbildningskonceptionen inte präglades av Habermas teknokartiska tänkande, då värden inte var underordnade det positivistiskt vetenskapsidealet (s. 274). Detta är ett tecken på den moderna utbildningskonceptionens förmåga att motverka den moderna naturvetenskapens strävan efter att kolonisera människans moraliska dimension.

Max Horkheimer och Theodor W Adorno (2011) är kritiska till den moderna naturvetenskapens positivistiska vetenskapsidealet. De menar på att upplysningen har inlett ett äktenskap med sin ärkefiende mytologin, vilket leder till upplysningens självförstörelse (s. 11). Allt som inte är faller inför ramen för användbarhetens domän blir i upplysningens ögon suspekt och därmed blir upplysningen totalitär (a.a., s.. 22).

Människan faller tillbaka i ett nytt naturfångenskap (a.a., s.. 12). Positivismen blir upplysningens rättesnöre i sikte att omvandla det ojämfröliga till jämförligt genom att bedriva enhetsvetenskap, där enhet övertrumfar kvaliteter (a.a., s.. 23). Upplysningen likställer sanningen med ett vetenskapligt system (a.a., s.. 101). Subjektets upplösning under positivismens logik är oundvikligt, då det kroppsliga och själsliga måste anpassa sig efter den tekniska apparaturen (a.a.,

s.. 45). Ändamålsenlig kunskap blir i ett sådant system nyckeln för självbevarelsen och allt som existerar faller under användbarhetens synpunkt (a.a., s.. 99- 100). Vid historiens slut finner vi utifrån Gustavssons (2014) och Carlehedens (2002) teser en institution som inte längre finner legitimitet i samhällliga värden utan skolan finner istället sin legitimitet naturvetenskapens logik av ändamålsenligt handlande.

2.5 Den sista människan och sociala relationer

Historiens slut medför ett antagande om människan vilket är av stort vikt för utbildningssystemet eftersom den ständigt försöker att forma och skapa människan i överensstämmelse med det rådande samhället. Här framträder den klassiska skiljelinjen mellan essentialismen och existentialismen. För Hegel (2019) kan endast människan bli självmedveten om sin mänsklighet i sociala relationer. Det är i sociala relationer som människan kan uppnå ett självmedvetenhet enligt Hegel (2019, s. 165):

Vad som hädanefter kommer att utvecklas för medvetandet, är erfarenheten av vad anden är, denna absoluta substans, som i den fullkomliga friheten och självständigheten hos dess motsats, nämligen olika för sig varande självmedvetanden, är deras enhet: jag som är vi, och vi som är jag. (§177).

Det är endast i relation till andra som jaget kan uppstå. Liknande tankefigur finns även hos den tyska filosofen Martin Heidegger (2019):

Enligt vad som har sagts är i-varon ingen egenskap som tillvaron ibland har och ibland inte har, och som den skulle kunna vara utan likaväl som med. Människan är inte och har därutöver ett vara till världen som den emellanåt lägger sig till med. Tillvaron är aldrig i första hand ett liksom i-varo-fritt varande, som ibland får infallet att upprätta en relation till världen. (s. 76).

Utan att orsaka en alltför stor Heideggeriansk begreppsförvirring vill vi styrka att människans tillvaro (*dasein*) är alltid knuten hennes till sin omgivning, det vill säga; i-världen-varo (a.a., s.. 76). Människan kan inte ses som en autonom varelse fri från sin sociala bundenhet. Dessa två

perspektiven belyser att människan blir till genom sociala relationer. Gustavsson (2014) menar den moderna utbildningskonceptionen präglades av normativt och värdemässigt innehåll. Det är i den värdestyrda skolan som en emancipation kan uppnås och inte i en skola som redan från början betraktar eleverna som autonoma och förnuftiga människor. Resultatet av det senare blir att eleverna inte kan skapa en medvetenhet av sina livsvillkor eftersom klassrummet omvandlas till en förlängning av samhälle. I avsaknad av social viljebildning styrs eleverna av sina partikulära behov (s. 74- 81). Likt Habermas (1984) tes angående avpolitiseringsen av befolkningens stora massa, koloniserar institutionernas emancipativa förmåga av det ändamålsenliga handlandet. Där frågan "vad vi behöver för att överleva" får en hegemonisk ställning gentemot frågor som "hur vi skulle vilja leva och hur vi skulle kunna leva" (s. 100). Detta får konsekvenser för det svenska utbildningssystemet som länge har haft ett fristående ställning gentemot samhället reproduktion genom att politisera befolkningens stora massa.

Fukuyama (2006) menar på att den djupa kritiken mot Hegels erkännande inte kommer ifrån Karl Marx, som menar på att ekonomiska ojämlikheter i samhället leder till att ett ömsesidigt erkännande aldrig kan uppnås. Utan från Friedrich Nietzsche, som ställer frågan om ett universellt erkännande är värt att sträva efter. Det som väntar vid historiens slut är enligt Nietzsche *den sista människan* (s.301). Den sista människan har ingen moralisk karaktär och kan inte höja sig över än sina partikulära behov utan nöjer sig med sin livssituation. Fukuyama vänder sig till Kojévé för att få en klarhet om den sista människan (a.a., ss. 310-311):

The disappearance of Man at the end of history, therefore, is not a cosmic catastrophe: the natural World remains what it has been from all eternity. And therefore, is not a biological catastrophe: the natural world remains what it has been for all eternity. And therefore, is not a biological catastrophe either: Man remains alive as an animal in harmony with nature or given being. What disappears is Man properly so-called-that is, action negating the given, and error, or in general, the subject opposed to the object. (Kojève 1947).

Citatet ovan beskriver likt Habermas (1984) tes befolkningens avpolitisering och människans förlorade ambition över att kolonisera framtiden. Det som återstår för människan är att leva i

överensstämmelse med sitt deterministiska öde. Det finns inget att riskera livet för, utan det som återstår är ekonomiska aktiviteter för att tillfredsställa människans partikulära behov (Fukuyama, 2006, s. 311). Människan blir inte längre till i relationer till andra, utan är en autonom individ med givna subjektiva rättigheter. Friheten uppstår inte längre i sociala relationer utan i frånvaron av dem. Frågan som kvarstår är vilken sorts människa som träder fram i skolan styrdokument Lgr 11. En människa som är bunden till sociala relationer eller en som i förhand har en given autonomi.

3. Den senmoderna samhället: en radikaliserad modernitet

På ungefär samma sätt som moderniseringen under 1800-talet upplöste det ståndpräglade, förstockade jordbrukssamhället och lockade fram industrisamhällets struktur; suddar moderniseringen idag ut industrisamhällets konturer och under det modernas gång växer det fram en annan samhällsform. (Beck, 2000, s. 19).

Det Ulrich Beck (2000) anför är framväxten av en ny samhällsform. De senaste 20- 30 åren har det dykt upp många nya beteckningar på denna samhällsförändring. Inte alltför sällan råder det begreppsligt förvirring om hur dessa föränderliga konturer i samhället ska framställas. I huvudsak handlar striden om huruvida kontinuitet och diskontinuitet förändrar och radikaliserar modernitetens koordinatsystem. Vi kan med all säkerhet påstå att vi idag inte längre lever i det moderna samhället men frågan är om vi befinner oss bortom själva moderniteten. Den postmoderna föreställningen har fått allt större uppmärksamhet hos filosofer som exempelvis, Jean- Francois Lyotard som menar på att vi idag lever bortom moderniteten och att narrativen som höll ihop det moderna har gått upp i rök (Giddens, 1996, s. 13). Bristande i den postmoderna föreställningen är att den i huvudsak hamnar på den epistemologiska nivån än på den institutionella omvandlingen (Giddens, 1996, s. 13). Varje samhällsbeteckning har ett visst fokus och intresse som de vill framhäva. Inte minst när vi talar om det moderna, senmoderna och postmoderna samhället. Det finns olika styrkor i dessa beteckningar. I denna uppsats använder vi den senmoderna samhället, då vi menar på att konturerna för det moderna även går att finna i det senmoderna men att dessa har genomgått förändringar. Institutionernas kärna i det moderna har blivit utdraget till det senmoderna och fått ett annat innehåll. Intresset blir att lokalisera förändringens kärna för att tydliggöra övergången från det moderna till det senmoderna samhället.

Anthony Giddens (1996) menar på att vi först måste förstå diskontinuiteternas natur innan vi kan ge oss an vad moderniteten egentligen är (s. 14). I samma spår anför Beck (1995) att efter kalla krigets slut har väst kommit till en segerkris. Detta sätter samhällsutvecklingen i en förändringsdynamik, då: “vad modernitet är, kan och vill, blir i realiteten oklar och öppen” (s. 17).

Becks (1995) segerkrisen överensstämmer med Fukuyamas tes om historiens slut. Beck (1995) menar vidare på att denna segerkrisen kan härledas till Montesquieus kända citat: “institutionerna

går under, när de segrar” (s. 17), då det endast finns två sätt att försvinna från historien; genom att besegras eller segra, det första kopplar han samman med forna öst och det senare med det forna väst (a.a., s. 17). Detta betyder i vårt fall att det moderna utbildningssystemets framgångar har idag lett till dess institutionella kris och det man eftersträvar blir i själva verket självförstörelse (a.a., s. 56). Samma tendens finner vi upplysningens dialektik, då upplysningens framgångsrika kolonisering av människans tillvaro leder tillbaka till ett naturfångenskap som den avsåg att besegra (Andorro, Horkheimer, 2018, s.12)

3.1 Urbäddningsmekanismer

Upplysningsfilosoferna likställer moderniteten som en autonomisering av människan och en befrielse från förmodernas kulturella fotbojor. Det är Hegel som tar moderniteten till nya höjder genom att inte bara konceptualisera den som landvinning men även som en förlust. Detta lägger grunden för upplysningens dialektik och den filosofiska diskursen för det moderna (Carleheden, 1996, s. 155). Hegel menade på att det moderna innebär *entzweiung* (söndring) av det subjektivas och objektivas odelbarhet. Förnuftet var försoningskraften som skulle övervinna de skador som det moderna ha orsakat (a.a., s. 155).

Idag finner vi samma mekanismer i det senmoderna samhället. Då modernitetens mekanismer deformerar sina egna grundvalar, inte alldeles olikt det modernas angrepp på det förmoderna samhället (Beck, 1996, s. 60). Det likställs med att “moderniseringen undergräver moderniseringen” (Beck, 1996, s. 29). Den industriella moderniteten har förlorat sin rationalitetstro och tekniska magi vilket leder oss till en annan modernitet. De otydliga konturerna i denna modernitet medför att de sociala klasserna i samhället upplöses och sätts på ständigt prov (s. 57). Anthony Giddens (1997) menar att den moderna utvecklingsprocessen har omorganiserat de sociala relationernas tid och rum. En omorganisering som grundar sig på frikoppling- och urbäddningsmekanismer (s. 10) i likhet med Hegles, *entzweiung*.

Urbäddningsmekanismerna lyfter de sociala relationer ur den lokala platsens kontext och återaktiverar dem på ett obegränsat avstånd i tidsrummet (Giddens, 1999, s. 27).

Moderniseringsprocessen innebär att tidsrummet utsätts för en omfattande uttänjning och de sociala institutionernas lokala kontext utstuddas och blir dynamiska. Det sociala livet lösgörs från traditionens grepp, där det förflutna blir standardiserat och framtiden universell. Urbäddningsmekanismernas frikoppling från tid och rum utgör konturen av modernitetens reflexivitet. En reflexivitet som innebär att det sociala handlandet och relationen till det materiella ständigt måste revideras mot ny kunskap (s. 30). Reflexivitet frångår upplysningens förnuft eftersom den har ett givet antagande om människan natur och den objektiva verkligheten. Det som återstår enligt Giddens (1999) är en oupplöslig relation mellan moderniteten och det radikala tvivlet (a.a., s. 31). Utbildningssystemet utformas enligt Englund (2005) av en historisk process som där olika sociala krafter har skilda föreställningar om utbildning. För att utforma utbildningen krävs politisk och ideologisk makt (s. 249- 250). Samtidigt utgör urbäddningsmekanismerna en ideologisk förvirring och frikopplar makten från politiken sfär, vilket kan skapa ett institutionellt tomrum för skolan.

3.2 Vanmakt

Maktbegreppet i denna text har som syfte att dels utforska om vi genom maktbegreppet kan synliggöra skolans institutionella roll som samhällsförändrande eller samhällsbevarande kraft. Men även för att se om detta begreppsliggörande av maktbegreppet kan synliggöra historiens slut som ett uttryck för skolans nuvarande institutionella roll.

Hannah Arendt (1998) menar på att makt tar sin form när människans uppträder i det offentliga rummet tillsammans med andra människor (Arendt, 1998, s. 265). En realiserad makt uppstår när ord och handling är sammanflätade, där ord avslöjar verkliga förhållanden och inte beslöjar dem. Makt realiseras därmed när människor börjar handla med varandra i ord och handling. Makt är likt människans handlandet gränslös i sin karaktär och den kräver ingen materiell grund för att existera, utan endast andra människor. Maktens begränsning ligger därmed i sin egen förutsättning att existera (a.a., s. 267). Då olika grupper av människor handlar med varandra så träder de in i det offentliga rummet, och makten blir därmed begränsad eftersom det offentliga rummet består i en pluralitet av likheter och skillnader.

Makten är det som upprätthåller detta offentliga framträdelserummets existens. Om människor skulle skingras från varandra och avstå att handla, så väljer de att avstå makt, och därmed uppträder en vanmakt (a.a., s. 266). Vanmakt är när makten inte längre befinner sig i relation till det offentliga. Vanmakt likställs med tyranni då våldet, den enskildes styrka, har ersatt handlandet med andra människor eftersom isoleringens princip har gjort sig gällande (a.a., s. 268). Människor förblir isolerade från makt och därmed från varandra. I ett samhälle med vanmakt där det offentliga inte längre hålls levande så har makten förgjorts och ersatts med maktlöshet (a.a., s. 267). Zygmunt Bauman (1999) anför att det är genom institutionerna som fastställandet av makt och ordning sker. Fastställande av dagordningen var utbildningens främsta roll och därmed blir utbildningens institutionella roll en fråga om makt (s. 90). Samtidigt menar Bauman (1999) på att de existerande institutionerna håller på att överge sin fastställande roll (s. 90). Makten har övergått från det politiska till andra icke-politiska krafter. Denna övergång liknas vid en process där makten sepereras från politiken och överger sin lokala kontext.

Denna institutionella skiftning gör sig synlig i skolforskningen. Thomas Englund (2005) menar på att det svenska utbildningssystemets ideologiska ramverk och kunskapssyn utgörs av maktdiskurser (Englund, 2005, s.249), vilket Cooper (2019) bekräftar genom att påpeka att dagens policydokument i skolan har en ideologisk maktordning som har sin grund i marknadsliberala principer (s.169). Andreas Nordin (2012) är inne på samma spår och menar på att kunskapsförståelsen idag utgörs av en nationell och en transnationell kunskapsdiskurs (Nordin 2012, s.203). Skolans institutionella roll som fastställandet av makt och ordning i det senmoderna samhället förblir därmed en sorts urbäddningsmekanism som omorganiserar de sociala relationernas tid och rum. Därmed så kan det offentliga rummet inte uppstå då de sociala relationerna omorganiserar bortom det lokala. Skolan som institution blir därmed underkastad enskilda intressen eftersom det inte förmår att upprätthålla ett offentligt rum. Om skolan inte förmår att upprätthålla makten i det offentliga rummet så blir de rådande maktintressena eviga eftersom de inte begränsas av de sociala relationernas pluralitet.

3.3 Upplösningen av sociala krafter och arbete

Tidigare nämnde vi Englunds sociala krafter som har varit en drivande motor för förändringsdynamiker i utbildningssystemet under det moderna samhället. Men i det senmoderna samhället utgör inte längre de sociala krafterna någon polemik. Ur ett hegelianskt perspektiv upplöses maktarenan för de sociala krafterna eftersom det liberala samhällssystemet frambringar ett universellt erkännande vilket sätter stopp för historien. Slavoj Žižek (2020) menar på att de mellanmännsliga relationerna i det kapitalistiska samhället inte utgörs av något herravälde och underkastelse enligt Hegels herre/slav-relation utan av kontrakt mellan juridiskt jämställda och fria individer enligt marknads utbytets logik (s. 62). Upplösningen av dessa sociala krafternas styrkeförhållande har en korrelation med det senmoderna samhällets förmåga att lösa upp klassmedvetandet, där vi för första gången i historien har kapitalism utan klasser. Upplösningen av de sociala krafterna kan förklaras med den flexibla arbetsmarknadens förmåga att kväva de klassskapande processerna (Beck, 2000, s. 135). En annan kritik framförs av Herbert Marcuse (1968) som anför att teknologins och vetenskapens organisering i industrisamhället bygger på en effektiviserat herravälde över både naturen och människan, då mänsklig emancipation anses vara irrationell (s. 33). En irrationalitet som medför att människans arbete och tillvaro instrumentaliseras. Instrumentaliseringen av arbete har en avgörande påverkan på människans frigörelse. Det via arbetet som människan kan uppnå ett högre självmedvetande om sin mänskliga tillvaro och herraväldet som hon befinner sig i. Slaven blir därmed mer filosofisk än herren, då idén om frihet först måste uppstå i abstrakta tanke-system innan den kan realiseras i verkligheten (Fukuyama, 2006, s. 195). Det är ur det icke-instrumentaliserade arbetet som friheten kan uppstå. Dialektiken mellan de preliminära visionerna av frihet hamnar i konflikt med varandra innan den slutliga ideen om frihet kan uppnås. Ur dessa visioner av frihet uppstår det vi idag kallar för ideologier. I ideologierna möts olika samhälls rationaliteter och bildar ett viktigt styrinstrument för utbildningssystemets utformning.

Hannah Arendt (2003) lägger fram en ännu djupare förståelse av människans arbete och frigörelse och sammankopplar friheten till det politiska livet. Friheten kan endast komma till liv när människan inte är underkastad sina fysiska nödvändigheter. De fysiska nödvändigheterna utgörs av

de privata hushållet, med andra ord behöver människan bli herre över sina materiella nödvändigheter innan hon kan nå friheten sfär (s. 60). Arendts (2003) bekräftar därmed Hegels syn på frihet, där frihet innebär en frigörelse från determinism. Enligt Arendt (2003) når människan frihet endast när hon har lyckats bemästra nödvändighetens rike och vägen dit är politisk (s. 60). Den politiska människan är först en social människan för Arendt (a.a., s.61). I syfte att bemästra nödvändighetens rike politiserar människan relationen mellan arbete och kapital. Denna politisering har varit ett medel för att kontrollera och begränsa det kapitalistiska ordningens undergång. För att överleva fick både kapital och arbete lära sig att bemästra självbegränsningens konst (Bauman, 2002, s. 55). Människan behöver därmed politiken för att bemästra nödvändighetens rike (Arendt, 2003, s.60) Men när produktionen av varor och tjänster lyckas upprätthållas oberoende av sociala relationen, blir människan återigen förslavad under nödvändighetens rike. En förslavning under nödvändigheter befriar människan från att vara en politiskt och social varelse.

3.4 Den cyniska förnuftet

Ideologibegreppet får en ny skepnad i det senmoderna samhället. Gustavsson (2014) menar på att den avpolitiserade skolan i det senmoderna samhället inte ska tolkas som absolut värdefri och tom på ideologi. Ideologin har istället bytt skepnad till en systemisk karaktär som överensstämmer med Habermas tes angående systemsvärldens förtingligande av människans tillvaro (s. 279). Habermas (1987) likställer systemskiftet med teknikens och vetenskapens allt större frammarsch i samhällsinstitutionerna med syfte att inrätta och förbättra ett ändamålsrationellt handlande (s. 63). Konsekvensen blir att institutionernas legitimitet ödeläggs då maktutövningens struktur blir opolitisk. Den tekniska förnuftet omvandlas till en ideologi vilket ger maktutövningen en ny skepnad (s.64-65). Teknologien legitimerar den politiska makten och får allt större spridning i människans livsvärld. Den rationaliserar ofriheten genom att påvisa att det tekniskt sett är omöjligt att leva ett autonomt liv utan tekniken. Samtidigt framstår inte denna ofrihet som något oförnuftigt eller politisk eftersom den ständigt legitimerar sig genom att koloniserar det goda livet och öka produktionskrafterna (a.a., s. 63- 66). Pierre Bourdieu (1999) likställer detta med att vi idag alltför ofta förväxlar logikens ting med tingens logik (s. 135). Vid historiens slut har institutionerna inte

längre någon emancipatorisk ambition utan det som kvarstår är styrning mot en effektiv teknisk förvaltning. Skolan som institution behöver därmed inte heller producera några samhälleliga värden utan endast reproducera tekniska nödvändigheter, det vill säga ren kunskap och vetande. Ideologikritiken mot det tekniska förnuftet tjänar inte heller någon nytta i det senmoderna samhället. Marcuses (1968) kända inledning i *Den endimensionella människan* kan verka som en självklar och effektiv kritik mot det tekniska förnuftet men i det senmoderna samhället är den tandlös;

De intellektuella och materiella möjligheterna i det samtida samhället är omätligt mycket större än någonsin tidigare - vilket innebär att omfattningen av samhällets herravälde över individen är omätligt mycket större än någonsin tidigare. (Marcuse, 1968. s. 10).

Žižek (2020) anför att ideologibegreppet tyder på en naiv föreställning om människan. Han vänder sig till Karl Marx kända ideologi definition; "De vet de inte, men de gör det" (s. 67). Denna föreställningen hämtar sin kraft ur en felbedömning om människans villkor och hennes antagande om den sociala verkligheten. Det är den naiva medvetandet som blir föremål för ideologikritiken (a.a., s. 67). Den moderna utbildningskonceptionen delade Marx och Marcuses (1968) ideologiska föreställning. Sett till det moderna utbildningssystemet skulle eleverna nå emancipation via objektiv kunskap om verkligheten och sina livsvillkor. Frigörelsen lokaliserades därmed till kunskapens domän. Men Žižek (2020) förhåller sig kritisk mot denna ideologiska föreställning och ställer sig frågan om den är applicerbar idag (s. 69). Han lyfter fram Peter Sloterdijks (1988) tes om det cyniska förnuftet där människan mycket väl är medveten om den sociala verkligheten och den ideologiska masken, men väljer att behålla masken ändå. Och därmed omvandlar Žižek (2020) Karl Marxs ideologi definition till: "de vet mycket väl vad de gör, men ändå gör de det" (s. 69). Människan är mycket väl medveten om ideologin försiggår men väljer att inte distansera sig från den (a.a., s. 69). Illusionen de befinner sig i är inte längre inom kunskapens domän, utan i själva görandet (a.a., s. 75). Det cyniska förnuftet mycket väl är medvetet om den rationella ofrihet som det tekniska förnuftet medför, men väljer ändå att följa det. Det cyniska förnuftet medför att människan är medveten om att historien inte är slut men de beter sig som den vore. Eller för att vara mer cynisk; de vet om att historien är slut men beter sig om den inte vore.

Båda dessa antaganden styrker Becks (1995) tes om att “vi lever i en annan värld än den i vilken vi tänker” (a.a., s. 59) eller för att vara ännu en gång cynisk; vi lever i en annan värld än den i vilket vi handlar.

4. Den dialektiska metoden

I föregående avsnitt försöker vi att frambringa en djupare förståelse för Fukuyamas tes om historiens slut och de radikaliserade mekanismerna som för historiens till ett slutdestination i det senmoderna samhället. Den dialektiska processen har en avgörande betydelse för den historiska utvecklingen enligt Fukuyamas tes. Operationaliseringen av historiens slut på det svenska utbildningssystemet kräver en klargöring av denna dialektik. I följande metodavsnitt kommer vi därmed att precisera dialektikens roll i denna uppsats och synliggöra dess relation mellan samhälle och utbildning med hjälp av den kritiska teorin. Den kritiska teorin har ett emancipatorisk kunskapsintresse, då samhällsvetenskapen tjänar i frigörelsen tjänst genom att ifrågasätta den rådande sociala verkligheten (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 208). Den innehar en dialektiskt samhällssyn där utvecklingen leds av inre motsättningar (a.a., s. 208).

Dialektiken omfattar en föreställning och ett tänkande om världen som berör processer, relationer, och motsägelser i samhället (Ritzer, 2008, s.24). Dialektiken har två antagande om världen där den ena utgår från Hegel och den andra från Marx. Hegels dialektik betonar den tänkande föreställningen som en utvecklingsteori, där människans genom mentala skapelser och idéer utvecklar en självmedvetenhet om vad hon är i världen (a.a., s. 25). Självmedvetenheten utvecklas genom att den ständigt hamnar i konflikter om människans plats och tillvaro i världen eller för att vara mer Heideggerian; i-världen-varo. Marxs dialektik betonar också motsättningarnas betydelse men motsäger sig en utvecklingsteori som grundade sig på kognitiva skapelser och idéer. Hos Marx är det snarare de materiella motsättningarna som driver fram historien. Marxs dialektik berör således de verkligt existerande sociala relationerna (a.a., s. 43). Fukuyama (2006) tar avstamp i Hegels dialektiska syn och menar på att historien inte främst drivs av dialektisk materialism som marxismen anspråkar, utan snarare om människans självmedvetenhet som för en kamp om ett

erkännande (s. 135). Självklart finns det en korrelation mellan den materialistiska historie dialektiken och kampen om erkännande då de förespråkar en målinriktad historia som slutför motsättningarna som driver dialektiken (s.64-65). Skillnaden ligger i att historiens slut enligt Hegel tillkommer genom ett universellt erkännandet och inte av ett klasslöst samhälle som anförts av Marx. Hegels kamp om erkännandet erbjuder därmed en icke-materialistisk historisk dialektik som ger möjlighet att förklara människan på ett annorlunda sätt än de sociologiska traditioner som härstammar från Marx (a.a., s.144).

Sociala fenomen som finns i den sociala världen är värdeladdade och ställer forskningsansatsen inför ett val mellan opartiskhet och ställning (Ritzer, 2008 s. 43). Den dialektiska analys metoden fransäger sig opartiskhet och frånvaron av värden i studier av sociala fenomen. Den dialektiska helheten förespråkar en ömsesidig relation till sociala fenomen för att undvika enkla orsakssammanhang (a.a., s. 43). Sociala fenomen som frambringar historiens slut måste därmed förstås som en ömsesidig relation mellan det förflutna, nuet och framtiden. Det är i anspråk om framtiden som dialektiken blir ideologisk, eftersom källorna i nuet bär på fröna för framtiden. Samtidigt bygger historiens slut på en ansats av frånvaro av framtiden, då den dialektiska motorn som driver historien framåt har gått i viloläge. Således är framtiden icke-politisk, det vill säga icke- ideologisk och tom, då nuet blir till ett evigt tillstånd och verkligheten existerar bortom själva människan och hennes konflikter.

4.1 Den dialektiska metodens relation till samhälle och utbildning

I denna uppsats kommer relationen mellan samhälle och utbildning studeras utifrån en dialektiska ansats. Englund (2005) anför att skolans läroplaner bygger på samhällets politiska ordningar. Läroplanen har en viss världsbild och kunskapssyn och belyser därmed skolans roll i samhället. Skolan hamnar ständigt i en dialektisk positionering gentemot samhället vilket sätter den i en förändrings- och integrationsprocess (s. 141). Denna dialektik gör skolan till ett institutionaliserat organ av samhällskonflikter. Utbildningspolitiska förändringar har därmed sin grund i olika samhällsrationaliteter. Vid historiens slut kan utbildningssystemet inte längre infinna sig i någon

form av dialektik eftersom drivkraften och ambitionen som har legat som grund för samhällsutveckling är raserat.

Vår tes är att de senmoderna samhällets radikaliserade mekanismer inte tillåter någon ideologisk viljebildning. Frågan som återstår är vart skolan som institution får sin drivkraft och legitimitet ifrån när dialektiken har tystnat. Jakten på det dialektiska anspråket i Lgr 11 blir därmed avgörande för att reda ut om den senmoderna utbildningskonceptionen har nått sin slutdestination eller ej. Historiens slut har även ett antagande om själva människan. Detta är av ett stor vikt för utbildningssystemet eftersom den ständigt försöker forma och skapa människan i överensstämmelse med det rådande samhällets ideal. Uppsatsens intresse blir därmed också att frambringa ljus över vilken sorts människa som träder fram i skolans styrdokument Lgr 11. Om det är en människa som skapas via dialektik och sociala relationer eller en som på förhand antas ha en given autonomi.

4.2 Metodkritik

Uppsatsens teoretiska bakgrund utgörs till största del av Francis Fukuyamas tes om historiens slut. Tesen bygger vidare på Alexandre Kojéves tolkningar av Hegels idealistiska dialektik. Detta innebär stora tolkningsutrymme både i teori- och metoddelen i denna uppsats. Frågeställningen blir då huruvida Kojéves tolkningar verkligen är representativa för Hegels syn på kampen om erkännande och herre/slav- dialektik eller om de rent av är kojévianska. Som Fukuyama (2006) anför är inte huvudsyftet att uppmärksamma Hegel i sig, utan Kojéves tolkningar av honom (s. 144). Samtidigt försöker vi också att vända oss till Hegels originaltext i syfte att frambringa en större klarhet för både läsaren och oss själva. Detta skulle kunna göras i ett mycket större utsträckning men uppsatsens begränsade tidsram blir då ett hinder. Uppsatsen bygger vidare på en idealistisk dialektik vilket möjliggör en annan tolkning av den historiska utvecklingen till skillnad från Marxs materialistiska dialektik. Distinktion mellan dessa två historiska utvecklingslinjer kan upplevas komplext och frustrerande men detta har varit av en stor vikt för att förstå den verkliga drivkraften bakom historiens slut. Med detta sagt vill vi även belysa att denna studie hade kunnat

genomföras med utgångspunkt i en materialistisk historie dialektik vilket hade gett ett annorlunda utfall.

Den kritiska ansatsen ska bidra till ifrågasättande och självreflektion över rådande förhållanden (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 215). Den institutionella karaktären av det svenska utbildningssystemet som målats upp i vår teoriansats tolkas genom en dialektisk metodansats. Vi eftersträvar främst inte av att kartlägga för att bekräfta vår teoretiska utgångspunkt, utan för att ifrågasätta och resonera kring den rådande ordningen.

Operationaliseringen av vår teoretiska ansats kan upplevas utmanande eftersom den kritiska teorin kännetecknas av en metateoretisk inriktning som sällan lämpar sig för den empiriska forskningen (s. 208). Vi försöker istället skapa en fruktbar dialog mellan den kritiska teorin och empirin genom att föra samman den deduktiva och induktiva ansatsen. Den deduktiva ansatsen värderar teorin högre än empirin i sitt försök att begreppsligöra verkligheten, medans den induktiva ansatsen är en mer empirinära och det är själva datan leder till en teori (a.a., s. 14). I denna uppsats kommer vi istället att använda oss utav en abduktiv ansats. Den abduktiva ansatsen är den tredje vägen som rör sig bort från polariseringen mellan de två tidigare nämnda ansatserna för att undvika en ensidig induktion och deduktion (a.a., s. 14- 17). Det är viktigt att inte reducera den abduktiva ansatsen till en enkel mix av de två tidigare ansatserna, utan att se det som ett angreppssätt som kan tillföra nya processer och moment vilket lägger grunden för en större förståelse. Den abduktiva ansatsen förhåller sig empirinära utan att avisa de teoretiska föreställningarna (a.a., s. 13). Det empiriska underlaget utgörs av grundskolans aktuella läroplan Lgr 11, där vi operationaliserar Fukuyamas tes om historiens slut. Vi vill belysa institutionens övergripande målsättning istället för enskildheter som betygskriterier. I den dialektiska historieuppfattningen som leder till historiens slut är tiden en avgörande aspekt för samhällsförändringar. En utvecklingsmöjlighet skulle kunna vara att inkludera flera skolformer men även äldre läroplaner som karaktäriseras den moderna utbildningskonceptionen för att få ett större djup i uppsatsen. Vårt urval av empiri bygger på ett bekvämlighetsurval eftersom tidsramen är begränsad (Denscombe, 2017, s. 71) . Här kommer vi istället att vända oss till tidigare forskning som behandlar liknande frågeställningar, det vill säga utbildningspolitiska frågor som berör skolans förändrade institutionella roll.

5. Svenska läroplanens destination

Den dialektiska metodansatsen kommer att bearbetas på ett tematiskt sätt. Där de teoretiska delarna i den målinriktade historien och det senmoderna samhället kommer att tolkas tillsammans som fyra grundteser genom Lgr 11 i syfte att försöka frambringa den logik och mönster som historiens slut anför. Därmed är analysen uppdelad i fyra delar. Dessa grundteser har i syfte att förtydliga vilka delar av empirin vi tittar närmare på genom vår dialektiska metodansats. Upplägget bygger på att få en systematisk interaktion mellan teori och empiri.

5.1 Den reflexiva skolan

Francis Fukuyamas (2006) målinriktade historia förs fram genom olika tankesystem som i sin tur försöker förverkliga människans behov av erkännande. Dessa tankesystem för historien framåt genom att de sönderfaller med varandra i kampen om erkännandet. När ett tankesystem som erkänner alla människor har uppstått så avstannar processen av nya tankesystem eftersom målet som förde historien framåt sönderfaller. Detta kan likställas med Anthony Giddens (1999) teori om reflexiviteten i det moderna och det senmoderna samhället. Då sönderfallande tankesystem ständigt resulterar i nya processer och utvecklingslinjer vilka för historien framåt. Den reflexiva moderniteten innebär att institutionerna ständigt omprövas och revideras mot den rådande verkligheten. Detta leder till att institutionernas lokala kontext och givna mål blir dynamiska. Reflexivitet bygger på ett antagande gällande att det förflutna är standardiserat och framtiden universell (Giddens 1999). För att upprätthålla detta antagande måste reflexiviteten förflytta de sociala relationerna från dess lokala kontext till ett obegränsat avstånd i tid och rum. Människan blir därmed bunden, oavsett sin lokala kontext, till ett övergripande abstrakt system. De förändringsprocesser som skakar om moderniteten benämner Giddens som urbäddningsmekanismer. I vårt fall innebär detta att skolan som institution ständigt reviderar sig själv gentemot den sociala verkligheten. Detta för sin överlevnad. Urbäddningsmekanismernas ständiga omprövning av moderna institutioner kan innebära en legitimitetskris för skolan då den ständigt reviderar skolans universella mål och upplysningens givna kunskaper.

Det som länge definierat skolans universella mål är de sociala krafternas ideologiska maktkamp (Englund, 2005 ss.249-250). Detta resulterar senare i en läroplan med en given världsbild och kunskapssyn. Ur ett hegeliansk perspektiv kan denna process beskrivas som de sociala krafternas ambition att föra herre-slav dialektiken till sin slutdestination i syfte att uppnå ett universellt erkännande som inkluderar både herren och slaven. Detta dialektiska avstamp är en förklaringsmodell för den moderna utbildningskonceptionens emancipatoriska kunskapsintresse. Frigörelsen av människan skulle inte begränsas till partikulära ändamål. Den hade en universalistisk samhällssyn, där frigörelsen skulle omfamna själva människan i grunden (Gustavsson 2014, s.271). Här håller man fast vid tanken att en universalism som utesluter eller förblir främmande för den andre, förråder sig sin egen grundidé (Habermas, 1995, s. 30). Detta innebär att skolans institutionella legitimitet hade sin grund i sin samhälleliga strävan och att denna dialektik fyllde skolan med ett politisk innehåll. Politiseringen av kunskapen var därmed inte endast ett medel för att reproducera det kapitalistiska systemets produktionsvillkor. Den var även ett medel för att dämpa samhällets sociala reproduktion och därmed hade kunskapen även en frigörande aspekt. Peter Gustavsson (2014) menar att kunskapen i den senmoderna utbildningskonceptionen istället har fått ett eget bruksvärde. Att den lever sitt eget liv bortom det sociala och samhälleliga. Där aristoteles kunskapsformer har hamnat ur balans, då techne har koloniserat både fronesis och episteme. ”Reduceringen av kunskap till vara innebär att kunskapen instrumentaliseras och individualiserats, det vill säga dess essens är inte att prägla det sociala och samhälleliga, utan att förverkliga autonomas individers intresse” (s. 77). Detta är ett tydligt tecken på hur kunskapsfrågan har underkastat sig revision i den senmoderna utbildningskonceptionen.

En generell tendens i skolans läroplan, Lgr 11, är att begreppet kunskap är flyktigt och innehar olika motpoler. Kunskapen preciseras inte som något strikt objektivt, utan är något som kan ta sig uttryck i blandade former. Kunskapen ska både tjäna elevens egenart som individ och som samhällsmedlem. “Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklat sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (Lgr 11, 2019, s. 11). Det som är tankeväckande med citatet ovan är att kunskapsintresset mellan individen och samhället intar olika positioneringar. Vi finner även att kunskapsintresset inte längre har ett universalistiskt anspråk, likt den moderna utbildningskonceptionen, utan istället lutar sig kunskapen åt individens partikulära

behov. Det betonas att det finns olika vägar för att tillhandahålla skolans mål angående kunskap, där eleverna aktivt ska inhämta och utveckla kunskaper och värden (Lgr 11, 2019, s 5-6). I kontrast till den relativiserande kunskapssynen rymmer Lgr 11 även en mer strikt kunskapssyn. Andreas Nordin (2012) lyfter i sin avhandling *kunskapens politik* fram att kunskapens karaktär är nyttoorienterad och att den framställs som ett användbart verktyg vilket ska anpassa människan efter samhällets rådande behov. Detta innebär att kunskapen ständigt är flyktig och under revidering. Kunskapsförståelsen styrs idag av såväl en nationell som en transnationell europeisk kunskapsdiskurs, där logiken utgörs av konkurrens och rationell effektivisering (Nordin, 2012, s.203). Nordin (2012) menar att den etiska och värdeorienterade kunskapsförtälsen idag får ge vika för en mer objektiv syn på kunskap och att detta beror på ett ökat krav på kunskapens mätbarhet (a.a., s.202). Han använder sig av Michael Youngs (2008) "technical-instrumentalism"-begrepp för att förstärka teorin kring hur kunskapens värde idag endast knyts till dess ekonomiska efterfråga (a.a., s.193). Nordin (2012) lyfter fram Youngs (2008) "över-socialiserade" syn på kunskap, vilken idag är dominerande både inom nationell och transnationell europeisk nivå, där kunskapen endast ska tjäna som ett redskap för maktdemonstration och ekonomiska intressen. Därmed blir kunskapen idag sällan föremål för kritisk reflektion (a.a., s. 43.). Kunskapens frikoppling från sociala värden är i vårt fall ett tecken på en avpolitiserad institution som har förlorat sin emancipatoriska förmåga, då överlevnad och anpassning efter systemvärlden har koloniserat människans livsvärld (Habermas, 1984, s. 100). Den reflexiva moderniseringen gör sig även påmind i detta sammanhang, då kunskapsintresset ständigt utgör ett latent hot då den ständigt omprövar, upphäver och förändrar det moderna samhällets grundpelare (Beck, 1995, s. 34).

5.2 Dialektiken mellan skolan och samhälle

Historien och dess framåtskridande processer definieras enligt Fukuyama (2006) som en strävan efter ett universellt erkännande av själva människan. En strävan där politiska system uppstår och sönderfaller genom sina motsättningar tills den historiska processen kulminerar i politiska och sociala institutioner som förverkligar människors frihet (s. 60). Det är i denna historiska process vi finner Fukuyamas antagande om utbildning som ska fungera som en progression mot historiens slut. Den historiska processen vilken för historien till ett slut utgörs utav herre-slav dialektiken, där

slaven genom sitt arbete för herren uppnår en självmedvetenhet. Denna självmedvetenhet utgörs av slavens arbete och utbildning eftersom dessa får slaven att bemästra sig själv (a.a., s. 198). Arbetet får slaven att inse att hon är en människa som kan förändra och transformera sina givna villkor. Hon får även insikt i att hon kan förändra sig själv och börjar därmed bryta med den otillfredsställda självbevaringsdriften. Utbildningen måste därmed också bryta mot det givna och sträva efter att bli någonting annat. En liknande tes finner vi även hos Hannah Arendt (2006) som anför att frigörelsen endast kan uppstå när människan övervinner sina materiella nödvändigheter (s. 61-62).

I sin avhandling *kunskapsfrågan* menar Carl-Henrik Adolfsson (2013) att skolan utgör en spegel av de socioekonomiska strukturer som finns i samhället och att dessa strukturer utgörs av de reella samhällsförhållandena som existerar. Således består strukturerna av de politiska idéer och ideologier som är rådande i den samtid som existerar (s. 25). Strukturerna som Adolfsson beskriver har stora likheter med Tomas Englunds (2006) utbildningsfilosofiska konceptioner, då deras legitimitet återfinns i de reella samhällsstrukturerna (s. 12). När dessa strukturer förändras så aktiveras de kontrollmekanismer som finns inbyggda i utbildningssystemet. Dessa förändringar innebär ett skifte i diskursen gällande giltig kunskap (Adolfsson 2013, s. 23). Han lyfter även fram att de reella strukturella förhållandena består av samhällets politiska ideologier och att dessa utgör legitimiteten i ett utbildningssammanhang (a.a., s. 25). När dessa strukturer förändras måste skolan anpassa sig för att inte uppfattas som illegitim. Andreas Nordin (2012) är inne på samma spår när han anför att läroplanen måste förstås utifrån tankemönster och värderingar. Dessa finns i en samhällskontext där läroplanen tjänar den kulturella och den sociala reproduktionen (s. 72).

Den senmoderna skolforskningen som lyfts fram ovan tyder på att dialektiken mellan skola och samhälle är enkelriktad och svag. Samhället skriver inköpslistan och skolans uppdrag är att leverera enligt samhällets behov. Denna föreställning bygger på att skolan som institution endast reproducerar det givna. Bristen på dialektik sätter skolan i en maktlös positionering gentemot samhället. Samtidigt utgörs inte heller styrningen av skolan enbart av de rådande sociala krafternas maktkamp i den sociala arenan, likt Englunds (2005) framställning (s. 146). Det som egentligen politiserade skolan var den institutionella fördröjningen. Gunnar Berg (1999) anser att skolan är en

institution vilken kännetecknas som varaktig och grundar sig på idéer som har stelnat till “frusna ideologier” (s. 64). Denna föreställning betonar att skolan rymmer något historiskt, vilket sätter skolan i en ständigt dialektik mot de rådande sociala krafternas ideologiska positioneringar då skolan som institution i sin tur innehåller spår av det förflutna.

Vi menar att den bristande dialektiken mellan skola och samhälle i den senmoderna skolforskningen är en förenkling av skolans institutionella roll. Relationen mellan samhälle och skola under den moderna utbildningskonceptionen präglades av Hegel-Kojeve dialektiken med mål att förändra det givna. Detta ledde till att skolan under den moderna hade en viss autonomi gentemot samhället. Ett tydligt exempel på detta är tidigare läroplaner, som den för grundskolan 1969 (Skolöverstyrelsen, 1969) och i mål och riktlinjer för grundskolan (Lgr 80, 1980); “Samspelet mellan skola och samhälle måste vara sådant, att skolan med sitt arbete inte endast fullgör en funktion, som svarar mot samhällets aktuella behov, utan också på lång sikt blir en positiv skapande kraft i samhällsutvecklingen” (Lgr 69, 1969, s.11). Citatet tyder på att skolan befinner sig i dialektik gentemot samhället men även att skolan ska vara en värdeproducerande kraft i samhället som bryter mot det givna. Denna dialektik gör sig även påmind i Lgr 80, då skolan inte endast ska förmedla det givna, utan den ska även sträva efter att emancipera människan; “Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor” (Lgr 80, 1980, s.15).

I Lgr 80 anses inte människan som passivt given, utan hon måste tillsammans med andra åstadkomma en förståelse och genomgå en transformering av det givna. Bengt Abrahamsson (1999) skiljer på utbildning som oberoende respektive beroende variabel (s. 209). Utbildning som oberoende variabel betonar utbildningssystemets autonoma ställning gentemot samhället i syfte att uppnå ett högre livsvillkor för människan. Medan utbildning som beroende variabel antyder på en skola som försöker anpassa sig till de rådande samhällsförhållanden och den progressiva ambitionen. Den gör detta för att underkasta sig samhällets ekonomiska och teknologiska faktorer (a.a., s. 209).

En liknande föreställning finner vi hos Englund (2005) som menar på att utbildningssystem ständigt befinner sig i ett spänningsfält mellan social integration och förändring (s. 252). Där den förra betonar en anpassning till de rådande samhällsstrukturerna och den senare som en drivkraft för samhällsförändring. I Lgr 11 finner vi inget som tyder på en utbildning som fungerar som en oberoende variabel eller som en kraft för social förändring. Det finns inte heller någon ambition till att förändra det givna, utan vi finner istället en beroende utbildning som strävar efter social integration av redan givna värden och kunskap. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de grundläggande demokratiska värderingarna och mänskliga rättigheter, deltagandet i samhällslivet ska också utgå ifrån elevens unika egenart och ansvariga frihet (Lgr 11, 2019, s. 5). Vi finner här ett utbildningssystem som enbart behöver förmedla vissa på förhand givna intellektuellt konstruerade värden i samhället. Utmärkande för Lgr 11 är en frånvaro av den ideologiska styrningen. Att låta varje elev finna sin unika egenart för att delta i samhällslivet tyder på att det inte finns någon större ambition att forma eleverna. Det som istället betonas är att främja en harmonisk utveckling hos eleverna via ett varierande innehåll och arbetssätt (a.a., s. 8). Skolan brister inte endast i att producera värden utan även med att reproducera den sociala ordningen som finns inbyggt i produktionsförhållandena i ett kapitalistiskt samhällssystem. Något viktigt framkommande är att utbildningen inte ska göra något motstånd, vare sig mot individen eller mot samhället, vilket kan likställas med avsaknaden av dialektik. Tendensen mot en beroende variabel finner vi även i skolans generella uppdrag: "Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället." (Lgr 11, 2019, s.7).

Utöver den samhällsbevarande karaktären tyder citatet på att de grundläggande värdena inte ska vara föremål för någon dialogisk föreställning. Politiken ses inte som en normativ aktivitet och befriar därmed politiken från en dispyt om värdefrågor (Habermas 1995, s. 30). De gemensamma och grundläggande värderingarna är inte något som ska bli föremål analys eller diskussion, utan skolan ska bara förmedla och låta dem komma till uttryck i praktisk och vardaglig handling (Lgr 11, 2019, s. 10). Bristen på dialektik gör sig även påmind när utbildning och fostran likställs med att överföra och utveckla ett kulturarv från en generation till en annan (a.a., s. 7). Utbildningskonceptionen som framträder i Lgr 11 har ingen större ambition att bryta eller förändra

det givna i syfte att kolonisera framtiden då den symboliska interaktionen och dialektiken är utbytt mot överföring och tekniskt förvaltning.

5.3 Den sista eleven

I detta avsnitt vill vi belysa vilken människa som gör sig gällande i skolans nuvarande läroplan Lgr 11. Tidigare har vi anfört att utbildningssystemet försöker forma en viss typ av människa i överensstämmelse med det rådande samhället. Francis Fukuyama (2006) anför ett Nietzscheanskt antagande om människan vid historiens slut. En människa som inte har en moralisk karaktär och inte kan höja sig över sina enskilda intressen, utan nöjer sig med sin rådande livssituation (Fukuyama, 2006, s. 301). Det som framträder är den sista människan som står i negation till den första människan vilken drev fram historien enligt Hegel-Kojeve dialektiken. Hegels första människa drevs inte av att tillfredsställa sina materiella behov utan hon drevs av att få erkännande av andra människor. I denna strävan finner vi en människa med sociala relationer (s. 146) .

Det är i sociala relationer som människan blir något annat utöver sin självbevarelsedrift. Den sista människan befinner sig i symbios med naturen och har ingen ambition att höja sig över det. Fukuyama (2006) anför att den moderna utbildningen formar den sista människan genom att relativisera strävan att förändra det givna. Den moderna utbildningen frigör därmed människan från att försöka nå nya horisonter genom att likställa den historiska strävan som enbart ett uttryck för enskilda intressen och inte som en historisk process där människan accepterar världen som given (s. 306).

Gert Biesta (2006) menar på att utbildning handlar om vad det innebär att vara människa. Utbildning blir därmed ett ingrepp i någons liv i syfte att förändra dess livsvillkor (s. 13). Den moderna utbildningen är starkt förankrad i upplysningens ideal hämtat från Kant, där människan ska: "utträda ur hennes självförvållade omyndighet och göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning" (Kant, 1989, s. 27). Upplysningens utbildningsideal präglas därmed av en autonomitet och rationalitet som går bortom Hegels sociala relationer och den historiska processen. Den moderna utbildningen antar därmed en på förhand given sanning om människans natur och bestämning (Biesta, 2006, s.14-15). Denna på förhand givna sanning och antagande om

vad människan är benämns som humanismen. Enligt humanismen kan människans väsen och natur artikuleras och användas i politiska och pedagogiska insatser (a.a., s. 16). Detta humanistiska antagande gör sig gällande i Lgr 11 som följande:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Lgr 11, 2019, s. 5).

Heidegger menar på att den humanistiska ansatsen om människan antar en metafysisk form eftersom ansatsen enbart fokuserar på människan som väsen eller hennes natur (Biesta, 2006, s.16-17). Människan utifrån humanismen blir enligt Heidegger endast ett ting som frångår varandets vara, det vill säga: olika sätt att existera i världen (s.17). Liknande tankar finner vi även hos Hannah Arendt (2006) som med det antika begreppet "Vita activa" lyfter fram tre fundamentala mänskliga verksamheter: *arbete, tillverkning och handlandet* (s. 33). Där handlandet utgör den verksamhet som inte kräver ting eller naturlig omsättning med naturen, utan är en verksamhet som utspelar sig mellan människor. Det är genom handlandet som vi finner en motsats till ett redan antaget mänskligt subjekt, eftersom handlandet förutsätter att subjektet skapas genom pluralitet med andra människor. Detta skapande av subjekt bygger på handlandets grundvillkor: nativitet. Nativitet menar på att alla människor som föds in i världen är unika från de människor som bor och har bott i världen (a.a., s. 35). Nativiteten är med andra ord det unika hos människan och den kan endast avslöjas genom handlandet. Arendt (2006) menar att människor genom handlandet strävar efter att avslöja sin unika identitet, sitt unika subjekt (s.232). I Lgr 11 finner vi ett liknande antagande om människan, där varje elev ska finna sin unika egenart och därefter delta i samhällslivet (Lgr 11, 2019, s. 5).

För Arendt (2006) uppstår inte det unika subjektet genom att handla *mot* andra människor, utan det är i själva strävandet att avslöja sin unika identitet *med* andra handlade människor som själva subjektet uppstår (s.232). När människan genom sitt handlande tas upp av andra handlade

människor bryter subjektet in i världen. Dessa handlingar blir i sig gränslösa och oförutsägbara (Biesta, 2006, s. 52). Denna oförutsägbarhet kan liknas vid en herre-slav dialektik, där de sociala relationerna mellan herre-slav sätter igång en historisk process för att förändra det givna (Fukuyama, 2006, s. 198). De sociala relationerna utifrån Arendt (2006) är därmed inget som kan kontrolleras, definieras eller styras eftersom de inte innehar något förutbestämt mål.

Sociala relationer kan därmed inte bli föremål för ett ändamålsenligt handlande. Ett handlande där de sociala relationerna får en given definition och ett mål utgör därmed våld mot det gränslösa och oförutsägbara. Lgr 11's betoning på att fostra varje elev enligt humanismens värden och samtidigt låta varje elev finna sin unika egenart går inte ihop om vi tolkar "unik egenart" enligt Arendts (2006) villkor av handlade. Människan kan inte likställas med ett på förhand givet subjekt som humanismen ger uttryck för samtidigt som hon skall bryta sig in i världen genom handlandets villkor som präglas av oförutsägbarhet och pluralitet. Vi kan därmed urskilja två olika synsätt på människan i Lgr 11. Den ena betonar humanistiska värden och den andra människans unika egenart. Frågan som uppstår är om dessa två antagande befinner sig i motsättning till varandra.

Under saklighet och allsidighet i Lgr 11 finner vi att "skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana" (Lgr 11, 2019 s.6). Skolan skall därmed ta hänsyn och förhålla sig öppen till elevernas skilda ställningstagande och uppmuntra att dessa möjliggörs. Detta kan likställas med Arendts handlande (2006) då framträdandet av vårt unika subjekt behöver utrymme för initiativ för att påbörja ett handlade (s. 232). Vidare finner vi också en annan subjektansats då: "undervisningen skall vara saklig och allsidig [...] eleverna skall inte bli påverkade av den ena eller andra åskådningen [...] de grundläggande värdena som anges i skollagen och i läroplanen skall hävdas och att inget får bryta mot dessa" (Lgr 11, 2019, s. 6). Här framkommer det att framträdelserummet som konstruerades i föregående stycke där undervisningen skall vara öppen för sociala relationer och handlande skall i det senare stycket kontrolleras. Här ska det förutsägbara begränsa och styra det oförutsägbara handlandet. Likt en tillverkningsprocess likställs människan ett ting att brukas och omvandlas. Skolans institutionella

roll blir att genom juridifieringen fabricera människan till ett redan givet samhälle (Arendt 2006, s. 250). Enligt humanismen ska människan formas efter samhällets givna värden. De två människosynerna i Lgr 11 gällande elevens unika egenart och humanismens grundläggande värden existerar i detta stycke jämsides. Denna samexistensen finner vi även i avsnittet om en likvärdig utbildning då: “Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 11, 2019, s. 6). Här framträder elevernas unika egenart i en partikulär form. Nativiteten, att vi människor är och förblir olika från födelsen och att vi genom detta livsvillkor har ett unikt subjekt är frånvarande. Lgr 11 tar snarare hänsyn till olikheten i elevernas partikulära förutsättningar för att nå övergripande mål om lärande och kunskap. Vidare exemplifieras detta med att: “hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet” (Lgr 11, 2019, s. 6). I avslutande mening anförs att: “[...]undervisningen aldrig kan utformas lika för alla” (a.a., s. 6). Eftersom kunskapsutveckling och lärande går före ett färdigt ideal så avsäger sig Lgr 11 också det humanistiska idealet i sin formulering kring likvärdig utbildning. Skolan avser inte att förändra eller motsäga sig elevernas enskilda villkor. Skolan tar istället hänsyn dessa villkor genom att utgå ifrån de partikulära villkorens behov och intressen genom att göra de till mål i sig. Därmed stängs utrymmet för oförutsägbara sociala handlingar. Likvärdig utbildning indikerar i detta fall på ett passivt utbildningsideal, där skolan enbart tar hänsyn till elevernas olika förutsättningar utan någon emancipatorisk ambition. Likvärdighet från skolans sida syftar till elevernas rätt att förbli individer oberoende sociala relationer. Konturerna för Nietzsches sista människa börjar här ta form genom en samexistensen av de båda människosynerna. Då människan sätts i en autonom ställning där hon är beroende av att överkomma sina egna intressen. Det finns vidare inget framträdelserum att påbörja ett handlande som skulle höja henne utöver sin partikularitet.

Den sista människan finner vi också i rättigheter och skyldigheter. Där “Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna genom att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta personligt ansvar.” (a.a., s. 6-7). De demokratiska formerna som undervisningen skall bedrivas i lägger inte sin betoning i att eleven handlar med andra elever.

Utan eleven ska snarare utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta personligt ansvar genom att få delta i den dagliga verksamheten genom att exempelvis få välja kurser, ämnen och teman. Enligt Amy Coppers (2019) leder detta till att det demokratiska uppdraget i skolan liknas vid ett managementperspektiv och en demokratisk kompetens blir ett medel och mål som kan likställas med ett individualistiskt projekt (2019, s. 167)

En individ som står bortom sociala relationer och en gemensam process formuleras också i skolans uppdrag. Där “[...] individen ska stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden, och där skolan tillsammans med hemmet ska främja elevens allsidiga personliga utveckling till kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Lgr 11, 2019, s.7). Den personliga utvecklingen till att vara en del av samhället liknas med en individ som självständigt utvecklar de kunskaper och värden som samhället kräver, och där enbart en stimulans från skolans håll krävs för att uppnå detta. Skolan som institution avsäger sig därmed att infoga eleverna i en redan existerande människovärld fylld av relationer (Arendt, 2006 s. 243). Eftersom skolan utgår från att individen blir till genom de på förhand konstruerade värdena som förmedlas och inte värden som uppstår i sociala relationer med andra. Handlandets gränslöshet har förmågan att överskrida gränser och spränga givna begränsningar genom att unika subjekt ständigt föds in i världen, och det är genom institutionerna och lagarna som handlandets gränslöshet stabiliseras (s. 253). Men utifrån skolans uppdrag så finns inga sociala relationer, då eleven likställs som en individ med given essens och därmed finns inget innehåll som skolan som institution förmår att upprätthålla eller styra över. Skolan blir en institution tömd på historia och innehåll, och antar därmed en historielös form genom att avsäga sig sociala relationer och istället likställa eleven som en autonom människa som enbart formas genom lärandet. Historiens slut låter sig inte endast härledas till den strukturella nivån utan den trivs likväl som en praktik inne i skolans dagliga verksamhet. Det som träder fram är en skola som har brutit sig loss från tradition, historia och lokalsamhälle vilket omvandlar den sociala integrationen till något ändamålsenligt och instrumentellt. Denna förstelnad griper tag om det vardagliga och mellanmänniska i skolans verksamhet. Som vi tidigare har varit inne på utgör historiens slut ett anspråk på elevens existens. Detta anspråk utgörs av en automatiserad relation som avsäger sig

tradition, sammanhang, socialisering men även en samhällelig reproduktion. Det som återstå är ett liv fri från underkastelse och kamp. Likt skolan har eleven inget kvar att föra historia om.

Detta tydliggörs vidare med att skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och elevernas lärande för att förbereda dem att leva och verka i samhället. (Lgr 11, 2019, s.7). Här framträder den humanistiska ansatsen åter. Eleverna behöver endast lära sig att förankra de grundläggande värdena för att bli en del utav samhället. Därmed är samhället redan färdigt oavsett eleven, men även att eleven är färdig oavsett samhället. Skolan likställer den gemensamma sfären utifrån ett lärande och lämnar därmed inte utrymme för de oförutsägbara sociala relationerna. Detta klargörs ytterligare i skolans uppdrag vid ett senare textstycke där den gemensamma erfarenheten som skolan utgör liknas vid ett lärande (a.a., s. 8). Den gemensamma erfarenheten och den sociala världen eleverna möter i skolan bortser från de sociala relationerna och likställs istället med ett lärande. Eleverna förblir därmed autonoma då skolan inte avser att infoga dem i en social ordning eller låta dem bryta sig in i världen genom andra människor. De båda synsätten går att urskilja i Lgr 11 och utgör därmed en människan som förblir partikulär.

Avslutningsvis menar vi på att det existerar en sorts syntetisering mellan skolans humanistiska anspråk och strävan efter att uppnå elevens unika egenart. Samexistensen mellan de båda antagandena försätter människan i en autonom positionering bortom skolans påverkan, då eleven varken når ett rationellt tillstånd utifrån ett upplysningsideal eller blir ett unikt subjekt i en social relation. Eleven anses därmed vara en färdig individ oavsett skolans påverkan och behöver inte bli till genom andra, eleven är en människa utan sociala relationer. Ett försök att aktivt forma eleven enligt ett upplysningsideal för att få eleven att utträda ur sin egen osjälvständighet skulle bryta mot elevens unika egenart. Samtidigt så kan elevens unika egenart inte komma till uttryck, då skolan genom de grundläggande värden försöker tämja det oförutsägbara som finns inbyggt i de sociala relationerna. Eleven anses inte heller autonom eller förnuftig nog för att involveras i någon form av social process. Den människa som träder fram i Lgr 11 är inte en på förhand en definierad människa utifrån Kants upplysningsideal eller en människa som blir till genom sociala relationer

enligt Hegel-Kojeve eller Hannah Arendt. Det vi finner är istället den sista eleven, en elev som inte strävar efter att höja sig utöver sin självbevarelsedrift eller ändamålsenligt handlande.

Den sista eleven utgörs av att de sociala relationerna har blivit isolerade från samhällets sociala, politiska och ekonomiska ordning. Därmed är de sociala relationerna inte underkastade samhällets totalitet, då en underkastelse skulle tyda på en dialektik i skolan. Den sista elevens partikulära och färdiga ställning gestaltar att det inte finns en levande offentlighet i skolan. Det finns inget utrymme för eleven att förändra det givna. De sociala relationerna underställs det instrumentella lärandet och frångår samhällets totalitet. Den skola som dyker upp i Lgr 11 saknar därmed ambitionen och makten att vara en samhällsförändrande institution.

Ur ett institutionellt perspektiv har vi påvisat att skolans institutionella legitimitet grundar sig i samhällets sociala, politiska och ekonomiska ordning, då institutionen var en del av samhällets totalitet. Det var det offentliga rummet i form av sociala relationer som legitimerade skolan som en institution och det var även här makten till emancipation fanns. När upprätthållandet av den politiserade offentligheten inte längre är målet och när det oförutsägbara får att ge vika för lärande sätts hela skolans institutionella legitimitet på spel. Nu är det inte frågan om huruvida skolan är en samhällsbevarande eller samhällsförändrande institution, utan om skolan som träder fram i Lgr 11 är en institution överhuvudtaget, eftersom den ständigt deformerar sociala relationer som historiskt legitimerat dess institutionella grund.

5.4 Den frusna dialektiken

Historiens slut är det som gäller, och de stridsfrågor som jagade våra förfäder antas allmänt ha blivit lösta, eller behandlas som lösta genom att inte bli föremål för uppmärksamhet (åtminstone inte som problem). (Bauman 1999, s. 16).

Citatet ovan utgör denna uppsats huvudpelare där samhällets dialektiska motor, som hittills drivit fram historien, har kommit till en slutdestination. Vi finner inget motstånd till denna utvecklingslinje i Lgr 11, utan den bekräftar att historien har lyckats åstadkomma ett universellt

erkännande och skolans uppgift ligger just i att föra detta vidare, då skola och samhälle slutligen lever i symbios. Det hela gestaltas med att; “Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Lgr 11, s. 5).

Motstånd mot den västerländska humanismens likställs i Lgr 11 med ett angrepp mot elevens unika egenart och individualitet (Lgr 11, 2019, s.5). Redan nu skulle vi med klarhet kunna besvara denna uppsats två frågeställningar angående historiens slut och skolans institutionella roll som bärare av samhällsförändrande respektive samhällsbevarande kraft har någon giltighet i Lgr 11. Uppsatsens tidigare analysavsnitt tyder på att det finns starka tendenser till historiens slut i Lgr 11 och bekräftar därmed även skiftet i skolan från att vara en samhällsförändrande institution byggd på dialektik och sociala relationer, till att vara en samhällsbevarande institution tömd på dessa. Samtidigt finner vi att denna analysmodell är otillräcklig, då historiens slut inte i någon mening medför till att dialektiken eller maktutövningen avstannar, utan att den ideologiska styrningen istället tar en annat skepnad. Då maktutövningen blir en så naturlig och självklar del av människans tillvaro att den inte längre blir föremål för kritik eller analys. Detta förgivettagande leder till att samhällsintressen blir permanenta och fryser. Resultatet blir att dialektiken istället härleds under ytan, där den inte är synlig för blotta ögat. Detta ska inte tolkas som att den rådande maktutövningen inte längre är aktuell utan mer att de är så pass normaliserade att de undflyr reflektion. Här uppträder något som går utöver Fukuyamas tes om historiens slut, eftersom dialektiken fortgår men utmanar inte det rådande samhällssystemet. Idag finner vi inte något annat alternativ till det nyliberala tankesättet då det idag är så självklart och ofrånkomligt. Det enda och slutliga målet för människans handlingar utgörs av maximal tillväxt, produktivitet och konkurrenskraft, där anpassningsbarhet, flexibilitet och avreglering har omvandlats till ett universalistiskt postmodernt influerat frihetsbegrepp (Bourdieu 1999, s. 45- 47).

Frågan som vi åter aktualiserar är ifall ett universellt erkännande som garanterar människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet samt solidaritet mellan människor (Lgr 11, 2019 s.5) kan existera under de förutsättningar som råder i ett nyliberalt samhällssystem. De

mellanmänniska banden som ska möjliggöra en slags solidaritet eller universellt erkännande kapitulerar under den nyliberala teorin och praktiken (Bauman, 1999, s. 42). Svårigheten ligger i att de socialiserade individerna antingen möts i en gemensam livsvärld eller som bärare av sina partikulära intressen (Habermas, 1995, s. 34). I det senare sker mötet i en marknadsorienterad maktarena där "public good" har ersatts med "private good" (Dahlstedt Hertzberg 2011, s. 183). Vi menar på att Lgr 11 inte uppnått det universella erkännande som ska sätta stopp för herre/slav-dialektiken. Det vi finner är istället en radikaliserad av denna. Anledningen till att vi uppfattar herre/slav-relationen som överspelad i den frusna dialektiken beror på att de mellanmänniska relationerna i det kapitalistiska systemet antar en annan (ny) skepnad. Människorna möts inte längre som herrar och slavar utan istället sker mötet enligt varuformens marknadsutbyte, där de uppfattar sig själva som juridisk jämlika (Žižek, 2020, s. 62). I ett sådant möte är inte en politiserad skola önskvärd eller eftertraktad eftersom mötet mellan människor frångår den politiska och den sociala interaktionen.

Den senmoderna utbildningskonceptionen utmärks av två starka drag. Dels av en partikulär samhällssyn samt av att vara en avpolitiserad skola, där det normativa och den politiska styrningen inte går att finna. Detta betyder i korthet att den senmoderna skolan inte kan vara en värdestyrd institution likt den moderna utbildningskonceptionen (Gustavsson, 2014, s. 277). Lgr 11 är inget undantag för detta, då värden är underordnade kunskapen och medborgaren är underordnad individen (Lgr 11, 2019, s.7). Kunskapens syfte är att tjäna den autonoma individens överlevnad i en komplex och flytande verklighet. Även om Lgr 11 ger ett sken av att uppnå ett slutligt erkännande tjäna kompetensideologin ett motsatt syfte, då den rättfärdigar motsättningarna som råder mellan herre och slav. Marknadslagarna, "den starkes lag", framställs som ett rättesnöre. Det som föregår efterliknar mer en konservativ ideologi än en nyliberal. Då det konservativa har övergett sitt idealiserade förflutna och övergått till att missionera för framstegstanke, vetenskap och förnuft. Detta har i syfte att åstadkomma en socialdarwinistisk restoration, där endast de bästa och mest intelligenta utmärks (Bourdieu, 1999, s. 52- 60). Pierre Bourdieu sammanfattar det hela med att:

Galilei hävdade att naturens stora bok är skriven i matematikens ord. I våra dagar hävdar man att den sociala och ekonomiska världen kan formuleras i matematiska ekvationer. Just genom att göra bruk av matematiken har nyliberalismen utvecklats till den högsta formen av den konservativa sociodicé som sedan trettio år tillbaka har gått under namnet "ideologiernas död" eller på senare tid Historiens slut. (1999, s. 52).

I det nyliberala herraväldet har Gud ersattas med matematikern då samhället är för viljesvagt för att spela Gud. Detta leder till att institutionerna, som länge legitimerat sig på den samhälleliga strävan, inte längre är kapabla att fastställa dagordningen (Bauman, 1999, s. 90). Det vetenskapliga tänkandet likställs med tänkandes bästa verktyg som anammats av den avpolitiserade massan och översatts till en absolut sanning (Bourdieu, 1999, s. 73). Det är mot denna bakgrund som vi kan skapa en förståelse för intressen och dialektiken bakom den avhistoriserande "teorins" förmåga att göra sig till en realitet. Detta gäller även för den avpolitiserade skolan i Lgr 11 som ger ett sken av att existera i en värld fri från dialektik samtidigt som den propagerar för nyliberalismens darwinistiska moral och återinför allas kamp mot alla.

Det är uppenbart att vi idag har lämnat Herbert Tingstens (1967) era om ideologiernas död, där konsensus kring den rådande ideologin omvandlar ideologiska tvister till en konflikt kring detaljfrågor (s. 152). Gustavsson (2014) anför att detta ideologiska konsensus grundade sig på ett universalt förnufts- och frihetsbegrepp, vilket också avspeglade sig i den moderna välfärdsstatens utbildningsreformer (s. 272). Den avpolitiserade och kunskapsproducerande utbildningskonceptionen som framträder i Lgr 11 grundar sig istället på en motsatt ideologisk skepnad eftersom en frusen dialektik kan likställas med en frusen ideologi. Det som utmärker den ideologiska positioneringen i Lgr 11 är att den inte uppfattas eller upplevs som ideologisk då den har omvandlats till en normativ och naturlig del av människans tillvaro. Det vi bevittnar är ett upplysningsideal som har slagit över till sin ärkefiende, mytologin, vilken den från sin begynnelse inte lyckats frigöra sig från. Subjektets kroppsliga och själsliga del koloniserar av positivismens logik och språkbruk, där det tekniska herraväldet underkuvar människans livsvärld (Horkheimer &

Adorno, 2011, s. 45). Kvaliteter reduceras till funktionaliteter som sprids tack vare det rationaliserade arbetssättet (s. 51).

Amy Cooper (2019) anför att dagens skolor och deras policydokument präglas av en ideologisk maktordning vilken har sin grund i marknadsliberala principer. Ett tydligt exempel på detta är statens förlorade ambition. Då skolan idag endast utmärks av kontrollmekanismer för riktlinjer och regler för att mäta elevernas kunskaper, istället för att ingripa och styra över undervisningens förutsättningar. Cooper (2019) menar på att skolans evidenssjuka leder till en kvantifiering av både skolans kunskaps- och demokratiuppdrag vilket medför stora konsekvenser för skolans institutionella roll. En utbildningskonception under dessa omständigheter propagerar inte för något universalistiskt förnufts- och frihetanspråk utan ingår istället ett äktenskap med en teknisk rationalitet efter marknadslogiken. Den öppnar vägarna för etableringen av en marknadsdynamik i syfte att stimulera konkurrensen mellan skolorna och för att höja kvaliteten i det svenska utbildningssystemet (Blomqvist & Rothstein, 2000, s. 79). Det är mot denna bakgrund som vi kan förstå decentraliseringen och förhållningssättet till privata skolor tillsammans med införandet av skolpengssystemet i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet (s. 161). Det är under denna tidsanda som de intellektuella runt om världen inleder strider om huruvida Hegels moraliska totalitet har nått historiens slut och i denna skara finner vi även Francis Fukuyama.

Det moraliska livets frånvaro av dialektik ger en illusion av att vi lever i ett posthistoriskt skede eftersom det teknokratiska medvetandet ger sig sken av att vara "mindre ideologiskt" än sina föregångare (Habermas, 1984, s. 91). Det teknokratiska medvetandet låter sig inte begränsas till olika positioneringar eller intressen inom olika samhällsklasser, utan den uppenbarar sig istället som en dominant frusen ideologi. Den undertrycker inte behovet av emancipation för en viss samhällsklass utan den demokratiserar och fråntar emancipationen för hela människosläktet (s. 92). Det teknokratiska medvetandet uppenbarar sig inte som illusion eller falsk medvetandet och är därmed inte längre angripbar för reflektion, vilket ideologikritiken är så beroende av. Den har inget anspråk på det goda livet som verkligheten kan avslöja. Den avpolitiserar en normativ reglering av interaktion och håller sig endast till funktionalitet i ett icke-ifrågasatt system av ändamål rationellt

handlande (a.a., s. 92). Ideologins fundamentala anspråk ligger inte längre i Karl Marx "falska medvetande" utan ideologin existerar istället i den sociala realiteten (Žižek, 2020, s.82). Inte nog med att den ger sig sken av att vara mindre ideologisk, människan tror inte längre på någon ideologisk sanning eller ens tar den på allvar. Det som sker är en omvandling av Marx ideologibegrepp: "de vet inte vad de gör, men de gör det" till "de vet att de, i sitt handlade, följer en fantasi, men ändå gör de det" (a.a., s.77). Cynismen utgör en distansering och förblindar människan från den ideologiska fantasin, det vill säga själva görandet. Människan är medveten om sina handlingar, men inte om att själva handlingen konstruerar själva verkligheten (a.a., s. 76). Det cyniska förnuftet upprätthåller även de rådande samhällsintressen vilket fryser själva dialektiken och monopoliserar den nyliberala ideologin.

Vi vill poängtera att skolan som framträder i Lgr 11 inte är tom på ideologi snarare en frusen dialektik, där ideologin fortgår men ger inte intryck av konflikt. Den avpolitiserade skolan gör inget väsen av sig eller något motstånd till verkligheten. Ideologin uppstår i den dagliga verksamheten, det vill säga i själva görandet. Dessa mekaniska processer förblir inte föremål för reflektion, utan accepteras som givna sanningar och det är just i frånvaron av diskussion och politik som vi finner själva ideologin. Maktförhållanden som råder ute i samhället blir eviga, och skolans tunna skiljeväg gentemot samhället gör skolan till en snabbföränderlig institution som ska reproducera samhällets rådande behov. Ideologin i Lgr 11 leder vidare till en technefiering av kunskap, då den ändamålsenliga kunskapen inte säger något om det "goda livet" utan beskriver endast realiteten. Vi menar på att Fukuyamas tes gällande historiens slut delvis stämmer överens med det svenska utbildningssystemet och dess utformning i Lgr 11. Men det vi vittnar om är inte slutet på den dialektiska processen utan snarare att de rådande maktförhållanden temporärt har frusit vilket ger ett sken av att den svenska läroplanen har nått sin slutdestination. En slutdestination som inte resulterar i att herre/slav-dialektiken upphör utan snarare radikaliserar.

Förslag till vidare forskning

Vår förhoppning är att denna studie ska sätta det svenska utbildningssystemet i ett nytt samhällsvetenskapligt och filosofiskt sammanhang, samt bidra till en ny diskussion angående

dialektiken mellan samhälle och skola. Tidigare har vi uppmärksammat att den frusna dialektiken inte låter sig begränsas till den strukturella nivån utan även tränger sig in i skolans dagliga verksamhet. Att lyfta fram olika skolformer, pedagogiska inriktningar och klassrums perspektiv skulle därmed kunna legitimera men även ifrågasätta huruvida den svenska läroplanen har nått sin slutdestination eller ej. Vi är övertygade om att likt dialektiken mellan samhälle och skola så existerar det även en dialektik mellan skolans rådande styrdokument och den dagliga praktiken. En analys av denna dialektik skulle medföra en nyansering av denna studie. Vidare kan studiens resultat utvecklas genom att inkludera flera läroplaner. Då en bredare studie av fler läroplaner skulle fördjupa förståelsen för det svenska utbildningssystemets samhällsförändrande och samhällsbevarande funktion sett till de tidsbundna sociala relationer.

6. Referenser

Adolfsson, C-H. (2013) *Kunskapsfrågan: En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Växjö: Linnéuniversitet.

Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Andreas, B. (2010) *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Arendt, Hannah. (2013) *Människans villkor: vita activa*. Göteborg: Daidalos.

Bauman, Zygmunt. (1999). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos.

Bauman, Zygmunt. (2012). *Collateral damage: Social ojämlikhet i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.

Beck, Ulrich. (1995). *Att uppfinna det politiska. Bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos.

Beck, Ulrich. (1998). *Risksamhället*. Göteborg: Daidalos.

Berg, Gunnar, Gorth, Erik, Nyttell, Ulf, Söderbeg, Hans. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Biesta, Gert. (2006) *Bortom lärande: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, Pierre. (1999). *Moteld. Texter mot nyliberalismens utbredning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.

Carleheden, Mikael. (1996). *Det andra moderna, Om Jurgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.

Carleheden, Mikael. (2002). *Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv*. I *Utbildning och demokrati* (3), vol. 11, s. 43-72.

Cooper, A. (2013) *Skolan som demokratiprojekt: En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.

Dahlstedt, Magnus, Hertzberg, Fredrik. (2011). Den entreprenörskapande skolan. Styrning, subjektskapande och entreprenörskapspedagogik. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* (3), årg. 16, s. 179-198.

Denscombe, M (2019). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Fukuyama, Francis. (1989). *The End of History?*. The National Interest.

Fukuyama, Francis. (2006). *The end of history and the last man*. New York: Free Press A Division of Simon & Shuster inc.

Giddens, Anthony. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.

Giddens, Anthony. (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

Gustavsson, Peter. (2014). *Samhällskunskapsämnets kris*. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, s. 269- 284. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.

- Habermas, Jürgen. (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen. (1984). *Den rationella övertygelsen. En antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Hegel, G.W.F, (2019) *Andens fenomenologi* (övers) Brian Manning Delaney och Sven-olov Wallenstein. Stockholm: Thales.
- Hegel, G.W.F., (2008). *Andens fenomenologi* (övers) Brian Manning Delaney och Sven-olov Wallenstein, Thales, Stockholm.
- Horkheimer, Max, Adorno, W Theodor. (2001) *Upplysningens dialektik*. Göteborg: Daidalos.
- Lgr 80 (1980) *mål och riktlinjer för grundskolan*. Stockholm Liber Tryck.
- Marcuse, Herbert. (1968). *Den endimensionella människan*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Nordin, A. (2012) *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Rothstein, Bo, Blomqvist, Paula. (2008). *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Ritzer, George. (2009). *Sociologisk teori*. Malmö: Liber.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan*. Svenska utbildningsförlaget liber AB.
- Tingsten, Herbert. (1966). *Från idéer till idyll: den lyckliga demokratien*. 2 uppl. Stockholm: Nordstedt.
- Žižek, Slavoj. (2020). *Ideologins sublima objekt*. Göteborg: Glänta.

Östling, Brutis (1989) *Vad är upplysningen, Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren.*
Stehag: Symposion bokförlag & tryckeri AB 1989.