
Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 7 Nr. 2 2018

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktører

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark,
Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og
Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretærer

Mathias Christensen, Aarhus Universitet,
Danmark og Martin Bjerre Bygballe, Aarhus
Universitet, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frímansson, Akureyri
Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet,
Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola,
Sverige

Alexander von Oettingen, University College
Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet,
Danmark

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge
Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<https://tidsskrift.dk/spf/index>

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a|s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler
med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Teemu Hanhela

Justice in education and recognitive justice

Abstract

This paper focuses on a topical issue – the idea of ‘justice in education’ – developed by Krassimir Stojanov, among other recent educational justice theorists. Justice in education has to ask ‘educational questions about education’, which means that educational justice theory should be capable of dealing with educational practices, and constellations that are asymmetrical interaction orders. This requires, from the perspective of a child, criteria to distinguish between justified and unjustified educative demands towards responsibility and autonomy. This paper analyses forms of recognition as a legitimate summons that enables the individual's autonomy. It also analyses the illegitimate demands that emerge from Stojanov's innovative idea to combine the forms of misrecognition with the concepts of epistemic injustice.

The second chapter of this paper introduces the challenges related to the recognitive justice as justice in education. The examination of Dietrich Benner's recent critique of recognition theory illuminates these challenges in two ways: first, it is shown that there can be something negatively experienced, but the result of productive disruptions that the educator need to produce, which are out of the scope of recognition theory. Second, the recognitive justice paradigm ignores elementary pedagogical conditions and requirements, ‘the pedagogical knowledge’ and its methods, and is therefore unable to fully grasp the legitimate educational authority. This paper concludes with a synthesis that finds the crucial elements from the recognition theory to justice in education and critically assessing Benner's claims. Overall, the paper offers potential for further development in justice in education.

Keywords

Benner, Critique, Honneth, Justice in education, Stojanov, Recognitive justice.

Introduction

The educational philosopher, Krassimir Stojanov, has recently studied questions concerning educational justice and extends these questions even into the area of immigration education.¹ Stojanov elaborates the mainstream educational justice theories by combining three historically formed discourses on social justice: the *distributive*, *sufficientarian* and *recognitive justice* paradigms.² This paper focuses on the specific form of educational justice,

1 Krassimir Stojanov, “Educational justice and transnational migration,” *Journal of Global Ethics* 14, no. 1 (Aug. 2018): 34–46, <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498370>.

2 In these writings Stojanov characterises all these strands of justice as different kinds of egalitarianism: the distributive justice paradigm is composed of John Rawls' and Donald Dworkin's justice theories as ‘luck egalitarianism’, while the participatory justice theory is characterised through Martha Nussbaum's and Amy Gutmann's capability

Teemu Hanhela, University of Oulu, Finland
e-mail: teemu.hanhela@oulu.fi

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 1-20

justice in education, which Stojanov, among other educational justice theorists,³ develops. Stojanov⁴ emphasises that the mainstream educational justice paradigms, have been one-sidedly focused either on equal distribution of resources and opportunities *for education*, or opportunities as *results of education*. In other words, the emphasis has been either on *justice for education* or *justice through education*, while largely neglecting perspectives concerning *justice in education*.

The theory of *justice in education* has to ask 'educational questions about education', which means questions concerning educational practices, and constellations that are asymmetrical interaction orders. In other words, justice in education must anticipate to what degree we can hold children as immature beings responsible for their actions⁵ and how we can summon them towards autonomy. This requires criteria to distinguish the justified educational authority necessary for the good of the agent, well-being and autonomy, from the practices that reduce autonomy.⁶ This paper examines how well the recognitive justice paradigm can fulfil these requirements of *justice in education*.

The first part of this paper defines the four main criteria from Meira Levinson's conceptualisations of justice in education, in order to gain a better understanding of the term. This is followed by an examination of how Honneth and Stojanov can respond to these challenges. The three forms of recognition, *love* and *empathy*, *rights* and *social esteem* and the idea of *friendship* are studied as pedagogical summons or challenges that children need

approaches as 'minimalist egalitarianism' and Axel Honneth's recognitive justice paradigm as 'respect egalitarianism'. This paper agrees with Stojanov that the debates around these mainstream justice paradigms have not yet widely analyzed the idea of *justice in education*, while acknowledges that Stojanov's distinctions are only rough paradigmatic lines. The debates on justice theories goes far deeper from these three paradigmatic lines with wide variety of different justice approaches. This paper does not offer a systematic account of the different variations of egalitarianism but limits its scope on Stojanov's idea of *justice in education*.

3 John Calvert, "Educational Equality: Luck Egalitarian, Pluralist and Complex," *Journal of Philosophy of Education* 48, No. 1 (22 November 2013): 69–85, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12048>; Johannes Drerup, "The Politics of the Level Playing field. Equality of Opportunities and Educational Justice," in *Justice, Education and the Politics of Childhood: Challenges and Perspectives*, eds. Johannes Drerup, Gunter Graf, Christoph Schickhardt and Gottfried Schweiger (Cham: Springer International Publishing, 2016), 115–136; Johannes Giesinger, "Educational justice and the justification of education," in *Education, Justice and The Human Good. Fairness and Equality in the Education System*, ed. Kirsten Meyer (Oxon, New York, NY: Routledge, 2014), 65–79; Meira Levinson, "Theorizing Educational Justice," (Paper presented at the International Conference on Affective, Moral, and Civic Education, University of Montreal, Canada 20-22 May 2015) 1–17, <https://www.scribd.com/document/334362309/Levinson-Theorizing-Educational-Justice-CIDE>.

4 Stojanov, "Educational justice and transnational migration," 35.

5 Stojanov in his "Educational justice and transnational migration", 34, expresses this idea differently by asking if there are justified inequalities in education and, if so, how we can distinguish them from unjustified ones. The assumption here would be that there would not be 'deserved' inequalities among schoolchildren.

6 The author of this paper is aware that these legitimate paternalistic rationales are deeply intertwined with the non-paternalistic rationale aiming at (some) conception of the public good (Drerup 2016, 124; Levinson 2015, 1–17); cf. Immanuel Kant, *On Education*, Trans. Annette Churton. (Bristol: Thoemmes Press, 1992): 27. Honneth's (2013; 2017) *Freedom's right* and *The idea of socialism* contain highly impressive ideas for further development of these 'the public good-aspects'. See e.g. Michael Nance, "Honneth's Democratic Sittlichkeit and Market Socialism," (paper presented at the conference on Anerkennung und Sozialismus at the Goethe-University, Frankfurt am Main July 18, 2014), 1–26; To investigate these societal elements of educational justice and the associated critiques would require another study.

progressively to learn to manage. Stojanov and Honneth underline the forms of recognition that are necessary to autonomy, the legitimate authority or 'paternalism' fostering the individual's autonomy, and the reproduction of a democratic constitutional state.⁷ The last parts of the first chapter aim to outline the unfair and illegitimate (pedagogical) demands by discussing the connection between Stojanov's, Fricker's and Honneth's ideas.⁸ Stojanov's innovative attempt to connect Honneth's forms of misrecognition, *lack of empathy*, *denial of rights* and *denigration*, with Fricker's concepts of *testimonial injustice* and *hermeneutic injustice* (i.e. epistemic injustice) illuminates how injustice in education might occur and brings Honneth's 'abstract' categories closer to the school world.

Secondly, this paper cites Dietrich Benner's⁹ recent article 'Über Anerkennung und Macht' (About Recognition and Power) to introduce the challenges related to the position of *justice in education*. Two crucial points are elicited: a) Negative experiences play different roles from those that Honneth attributes to these phenomena.¹⁰ Further examination will show that there could be negatively experienced but very useful educative summons necessary for justice in education that are out of the scope of the categories of epistemic injustice and misrecognition. b) The cognitive justice paradigm corresponds insufficiently with the elementary pedagogical conditions and requirements, and is therefore unable to define the legitimate educational authority. Elaboration on this point introduces Benner's ideas of 'pedagogical knowledge' and 'the preparatory teaching in the scientific thinking' (den wissenschaftspropädeutischen Unterricht)¹¹ to illustrate how the elementary pedagogical contents should be regarded in the pedagogical research and in schools.

The conclusion of this paper summarises the results of this contemplation by critically amending the central points of the cognitive justice paradigm and evaluating the relevance of Benner's critical claims. It is argued that both perspectives, the elements of recognition theory and pedagogical theory are necessary for the idea of justice in education and the synthesis of these views offers avenues and relevant contents for further development of *justice in education*.

7 Axel Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere: A Neglected Chapter of Political Philosophy," in *Recognition and Freedom. Axel Honneth's Political Thought*, eds. Jonas Jakobsen and Odin Lysaker (Leiden: Brill, 2015), 24–25; Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 254–57.

8 Miranda Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. (Oxford: Oxford University Press, 2007), Chapters 3, 9; Axel Honneth, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. (Cambridge: Polity Press, 1995), 131–44.

9 Dietrich Benner, "Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten," in: *Zwischenwelten der Pädagogik*, eds. Christiane Thompson and Sabrina Schenk, (Leiden: Verlag Ferdinand Schöningh, 2017), 139–155. Benner is a well known German educational philosopher and developer of the general theory of education (Allgemeine Pädagogik), Bildung-theory, pedagogic action theory, school theory and didactics; see Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Weinheim, München: Juventa Verlag, 2005).

10 Benner, "Über Anerkennung und Macht," 142; Andrea, R. English, *Discontinuity in Learning*. Dewey, Herbart, and Education as Transformation, (New York: Cambridge University Press, 2013): 17–21; cf. John Dewey, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Lexington, Mass.: D C Heath & Co, 1933).

11 Benner, "Über Anerkennung und Macht," 150.

Justice in education and recognitive justice?

Justice in education faces a dilemma regarding the degree to which children as immature beings can be held as responsible for their actions; and what can and should be demanded and expected from them. This question contains multiple aspects that need to be dealt with. Meira Levinson, for example, defines several significant perspectives that should be taken into consideration for justice in education. Firstly, Levinson states that any theory of educational justice must take account a child as a not-yet-compliant-and-reasonable being. Furthermore, the methods for fostering the abilities for reason and compliance are themselves an essential object of theorizing about educational justice. Secondly, Levinson contends that educational justice must define the *just corrective* acts and *just distribution* of educational goods, the reason being that a child is an incomplete being. Levinson clarifies that the educator must always consider how much time and attention is given to a particular student, (for example in the challenging cases) and thus education is always a distributive question (distribution of teaching time and attention). At the same time, the educator must consider what kind of discipline or ‘corrections’¹² are justified in a student’s and whole class’s actions. Thirdly, Levinson argues that any theory of educational justice must offer an account of the school’s responsibilities. This means that educational justice should analyse the boundaries around the social construction of difference by adjusting teaching to encounter the student’s *incoming differences* and *differences in their educational outcomes* and enable a reasonable mediation in children’s pathways between the two. Fourthly, Levinson states that educational justice should analyse the intermediated meanings of *aims* and *practices of education*. Levinson furthers that this aspect integrates micro-level (a class-room activities), meso-level (school and district) and macro-level perspectives (the societal aims and schools aims).¹³

Levinson’s criteria for justice in education are comprehensive and any attempt to deal all these aspects in a one educational justice theory could lead to ‘a bloated’ or ‘incoherent theory’. However, as this paper argues, Levinson’s distinctions crucially indicate how the idea of justice in education should be capable of distinguishing legitimate from illegitimate, or fair from unfair, demands towards the responsibility and autonomy of a child. In other words, educational justice theory should contain the criteria to recognise unjust practices and those practices *in* education that undermine a child’s autonomy. This means criteria to distinct the right kind of corrections and appropriate aims of education.

The mainstream educational justice paradigms, as argued¹⁴ are failing to fulfill these demands. The distributive justice paradigm struggles with the problems of ‘levelling the playing field’, i.e., how to compensate students with different starting conditions and how

12 Levinson in her “Theorizing Educational Justice,” 6–13, uses the term ‘corrections.’

13 Drerup, “The Politics of the Level Playing field,” 115–36; Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit*, 27–67; Stojanov, “Educational Justice as Respect Egalitarianism,” 249–60.

14 Giesinger, “Educational justice and the justification of education,” 65–79; Christopher Martin, “When the ideal of liberal egalitarianism meets the fact of austerity: reorienting philosophical perspectives on educational policy,” *Journal of Education Policy*, 30 no. 2 (June 2014): 201–219, <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.943297>.

to mitigate disadvantages resulting from 'brute luck'. The distributive paradigm for its part remains silent about the contents and aims of education (the substance questions) and the quality of pedagogic interaction in schools.¹⁵

The participatory justice or sufficientarian account is also criticised¹⁶ for considering education as an educational good that individuals need 'passively' to receive for having the necessary or the minimum threshold for a dignified life, for example, to function as equal among equals in, economic, political and social life.¹⁷ In short, Stojanov¹⁸ accuses the distributive justice paradigm considering the child as totally responsible for his or her choices, if starting conditions are levelled. Then he criticises the sufficientarian approach considering the child as totally non-autonomous and non-responsible under some threshold and treating children as autonomous and responsible when a sufficient threshold is reached.

Firstly, to reply more accurately the challenges of the justice in education, Stojanov elaborates the recognitive paradigm by referring to it as 'the complete equality'. This means that it is not enough to grant everyone's equal opportunities by 'levelling the playing field' or guaranteeing a certain threshold to everyone. Stojanov explains that educational justice means an inner dimension of social relations and the respectful treatment of all students, which is not reducible to an algorithm for a fair distribution of goods qua transferable objects. Stojanov treats education as an intrinsic good that requires a conception of justice that can evaluate curriculum development, assessment and validity of the interaction relations between teacher, students and fellow students. This position of the *justice in education* underlines that the educational justice debates should supersede the perspectives of what individuals have or should have, and move towards how individuals are treated in the intersubjective relations of production and distribution of the goods. According to this line of thought the principles of justice should not be something abstractly given to people, but should result from the cooperative achievement of active subjects.¹⁹

Stojanov develops an idea according to which educational institutions should guarantee the development of autonomy for every student, where autonomy depends immediately and primarily on the quality of social relations. Stojanov conceptualises his idea of educational justice as 'a notion of *just pedagogies*' which focuses affirmatively on the dimensions of *empathy* and *cognitive respect*. According to this idea, educational justice is the respectful

15 Elisabeth Anderson, "Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective," *Ethics* 117, no.4 (July 2007): 595–622, <https://doi.org/10.1086/518806>.

16 Harry Brighouse and Ingrid Robeyns. *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010); Harry Brighouse and Adam Swift, "The Place of Educational Equality in Educational Justice," in *Education, justice and the human good. Fairness and equality in the education system*, ed. Kirsten Meyer (Oxon, New York, NY: Routledge, 2014), 14–34.

17 Stojanov, "Educational justice and transnational migration," 34–46; also Drerup, "The Politics of the Level Playing field," 126.

18 Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 254–57; Stojanov, "Educational justice and transnational migration," 41–46; also Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik*, 65–66, 201; Axel Honneth, *The I in We. Studies in the Theory of recognition*. (UK, Cambridge: Polity Press, 2012): 45–47; Rainer Forst, *Justice, Democracy and the Right to Justification. Rainer Forst in Dialogue*. (London: Bloomsbury, 2014), 13.

19 Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 254–57.

treatment of all students, where on the one hand the feelings and ideals of all children are supported by empathy (the actuality of children), and on the other, the future potential of all children to articulate conceptually these ideals, feelings and experiences are affirmed by *respect* (the potentiality of children).²⁰

Axel Honneth's elaborations of three forms of recognition deepens Stojanov's idea of educational justice. More specifically, educational justice theory should, according to Honneth and Stojanov, evaluate the quality of pedagogical relations via three forms of recognition: *love*, *rights* and *social esteem*. The first form of recognition, *love*, or empathy, defined as care and empathy in the sphere of the family, is the practice that generates *self-confidence*. Honneth describes how the experiences of love, care and empathy enable a person to trust his or her own body as a reliable source of signals about his or her own genuine needs. Self-confidence is confidence to express one's needs and desires without fear of being abandoned, and with a reciprocal understanding that others have similar needs. Love and empathy experienced in early childhood, enables a person to commit to affective relations of love without pathologies and a corresponding ability to refuse distorted forms of love relations e.g. masochism and sadism.²¹

Furthermore, Honneth's normative reconstruction of institutionalised form of *friendships* qualifies the first form of recognition.²² Honneth describes how the historical development of modern friendships produced the 'rules of friendships' that Hegel described in his idea of being '*with oneself in the other*.' According to this idea, friendship, at its best, can teach one to perceive other people as a condition of one's own freedom. Individuals learn in friendships to understand that they (as friends) mutually complement each other and the other is not a limitation, but a condition of one's own freedom. According to Honneth, children learn intuitively to master the rules of friendship, reciprocity, esteem, empathy, care and sympathy in their early puberty.²³ They learn exactly the perspective of the other and putting him or herself in the other's place – abilities so crucial for the development of autonomy and for cognitive understanding of the world. Honneth claims quite radically that 'recognition comes before cognition,' by which he means that love is necessary also for cognitive development.²⁴

Honneth adds that the intuitive learning of friendships requires the educative support of schools. According to Honneth, the cultivation of the rules of friendships is one of the most important tasks of schools – schools need 'to acquire a reliable sense of what it means to

20 Honneth, *The Struggle for Recognition*, 105–6; Jessica Benjamin, *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination* (New York: Pantheon Books, 1988), 65, Chapter 2.

21 Honneth, *Freedom's Right. The Social Foundations of Democratic Life* (Cambridge: Polity Press, 2013), 138–139.

22 Honneth, *Freedom's Right*, 138.

23 Honneth, "Reification and Recognition: A New Look at an Old Idea," in *Reification: A new look at an old idea*, eds. Judith Butler, Raymond Geuss, Martin Jay and Jonathan Lear, (Oxford, New York: Oxford University Press, 2007), 40; similarly Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit*, Chapter 5.

24 Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere," 28; also Émile Durkheim, *Moral Education: A Study in the Theory & Application of the Sociology of Education* (New York: Free Press, 1973), 207–23.

treat fellow pupils as equal partners in a shared process of learning and inquiry.²⁵ Honneth conceives Amy Guttmann's idea of the 'associative morality'²⁶ as an applicable method to implement the idea of 'friendships' in schools. According to associative morality, students should be encouraged into a *culture of association*, which means the communicative practices fostering moral initiative and the ability to take up the perspectives of others, rather than a rote learning of moral principles or blind obedience to moral authority.

It is important to note that Honneth assesses all the spheres of social freedom – *personal relations*, *markets* and *democracy* – and how well these spheres enable individuals to perceive other persons as a fulfilment of their own freedom and how well these spheres enable everyone's free self-realisation. This, 'need for completion', should be fulfilled in every spheres of social freedom.²⁷

The second form of recognition, *rights enabling self-respect*, means that individuals should learn to understand that everyone is equally endowed with the same liberties and moral capabilities, i.e., morally responsible, conscientious and capable of moral deliberation. In this point Honneth²⁸ agrees with Rawls that Rawls' theory of justice is a good indicator of how important formal rights are for the development of *self-respect*. Self-respect means the capacity for a conception of the good and the capacity for a sense of justice.²⁹ What opposes Honneth's position from Rawls' is that Honneth is much more cautious about the edifying functions of rights and morality. Honneth considers rights and morality as only one part of justice, not its entirety.³⁰ Furthermore, Honneth's paradigmatic examples of *social pathologies*,³¹ in the spheres of *rights* and *morality*, in his *Freedom's right*, can clarify this difference and enlighten us to the limitation of rights and morality when applied as pedagogical contents.

In the case of *rights*, teachers in a school could bear in mind how individualistic interests, or selfish aims, so natural to a child³² can cause social pathologies in a form of *negative freedom*. Honneth describes how individual rights (e.g. *proprietary rights* and *social rights*) can promote attitudes and practices that block the exercise of the kind of freedom these rights promise. Individual rights, necessary for individuals, stymies their imbedded freedoms if they are used only as a monological space to escape the network of communicative

25 Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere," 28; Amy Guttmann, *Democratic education: with a new preface and epilogue* (New Jersey: Princeton University Press, 1999) 59–64; cf. John Rawls, *A Theory of Justice* (London: Oxford University Press, 1973), 467–472.

26 Honneth, *Freedom's Right*, 44–45; Timo Jütten, "Is the Market a Sphere of Social Freedom?," *Critical Horizons* 16, no. 2 (May 2015): 187–203, <https://doi.org/10.1179/1440991715Z.00000000047>.

27 Miriam Bankovsky "Social justice: Defending Rawls' theory of justice against Honneth's objections," *Philosophy & Social Criticism* 37, no. 1 (Jan 2011), 95–118, <https://doi.org/10.1177/0191453710384363>; Honneth, "The Limits of Liberalism: On the Political-Ethical Discussion On Communitarianism," *Thesis Eleven* 28, no. 1 (Feb 1991): 27–9, <https://doi.org/10.1177/072551369102800103>.

28 John Rawls, *Justice as Fairness: A Restatement* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001), 18–9.

29 Honneth, *Freedom's Right*, 69–113; Also Bankovsky "Social justice," 104–112.

30 Honneth, *Freedom's Right*, 86–95, 113–121.

31 Kant, *On Education*, 5–7.

32 Kant, *On Education*, 5–7, 28–29.

action and free the self from all normative obligations. In this case, the ethical reflexion of one's interest and aims through intersubjective conversations, (e.g. *political rights*) becomes unfeasible.³³ Honneth's analyses show how negative freedom in the forms of rights is not enough for a child to critically evaluate the existing conditions or improve them.

In the case of *morality*, Honneth's studies support the idea that the task of teachers and schools is to encourage children to think for themselves.³⁴ An ability to think for oneself helps one to understand that other people are endowed with this same ability. Schools should therefore encourage children to think and to understand the perspective of *the generalised other*.³⁵ Honneth applies this (Mead's) idea of *the generalised other*, which implies that children understand that moral norms are legitimate only if all involved can equally and freely accept and evaluate the shared norms. This would require that everyone understand each other as equal co-authors of the mutually-binding moral norms and, in addition, learn to respect each other as an end in themselves. In other words, this means an ability to take the perspective of the other and to put oneself in the other's place.³⁶

However, *morality* can 'invite' *social pathologies* whenever the moral principles are rigidly applied. Honneth refers to Kant's *the categorical imperative*³⁷ and argues that if this universalistic norm is applied without taking into account individuals' social relations it leads to social pathology. According to Honneth the categorical imperative requires that in a conflict situation individuals should be able to abstract themselves from the social meaning of the relationships in which they are always already involved.³⁸ This means that for the sake of neutrality, in the conflict situation individuals should be able to ignore what it means to have personal social attachments at all. Honneth emphasises that this kind of social detachment leads to social pathologies, because individuals are unable to detach themselves from or take the neutral position in a conflict situation - for example, to detach themselves from the meanings of personal relations, constitutional norms, and parenthood.³⁹

Drawing on Honneth's arguments, this paper concludes that teachers should be sensitive in moral education. The moral understanding practiced in schools should teach and enable gradually all students to commit themselves to the shared values that they, by their own standards, can perceive as reasonable and to reject unreasonable demands,

33 Honneth, *Freedom's Right*, 81–95.

34 Honneth, *Freedom's Right*, 109–120; Kant, *On Education*, 83–94; John Dewey, Jo Ann Boydston, Patricia Baysinger, and Barbara Levine. *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924. Volume 9, Democracy and Education*, 1916 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980), 167.

35 Honneth, *The Struggle for Recognition*, 107–21; Mead, George, Herbert and Morris, Charles, William, *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. (Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1962), 174–208.

36 Honneth, "Reification and Recognition," 41–9.

37 Immanuel Kant, Allen W. Wood, and Jerome B. Schneewind. *Groundwork for the Metaphysics of Morals* (New Haven: Yale University Press, 2002), xviii.

38 Honneth, *Freedom's Right*, 109–110, 128; Honneth in his "The Limits of Liberalism," 21, refers to Michael Sandel's idea that subjects are always 'radically situated.'

39 Honneth, *Freedom's Right*, 178–190; Honneth, *The Idea of Socialism* (Malden, Mass.: Polity Press, 2016), 66–71.

social institutions, and precarious circumstances that cannot meet the consent of all those affected. However, this potential for freedom is abbreviated if the universal moral perspective violates *personal relations* or *democratic will-formation*. Thus, rigid moral perspective can lead to isolation and a loss of communication.

Honneth defines the third form of recognition, *social esteem*, as intersubjective action in the sphere of work, where individuals learn to value their traits and abilities by taking into account how these traits may help with developing the traits and abilities of others. Honneth underlines that if the norms of *rights* and *social esteem* would determine the market economy, it would completely transform itself into a shared cooperative enterprise where 'actors are not solely working together but work for each other.'⁴⁰ Honneth explains how schools can cultivate social esteem. According to Honneth schools should be organized like cooperative communities where everyone can act as a recognized member in concert with all others, for the purpose of joint decision-making. This would entail practices where children learn to perceive each other's contributions, talents and abilities as useful for the whole class or, for example, to shared projects. In other words, it is with cooperative learning that pupils actively participate in all the school's affairs. Similarly, Durkheim argues that in school a child should become aware that he is working for everyone and that everyone is working for him.⁴¹

Honneth argues that this kind of school should use communal rather than individualized kinds of criticism and encouragements, which means that the punishments and rewards used in the classroom should be accepted by all. Honneth refers to Durkheim and Dewey, elaborating that social esteem develops not through hard moral discipline, but rather a process of affective habituation, i.e. by the socialization of pupils as early as possible to acquire the spirit of democratic cooperation. According to these views, positively experienced initial habituation and participation in practices that are adequate to a child's inclinations, enhance a child's later learning of democratic-decision making.⁴²

Honneth describes in a similar way the role of a child in the family. Honneth states that a child should be involved as early as possible and as much as possible as an active participant in the family's decision-making. Moreover, if children can see themselves in the family as active 'competent' participants and emotionally accepted as irreplaceable being⁴³ by the other members of the family, their own free will, will develop better than through the authoritarian educational measures. Honneth explains that parents, for example, should not

40 Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere," 26–28; Durkheim, *Moral education*, 235–249.

41 Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere," 27; Durkheim, *Moral education*, 235–249.

42 Heikki Ikäheimo, "Making The Best What We Are: Recognition as an Ontological and Ethical Concept," in *The Philosophy of Recognition: Historical and Contemporary Perspectives*, eds. Schmidt am Busch, Hans-Christoph, and Christopher F. Zurn. (Lanham: Lexington Books, 2010), 350–53.

43 Honneth, *Freedom's Right*, 163–66.

make decisions over the heads of their child, but adopt a negotiating attitude and actively involve a child in the decisions concerning his or her own life.⁴⁴

The second aspect, which the idea of *justice in education* should be capable of dealing with, is with recognising unjust and autonomy-undermining practices in education. Stojanov develops his idea of 'complete equality' and 'just pedagogics' with the argument that *all* educational inequalities, i.e. educational practices of discrimination or unequal treatment of children are unjust. He focuses on certain types of inequality, or *epistemic injustice*. Stojanov contends that since education is mainly about the transmission and growth of knowledge, Miranda Fricker's two forms of epistemic injustice 'testimonial injustice' and 'hermeneutical injustice' are well suited to capturing educational injustice in schools. When elaborating epistemic injustice, Stojanov innovatively combines Honneth's categories of *misrecognition*, lack of empathy, discrimination or exclusion and degradation, to concepts of *epistemic injustice*.⁴⁵

Firstly, *the testimonial injustice* appears in situations where the subjects' credibility is valued on the basis of who the individuals are, or what they represents, and not what they actually know or have the potential for. Stojanov explains that in an educational context these are the cases in which less credibility is given to students of a lower social and cultural status, despite the possibility that their ability to gain and produce knowledge could be equal to or even greater than that of middle-class students. According to testimonial injustice a child's learning ability (*Bildsamkeit*) and knowledge-related credibility is evaluated in accordance with his/her family socialisation and acculturation. In other words, the quality of a child's culture and socialization are subjected to discriminatory evaluation. Stojanov further states that testimonial injustice corresponds exactly to the first and the second forms of Honneth's *misrecognition*, *lack of empathy* and *denial of rights*. Testimonial injustice represents the lack of empathy towards the student's beliefs and biographical experiences and, *denial of rights* to participate in the process of knowledge production and to become a potential 'knower'.⁴⁶ In Honneth's words, these forms of injustice prevent a student from becoming a competent participant in democratic decision-making 'without fear of shame'.⁴⁷

Secondly, *hermeneutical injustice* occurs when there are no publicly recognised and developed concepts capable of adequately articulating the experiences, aspirations, and

44 Stojanov, "Educational justice and transnational migration," 42–3; Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 257–60; Honneth, *Struggle for Recognition*, 131–39; Fricker, *Epistemic Injustice*, Chapters 3, 9.

45 Stojanov, "Educational justice and transnational migration," 42–3; Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 257–60.

46 Fricker, *Epistemic injustice*, 145.

47 Honneth, "Education and the Democratic Public Sphere," 31–2; Honneth (2007, 88) in one of his earlier articles remarkably touches on cultural exclusion. He refers to Foucault's three forms of exclusion as three taboos, on *the certain topics of the conversation*, *rituals of circumstance* and *the privileges of the speaking subject*. These three elements of discrimination ('three types of prohibition') identified by Foucault would actually capture more nuanced forms of epistemic injustice (than Fricker's categories) that are transmitted in schools and in the different forums of the socialisation processes.

achievements of the members of marginalised groups. This means, for example, that the dominant language used in educational institutions contains insufficient concepts to express the multi-cultural and multi-lingual socialization of students from immigrant families as an educational potential. Stojanov argues that in this case educational authorities place these students in cultural boxes, reducing their distinctive subjectivity to manifestations of a single 'foreign culture.' Stojanov states that empirical studies show how immigrant students often feel that it is very difficult for them to find verbal means in the form of publicly recognised concepts with which to defend themselves against cultural stereotyping and recognise the neglect of their specific knowledge and abilities in schools.⁴⁸

Stojanov concludes that the testimonial and hermeneutical injustice correlates with the forms of misrecognition, lack of respect, social esteem and empathy. These forms of neglect can cause profound psychological suffering, damaging the *self-confidence*, *self-respect* and *self-esteem* of a student and representing a serious educational injustice that will hinder the student's ability to learn. Stojanov stresses that the elimination of all inequalities between students' levels of knowledge and social opportunities is not in the control of schools. It would be a utopian goal. This notwithstanding, educational institutions would become just if they would treat all students with equal respect, without internally producing epistemic injustice.⁴⁹

Pedagogical critics of justice in education

Epistemic injustice, introduced by Stojanov, seems a highly topical and concrete problem that schools face today. This paper aims not to diminish in any way experiences of educational injustices, but considers that could there exist negatively experienced educative summons that are out of the scope of the categories of epistemic injustice and misrecognition, but highly relevant for the idea of justice in education.

Dietrich Benner's recent article 'Über Anerkennung und Macht'⁵⁰ (About Recognition and Power) offers significant content dealing with this point. *Firstly*, this chapter introduces Benner's argument⁵¹ according to which in pedagogical contexts there is not only an issue of giving mutual recognition and withholding it, but rather pedagogic action is always a fabric of educative practices where recognitive and supportive counter-measures (Gegenwirkenden Erziehung) are created and where misrecognitive education plays a novel role. Benner argues further that educatively-mediated Bildungs-processes do not take place through a general intergenerational exchange of experiences, but through positive and negative experiences that educators produce. Benner states that the educator in some cases must stir negative experiences in order to enhance the learning processes. In these cases, educators

48 Honneth, *The Struggle for Recognition*, 92–131; Stojanov, "Educational Justice as Respect Egalitarianism," 259.

49 Dietrich Benner, "Über Anerkennung," 139–55.

50 Benner, "Über Anerkennung," 141, 147–50.

51 Benner, "Über Anerkennung," 141–42.

do not expressly recognize the adolescent's judgments and actions but tend to disapprove of these initial and unfinished thoughts and actions of an immature being. Benner clarifies that these pedagogical counter measures that enhance students' reflection and changes in their behaviour are not triggered by positive forms of recognition, but by misrecognition and consequent negative experiences.⁵²

An example of a productive process of this kind of denial of recognition could be the case of a young neo-Nazi blaming his teacher and society for not offering any recognition of his self-esteem and self-respect when being a neo-Nazi.⁵³ In this case, the educator's and (society's) disrespect or disapproval of a neo-Nazi and neo-Nazism (and other democracy-demeaning values) are legitimate, first, because the neo-Nazi has false evaluative beliefs about the value of his particular identity and self-realisation possibilities⁵⁴ and, second, because his values and actions are disrespecting and violating other's freedom. The teacher's counter-educational measures – for example, the habituation of this student in the classroom with students from the different cultural backgrounds – might lead to reflection and development in the neo-Nazi student to the point of abandoning his racial, inhumane and democracy-demeaning ideologies of Nazism. These teacher's actions come close to Honneth's definitions of democratic education, according to which the diversified associations of friendships would be an effective way for increasing tolerance and reducing racism and denigration. Benner himself does not develop this example, and of course, there above case might lead to opposite results.

Benner extends his critique by claiming that the feeling of shame and negative morality play a different role than what Honneth attributes to these phenomena. Benner contends that when shame is considered pedagogically, its function becomes clear: shame generates negative experiences that are productive and educative interruptions in routine experiences and which enhance thinking and inquiry in learners, enabling the abilities to be open for new experiences. Benner criticises Honneth's definition of shame exclusively as a negative feeling, serving as an indication for that person that norms of recognition are being violated. Violations of the norms of recognition lead to a reduction in *self-confidence*, *self-respect* and *self-esteem*; but this norm-based model does not analyse the productive elements of shame. Benner concludes that shame can be a positive indication of the *interruptions* or educational challenges (Bildungsgängen), where negative experiences create certain discontinuities which in turn support reflexive transformations. This discontinuity spurs individuals to self-problematize their knowledge and ability; and through self-challenging, they become aware of their non-knowledge and non-abilities.⁵⁵

52 Benner, "Über Anerkennung," 141–42.

53 See Antti Kauppinen, "Reason, recognition, and internal critique," *Inquiry*, 45 no. 4 (Nov 2010), 489, <https://doi.org/10.1080/002017402320947568>.

54 cf. Honneth, "Democracy as reflexive cooperation. John Dewey and the theory of democracy today," *Political Theory* 26 no. 6 (Dec 1998), 772, <https://doi.org/10.1177/0090591798026006001>.

55 Benner, "Über Anerkennung," 141–44; Benner, *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2011) Chapt. 1, 176–83; Dewey, *How We Think*, 9–10, 65;

Secondly, this chapter elaborates Benner's idea in which the various receptions of recognitive educational justice theories⁵⁶ tend to lose the elementary pedagogical conditions and requirements and inadequately grasp the legitimate educational authority. To clarify his argument, Benner cites from Kant. According to Benner's citation "Man kann und muss Kindern in bestimmten Situationen das scharfe Messer aus der Hand nehmen und ihnen zugleich zeigen, dass sie dieses gebrauchen können, sobald sie die hierfür erforderlichen Geschicklichkeiten im Umgang mit weniger gefährlichen Instrumenten erworben haben." "In certain situations, one can and must take away the sharp knife from children's hands and at the same time show them that they can use it as soon as they have acquired the necessary skills in dealing with less dangerous instruments."⁵⁷ Benner argues that always (and also in this case) when a child's freedom is limited the educator cannot be sure that his or her actions will not lead to unintended side effects and unwanted results, e.g. to fears or subjugation. Benner argues that it is not enough to examine the conflicts of recognition and power, but that there should be empirical explorations of the facts associated with pedagogical authority.⁵⁸ In other words, the categorisations of power and recognition seem insufficient for an educator to empirically explore the facts and results of pedagogic compulsion.

To further this aspect, Benner refers to Theodor Litt's work *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (The natural sciences and human bildung) where Litt systematically elaborates the method of natural sciences and the triad of *subject*, (S), *method*, (M), and *object* (O).⁵⁹ Litt criticises this natural scientific model of knowledge formation as inapplicable for an hermeneutic and humanistic tradition of educational sciences when there is insufficiently conceived hermeneutic life-world experiences. However, Benner argues that when a pedagogically-legitimate authority is assessed, the knowledge formation and its methods should then be critically analysed. The subject, method and object can then be understood as the basic components of 'pedagogical knowledge' and these elements should be analysed from the perspective of a teacher, the students and the pedagogical content. Benner states that this is similar with *the science-propaedeutic teaching* (den wissenschafts-propädeutischen Unterricht), i.e. the preparatory teaching for scientific thinking in schools.⁶⁰ This teaching does not omit the methodological processes and the world contents contained in the curricular subjects. Benner stresses that preparatory teaching for scientific thinking explicitly aims to address the implications of power and recognition in teaching and the

English, *Discontinuity*, 87–96.

56 Benner, "Über Anerkennung," 150; Benner criticises more specifically the pedagogical application of the recognition theory; but this same criticism applies to recognitive educational justice paradigm.

57 Benner, "Über Anerkennung," 148.

58 Benner, "Über Anerkennung," 148.

59 Benner, "Über Anerkennung," 148; Theodor Litt, *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968), 53–75.

60 Benner, "Über Anerkennung," 148; e.g. Stefan Hahn, "Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe," in *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*, eds. Bosse D., Eberle F., Schneider-Taylor B (Springer VS, Wiesbaden, 2013), 161–174, https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_10.

research of teaching. This teaching should make tangible, achievable and reflective to every student, the diversified variety of the *methods*, and the *objects* of the modern forms of knowledge.

Conclusion

The main research problem of this paper was to determine how well Stojanov's and Honneth's recognitive justice paradigm responds to the demands of justice in education. This paper drew out from the definitions of justice in education the most relevant problems: to what degree can we hold a child (an immature being) as responsible for their actions, and what can and should be demanded and expected from a child for the sake of educational justice? In other words, how can justice in education evaluate autonomy-facilitating and autonomy-inhibiting educational practices?

The first part of this paper showed that Stojanov, with his ideas of 'complete equality' and 'just pedagogies', offers high standards for justice in education. It implies that educational justice is the respectful treatment of all students - where on the one hand, the feelings and ideals of all children are supported by *empathy*; and on the other, the potential of all children to articulate conceptually these ideals, feelings and experiences are affirmed by *respect*.

This paper extended Stojanov's perspectives by examining further Honneth's forms of recognition and the idea of friendship. This examination aimed to respond more specifically to how children, as immature beings, are encouraged and educated towards competency according to the recognitive paradigm. This section of the paper resulted in the idea that children need to learn to understand other subjects not as limits, but as conditions for their own freedom. The example of subjects learning to treat each other in friendships would be a fitting example of this.

Then an examination of *rights* contributed to the idea that schools must teach children to think for themselves. This requires an awareness of the shared perspective of 'the generalised other', which, according to Honneth, consists of rights and morality. This part of the paper elicited also Honneth's ideas how rights and morality can generate social pathologies. These pathologies characterise the negative experiences that might be transmitted unintentionally. This is one perspective that Benner ignores in his critics. More specifically, Honneth in his *Freedom's right* has conceptualised *social pathologies* (in rights and morality) and *social misdevelopments* (in the area of social freedom) which both crucially amends Honneth's position. Benner's argument, that recognition theory is unable to analyse unintended consequences of pedagogical compulsion, partly loses its sharpness by ignoring the forms of pathologies that Honneth has recently developed. This aspect cannot be developed in detail here, but it indicates that the recognition theory has more diversified conceptual tools to examine intentional and unintentional pedagogical acts than Benner assumes.

This paper then proceeded to analyse Honneth's idea of *social esteem*, relying mainly on Honneth's educational writing, to clarify how it could be cultivated in schools. These

elaborations bring out one particular problem related with the specific criteria of justice in education: the capacity to differentiate the responsibilities of family and school. Honneth seems to link, on the practical level (in the implementation of democratic education in schools and in family) quite one-sidedly love and democratic decision-making (i.e. love to the justice-related area). One could challenge this view with the argument that justice and democratic-decision making are not the highest good within families, but families are embedded with love, care and a number of other values. There is not necessarily so direct a connection between the affectual relations of care and love to the development of democratic decision-making. This paper concludes on an initial suspicion⁶¹ that when Honneth connects the idea of love and friendship with the idea of democratic self-legislation, it somewhat blurs the difference between the upbringing practiced *in family* and education *in schools*. Recognition theory therefore does not offer a clear way for deciding how to separate responsibilities of family and school.

It was concluded from Stojanov's arguments that recognitive justice condemns all kinds of educational inequalities and educational practices of discrimination and unequal treatment of children. Stojanov's analyses of *testimonial injustice* and *hermeneutical injustice* show concretely how the forms of misrecognition in education cause educational inequalities. However, it is noted here that Honneth's earlier studies of Foucault's ideas of cultural exclusion could offer more versatile ways for examining epistemic injustice.⁶² Further studies of Honneth's⁶³ citations on Foucault's three kinds of *procedures of exclusion* and Bourdieu's idea of *the symbolic violence* practiced in schools would significantly extend Stojanov's contemplations. If epistemic injustice could include these (Foucault's and Bourdieu's) ideas, it could offer highly relevant content for further studies – not only for the pedagogical relations of teachers and students, but also for the institution as a whole. Educational systems, for example, can be organised (unintentionally) to reproduce these inequalities when promoting and guiding immigrant students to the fast and (the cost-efficient) educational paths in lower status manual work and not suggesting or encouraging them to consider higher education and thus higher career possibilities.

61 This is only an initial suspicion because Honneth (2015, 23) quite clearly argues that the democratic state must control the schools (the demands and interests of parents must not cross the thresholds of school) to ensure the reproduction of democratic values, such as, tolerance, empathy and a concern for the common good. Honneth (2015, 24-25) clarifies that a democratic constitutional state has the task of providing educational opportunities that will equally enable each of its future citizens to participate in the public legitimation of his or her own choices, without fear of shame. However, Honneth does not develop this line of argument further and offers no distinction between the methods of democratic education in family or in schools, but their role from the aspect of educational action remains the same.

62 Honneth, *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory* (Cambridge: Polity Press, 2007), 80–97; Honneth, *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Social Theory* (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1991), 99–176.

63 Axel Honneth, *Disrespect*, 86–8; Michel Foucault, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* (London: Tavistock Publication, 1970), 7; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, and Richard Nice, *Reproduction in Education, Society and Culture*. (London: Sage, 1990).

The second chapter of this paper examined Benner's critique of recognition theory. This analysis discussed how the legitimate pedagogical authority might occur differently from recognition theory. The pedagogical 'corrective acts' seems to be richer in concepts than those of the recognitive justice paradigm. Examination of Benner's critique resulted in the important argument that educators need sometimes to produce discontinuities and certain kinds of negative experiences in student's rudimentary habits and thinking. Benner convincingly argues that negativity and shame have a different role what Honneth has attributed to these phenomena. However, this paper concludes that one needs to be very cautious about producing feelings of shame in pedagogic action, because beside productive interruptions there are (shame-based) destructive interruptions that will hinder the learner's capacity for self-cultivation and transformation. While Benner has systematically developed his idea of negative morality⁶⁴ these elaborations do not contradict the fact that the forms of misrecognition are crucial maltreatment, the ultimate line that educator should never cross, or actions that educator should never implement. From this chapter, the conclusion is drawn that if recognitive justice is to be applied to explain educational inequality, further analysis should be conducted to clarify the distinction between the productive and destructive negative experiences influencing the learner's capacity for self-cultivation and transformation.⁶⁵ This requires more specified conceptual clarifications between different forms of misrecognition, ideological recognition, social pathologies and misdevelopments.⁶⁶

The second critical claim, advanced by Benner, is far more complicated than the first. Benner argues that when examining pedagogical authority, the focus should be on the 'research of the pedagogical knowledge' (Erforschung des pädagogischen Wissens) and on the diversity of its forms. Benner mentions this as being somewhat similar with 'the preparatory teaching in the scientific thinking' in schools (den wissenschaftspropädeutischen Unterricht).⁶⁷ In this teaching the relations between the *subject*, (a student), the *method* and *object*, (the forms of knowledge) should all be critically assessed from the point of view of teacher, student and pedagogical content that the methodological processes and the world content in the curricular subjects would become tangible and reflective for every student. This can be expressed in differently with Levinson's arguments according to which educational justice needs to take place on multiple levels. According to Levinson, the *aims* and *practices of education* should be analysed from classroom activities (micro-level), from

64 Benner, *Bildungstheorie*, Chapt. 1, 176–83; Benner, *Allgemeine*, Chapter 5.

65 Also Jörg Schaub, "Misdevelopments, Pathologies, and Normative Revolutions: Normative Reconstruction as Method of Critical Theory," *Critical Horizons* 16 no.2 (May 2015) 107–130, <https://doi.org/10.1179/1440991715Z.00000000043>; English, *Discontinuity*, 17–21.

66 Also Arto Laitinen and Arvi Särkelä, "Four conceptions of social pathology," *European Journal of Social Theory* 22, no. 1 (2019), 80–102, <https://doi.org/10.1177/1368431018769593>.

67 Benner, "Über Anerkennung," 148.

the point of view of the school and district (meso-level) and from the relations between school and society (macro-level).⁶⁸

The accusation⁶⁹ that Honneth's recognition theory omits these elementary pedagogical requirements partly misses its target. Honneth's intention is to develop the methodological and theoretical grounds for a critical theory which can analyse the social inequalities of modern capitalism. To elicit these social deviations the elaborations of intact subjectivity development (*self-confidence*, *self-respect* and *self-esteem*) has been necessary for comparing healthy self-relations with the pathological ones (produced by modern societies). Furthermore, Honneth's position can be defended by arguing that Benner ignores in his criticism Honneth's influential writings *Freedom's right* and *The Idea of Socialism*. The crucial point that Benner misses is in the historical understanding, (developed in *Freedom's right* and *the Idea of socialism*), according to which negativity is not based solely on individuals' or collectives' (like proletariats') contingent negative experiences of misrecognition. Rather, Honneth argues that freedom develops through 'institutional breakthroughs' of social freedom - 'breakthroughs in existing institutions, in altered legal structures and sifts in mentality that cannot longer be rolled back.'⁷⁰ Benner's⁷¹ criticism of Honneth is that the societal demands, conflicts and interests should not be contained or harmonised by the forms of recognition. Benner further argues that instead of recognitive order there should be experimental research aiming to reconcile (to non-hierarchically organised whole) the demands of the spheres of labour markets, economy, morality, politics, education, media, art, and religion. This paper concludes, that for a better understanding of *justice in education* (in its micro, meso and macro-levels) Benner's and Honneth's theories are important and need further, extensive research. The examinations of the historical breakthroughs in the family, the market economy and democracy would definitely contribute to and enrich the elementary pedagogical requirements and, furthermore, valorise how social reality is developing towards a non-hierarchical order which is one of the crucial prerequisites for *justice in education*.⁷²

References

Elisabeth Anderson. "Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective," *Ethics* 117, no.4 (July 2007): 595–622, <https://doi.org/10.1086/518806>.

68 Levinson, "Theorizing Educational Justice," 16.

69 Benner, "Über Anerkennung," 150.

70 Honneth, *The Idea of Socialism*, 73.

71 Benner, "Über Anerkennung," 144; Benner ignores that Honneth (2017b, p. 128) underlines the difference between *The Struggle for Recognition* and *Freedom's Right*. The former work develops three forms of recognition, whereas its updated version, the latter, has five different forms and spheres of recognition: law, morality, personal relationships, the economy and democratic politics.

72 I would like to sincerely thank the anonymous reviewers for useful comments that helped me to sharpen the focus of my paper and concentrating it on the most important elements of educational justice.

- Miriam Bankovsky. "Social justice: Defending Rawls' theory of justice against Honneth's objections," *Philosophy & Social Criticism* 37, no. 1 (Jan 2011): 95–118, <https://doi.org/10.1177/0191453710384363>.
- Jessica Benjamin. *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination* (New York: Pantheon Books, 1988).
- Dietrich Benner. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (Weinheim, München: Juventa Verlag, 2005).
- . *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2011).
- . "Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten," in: *Zwischenwelten der Pädagogik*, eds. Christiane Thompson and Sabrina Schenk, (Leiden: Verlag Ferdinand Schöningh, 2017), 139–155.
- Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, and Richard Nice. *Reproduction in Education, Society and Culture*. (London: Sage, 1990).
- Harry Brighouse and Ingrid Robeyns. *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010).
- Harry Brighouse and Adam Swift. "The Place of Educational Equality in Educational Justice," in *Education, justice and the human good. Fairness and equality in the education system*, ed. Kirsten Meyer (Oxon, New York, NY: Routledge, 2014), 14–34.
- John Calvert. "Educational Equality: Luck Egalitarian, Pluralist and Complex," *Journal of Philosophy of Education* 48, no. 1 (22 November 2013): 69–85, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12048>.
- John Dewey. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Lexington, Mass.: D C Heath & Co, 1933).
- John Dewey, Jo Ann Boydston, Patricia Baysinger, and Barbara Levine. *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924. Volume 9, Democracy and Education, 1916* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980).
- Johannes Drerup. "The Politics of the Level Playing field. Equality of Opportunities and Educational Justice," in *Justice, Education and the Politics of Childhood: Challenges and Perspectives*, eds. Johannes Drerup, Gunter Graf, Christoph Schickhardt and Gottfried Schweiger (Cham: Springer International Publishing, 2016), 115–136.
- Émile Durkheim. *Moral Education: A Study in the Theory & Application of the Sociology of Education* (New York: Free Press, 1973).
- Andrea, R. English. *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*, (New York: Cambridge University Press, 2013).
- Rainer Forst. *Justice, Democracy and the Right to Justification. Rainer Forst in Dialogue*. (London: Bloomsbury, 2014).
- Michel Foucault. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* (London: Tavistock Publication, 1970).
- Miranda Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. (Oxford: Oxford University Press, 2007).
- Johannes Giesinger. "Educational justice and the justification of education," in *Education, justice and the human good. Fairness and equality in the education system*, ed. Kirsten Meyer (Oxon, New York, NY: Routledge, 2014), 65–79.
- Amy Gutmann. *Democratic education: with a new preface and epilogue* (New Jersey; Princeton University Press, 1999).
- Stefan Hahn. "Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe," in *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*, eds. Bosse D., Eberle F., Schneider-Taylor B (Springer VS, Wiesbaden, 2013), 161–174, https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_10.
- Axel Honneth. *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Social Theory* (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1991), 99–176.

- . "The Limits of Liberalism: On the Political-Ethical Discussion On Communitarianism," *Thesis Eleven* 28, no. 1 (Feb 1991): 27–9, <https://doi.org/10.1177/072551369102800103>.
- . Axel Honneth. *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts* (Cambridge: Polity Press, 1995).
- . "Democracy as reflexive cooperation. John Dewey and the theory of democracy today," *Political Theory* 26 no. 6 (Dec 1998): 763–83, <https://doi.org/10.1177/0090591798026006001>.
- . *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory* (Cambridge: Polity Press, 2007), 80–96.
- . "Reification and Recognition: A New Look at an Old Idea," in *Reification: A new look at an old idea*, eds. Judith Butler, Raymond Geuss, Martin Jay and Jonathan Lear, (Oxford, New York: Oxford University Press, 2007), 16–94.
- . *The I in We. Studies in the Theory of recognition*. (UK, Cambridge: Polity Press, 2012).
- . *Freedom's Right. The Social Foundations of Democratic Life* (Cambridge: Polity Press, 2013).
- . "Education and the Democratic Public Sphere: A Neglected Chapter of Political Philosophy," in *Recognition and Freedom. Axel Honneth's Political Thought*, eds. Jonas Jakobsen and Odin Lysaker (Leiden: Brill, 2015), 17–33.
- . *The Idea of Socialism* (Malden, Mass.: Polity Press, 2016).
- . "Beyond the law: A response to William Scheuerman," *Constellations* 24 no.1 (March 2017): 126–132, <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12272>.
- Heikki Ikäheimo. "Making The Best What We Are: Recognition as an Ontological and Ethical Concept," in *The Philosophy of Recognition: Historical and Contemporary Perspectives*, eds. Schmidt am Busch, Hans-Christoph, and Christopher F. Zurn. (Lanham: Lexington Books, 2010), 350–53.
- Timo Jütten. "Is the Market a Sphere of Social Freedom?," *Critical Horizons* 16, no. 2 (May 2015): 187–203, <https://doi.org/10.1179/1440991715Z.00000000047>.
- Immanuel Kant, *On Education*, Trans. Annette Churton. (Bristol: Thoemmes Press, 1992).
- Immanuel Kant, Allen W. Wood, and Jerome B. Schneewind. *Groundwork for the Metaphysics of Morals* (New Haven: Yale University Press, 2002), xviii.
- Antti Kauppinen. "Reason, recognition, and internal critique," *Inquiry*, 45 no. 4 (Nov 2010): 479–498, <https://doi.org/10.1080/002017402320947568>.
- Arto Laitinen and Arvi Särkelä. "Four conceptions of social pathology," *European Journal of Social Theory* 22, no. 1 (2019): 80–102, <https://doi.org/10.1177/1368431018769593>.
- Meira Levinson. "Theorizing Educational Justice," (Paper presented at the International Conference on Affective, Moral, and Civic Education, University of Montreal, Canada 20-22 May 2015): 1–17, <https://www.scribd.com/document/334362309/Levinson-Theorizing-Educational-Justice-CIDE>.
- Christopher Martin. "When the ideal of liberal egalitarianism meets the fact of austerity: reorienting philosophical perspectives on educational policy," *Journal of Education Policy*, 30 no. 2 (June 2014): 201–219, <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.943297>.
- George, Herbert, Mead, and Morris, Charles, William. *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. (Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1962).
- Michael Nance. "Honneth's Democratic Sittlichkeit and Market Socialism," (paper presented at the conference on Anerkennung und Sozialismus at the Goethe-University, Frankfurt am Main July 18, 2014): 1–26.
- John Rawls. *A Theory of Justice* (London: Oxford University Press, 1973).
- . *Justice as Fairness: A Restatement* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001).
- Jörg Schaub. "Misdevelopments, Pathologies, and Normative Revolutions: Normative Reconstruction as Method of Critical Theory," *Critical Horizons* 16 no. 2 (May 2015): 107–130, <https://doi.org/10.1179/1440991715Z.00000000043>.

Krassimir Stojanov. *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs* (Wiesbaden: VS Verlag, 2011).

———. "Educational Justice as Respect Egalitarianism," *Critique and Humanism Journal*, 46, no. 2 (2016): 249–260. ISSN:0861-1718.

———. "Educational justice and transnational migration," *Journal of Global Ethics* 14, no. 1 (Aug. 2018): 34–46, [https://doi.org/ 10.1080/17449626.2018.1498370](https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1498370).

Hannes Lundkvist och Per Apelmo

Att upptäcka det som inte går att fånga

– Ramar för ett estetiskt-etiskt förhållningssätt till pedagogik

Abstract

[English title: *To Discover That Which Can't Be Grasped – A Framework for an Aesthetic-Ethical Approach to Pedagogy*]

In this article, we examine the challenges that aesthetics and ethics poses for pedagogy. We introduce Lévinas' ethics and Rancière's aesthetics and discuss these ideas as well as relate them to a pedagogical application through Expressive Arts in the concept of "Skaparkväll" (Creative Evening). We conclude with a discussion of the pedagogical implications that follows from this philosophical perspective. Our conclusion is that this approach towards pedagogy (1) must assume equality-in-alterity, (2) must call for ethical subjecthood, and (3) must have tools for as well breaking with that which we take for granted as unceasingly continue on living in this process, without ever reaching an end.

Keywords

Aesthetics, Emmanuel Lévinas, Ethics, Expressive Arts, Jacques Rancière, Multimodal education, Philosophical pedagogy, Poststructural pedagogy.

Introduktion

I denna artikel undersöks förhållandet mellan estetik, etik och pedagogik genom en sammankoppling mellan Emmanuel Lévinas och Jacques Rancières respektive idéer. Vi menar att lärande har såväl en etisk som en estetisk dimension som saknar mätbara värden och som inte går att greppa genom empiriska undersökningar eller genom rent kunskapsförmedlande undervisning. Vi menar att dessa dimensioner är centrala för lärandeprocesser och bör uppmärksammas i pedagogik som forskningsområde. Syftet med denna artikel är att undersöka möjligheterna för ett estetiskt-etiskt förhållningssätt till pedagogik samt de utmaningar som följer. Vi ska försöka besvara frågan: Vilka är utmaningarna som estetiken och etiken ställer pedagogiken inför? Vi börjar med att redogöra för Lévinas och Rancières respektive idéer. Därefter diskuterar vi dessa idéer i relation till Expressive Arts (EXA)

Hannes Lundkvist, Göteborg, Sverige
e-mail: hannes.lundkvist@skola.kungälv.se

Per Apelmo, Värnamo, Sverige
e-mail: per@apelmointermodal.se

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 21-35

som ett exempel på en estetisk-etisk pedagogisk verksamhet. Avslutningsvis kommer vi diskutera de implikationer som detta förhållningssätt torde ställa pedagogiska teorier och praktiker inför.

Ett flertal forskare har tidigare behandlat såväl Lévinas¹ som Rancière² i förhållande till pedagogik och Biesta³ har även sammankopplat dem. Det vi tillför till denna forskning är att tydligare sammankoppla begreppen *etik* (Lévinas) och *estetik* (Rancière). Med hjälp av dessa begrepp belyser vi en kompatibilitet mellan dessa tänkare som går att omsätta i ett estetisk-etiskt förhållningssätt till den pedagogiska verksamheten på ett sätt som inte gjorts i filosofisk pedagogik tidigare. Artikeln är ett bidrag till filosofisk pedagogik i det att den medverkar till att diskutera estetikens och etikens roll för pedagogikens egenart. När det filosofiska tänkandet i artikeln växer fram i växelverkan med en pågående praktik framträder något nytt och därmed också nya frågeställningar.

Etik och alteritet i Lévinas

Lévinas har sina rötter i fenomenologin och kan läsas som en reaktion mot Husserl och Heidegger. Hans första stora verk *Totality and Infinity*⁴ ter sig bitvis som en fenomenologisk beskrivning av mötet ansikte-mot-ansikte, hur mötet med den andres *ansikte* upprättar en etisk ansvarighet hos jaget; men som Kemp⁵ påpekar förenklar många uttolkare av Lévinas hans filosofi genom att fokusera för ensidigt på ansiktets roll. Även om fenomenologin utgör hans utgångspunkt – inte minst i hans filosofiskt viktigaste verk *Otherwise than Being*⁶ – är det dock inte just fenomenen som är det centrala i hans filosofi. I grunden

1 Gert J.J. Biesta, *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, övers. Gunnar Sandin (Lund: Studentlitteratur, 2006); Gert J.J. Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv*, övers. Katarina Falk och Christian Thurban (Stockholm: Liber, 2011); Simon Ceder, "Cutting through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality" (Doktorsavhandling, Lunds universitet, 2016); Anna Strhan, *Levinas, Subjectivity, Education. Towards an Ethics of Radical Responsibility* (West Sussex: Wiley-Blackwell); Sharon Todd, *Att lära av den Andre*, övers. Gunnar Sandin (Lund: Studentlitteratur, 2008).

2 Gert J.J. Biesta och Charles Bingham, *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation* (London/New York: Continuum, 2010); Tyson E. Lewis, *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paolo Freire*. New York: Bloomsbury; Hannes Lundkvist, "Möjligheter för ett radikalt demokratiskt svenskämne: En dekonstruktion av svenskämnets didaktiska utgångspunkt," *Litteratur och språk* 11 (2016): 171–199; Jan Masschelein och Maarten Simons, red., *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011); Johannes Rytzler, "Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention" (Doktorsavhandling, Mälardalens högskola, 2017); Jason E. Smith och Annette Weisser, red., *Everything Is in Everything. Jacques Rancière between Intellectual Emancipation and Aesthetic Education* (Zürich: JRP Ringier, 2011); Carl Anders Säfström, *Jämlikhetens pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2015).

3 Gert J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education* (Boulder/London: Paradigm, 2014); Gert J.J. Biesta, *The Rediscovery of Teaching* (New York/Abingdon: Routledge, 2017).

4 Emmanuel Lévinas, *Totality and Infinity*, övers. Alphonso Lingis (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1999a).

5 Peter Kemp, *Lévinas – En introduktion*, övers. Rikard Hedenblad (Göteborg: Daidalos, 1992), 23.

6 Emmanuel Lévinas, *Otherwise than Being, or Beyond Essence*, övers. Alphonso Lingis (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1999b).

är hans filosofi snarare ett ifrågasättande av fenomenologin *inifrån*.⁷ Det filosofiskt intressanta i hans texter om existensen, tiden, ansiktet och språket är egentligen inte själva fenomenen i sig utan det som "stör" eller "överskrider" dem – ett slags fenomenologi bortom fenomenen, bortom perceptionen och varat.⁸ Detta "bortom-varat" kallar han för *det oändliga andra*, eller *an-arki*, vilket enkelt formulerat kan beskrivas som det som existerar före det ontologiska varat, före människans försanthållanden; det vill säga det som vi inte kan greppa, avgöra eller namnge utan att förenkla till någonting annat – till något som ryms i ett ontologiskt (eller fenomenologiskt) språk. Detta som föregår ontologin är ett *annat-än-varat* som skiljer varat från sig självt.⁹ Vi kommer för enkelhetens skull benämna detta annat-än-vara som *alteritet* i denna artikel. Människans cogito förvrider sina intryck av denna alteritet till att förstås som något bekant – till ett mer eller mindre våldsamt¹⁰ förenklat objekt som därmed blir enklare att greppa och tematisera. Vi försöker ofrånkomligen fånga alteriteten i en diskurs¹¹ – t.ex. genom att sätta ord på det eller på något annat sätt tematisera eller förstå det –, men vi lyckas aldrig fånga alteriteten diskursivt utan att göra om den till något bekant.

Alteriteten är således inte synonym med det vi i vardagligt tal benämner som en olikhet – i den meningen att vi alla har olika egenskaper och erfarenheter – eftersom alla dessa typer av olikheter är redan i sig reduceringar av alteriteten till något som går att greppa genom språket. Alteriteten är istället *det som inte går att fånga med språket* – det som är bortom språket – och som grundas i det faktum att du inte är jag.¹² Jag är ensam i mitt existerande hur lik jag än må vara en annan existens.¹³ Till skillnad från mer konventionella idéer om olikhet eller annanhet är jaget hos Lévinas i grunden oförmögen att finna "kärnan" – eller "essensen" – av sig själv eller andra, och är oförmögen att "hävda" sin alteritet eller "förstå" den andres alteritet. Alla dessa strävanden reducerar per definition alteriteten, enligt Lévinas. Det hör till alteriteten att den inte går att förstå – vi når aldrig en absolut sanning som går att konceptualisera eller greppa.

7 Jacques Derrida, *Writing and Difference*, övers. Alan Bass (London: Routledge, 2001), 131. Se Derridas essä "Violence and Metaphysics" för en utveckling av denna aspekt av Lévinas filosofi såväl som en kritik av paradoxen i att hans filosofi förutsätter den ontologi den ämnar kritisera.

8 Lévinas, *Otherwise than Being*; Ramona Rat, *Un-common Sociality. Thinking Sociality with Levinas* (Huddinge: Södertörn University, 2016), 62. Av denna anledning kan man se en förskjutning i hans filosofiska verk från hans tidiga mer fenomenologiska studier till hans senare studier som fokuserar mer på det som är bortom fenomenologin.

9 Lévinas, *Totality and Infinity*, 43; Lévinas, *Otherwise than Being*, 7.

10 *Våld*, för Lévinas, är att reducera alteriteten till något bekant eller att reducera den andre till en spegling av sig själv.

11 Lévinas, *Totality and Infinity*, 97–99. Detta är per definition vad en *diskurs* är för Lévinas: ett försök till "för-varande" av alteriteten genom en förenklad tematisering (genom t.ex. språket eller ansiktet).

12 Emmanuel Lévinas, *Tiden och den andre*, övers. Erik van der Heeg och Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Symposium, 1992), 32.

13 Emmanuel Lévinas, *Existence & Existents*, övers. Alphonso Lingis (Pittsburgh: Duquesne University Press, 2001), 85. Lévinas gör skillnad på verbet *existera* och substantivet *existens*. Allt som existerar leder till en existens; en händelse blir ett ting – ett blivande blir ett vara.

I mötet ansiktet mot ansikte ställs respektive "jag" inför denna alteritet och ställs på så sätt inför bristen på kontroll samt även, paradoxalt nog, jagets oundvikliga ansvar för den andre. I mötet med den andre förenklar vi den andre, vare sig vi vill det eller ej, genom att skapa en diskursiv förståelse av den – vi tematiserar den andre till att bli något för oss bekant. Vi konfronteras och utmanas således av vår förmåga – och vår drivkraft – att göra våld på den andre genom att reducera denne till en spegling av oss själva och vår egen diskurs. Mötet med alteriteten synliggör att den andres alteritet överskrider min diskursiva förståelse av den andre. Mötet synliggör således att den andre är i mitt våld och på så sätt synliggörs att jag är ansvarig för detta våld – för den andre – vare sig jag vill eller ej och vare sig denna ansvarighet leder till att jag faktiskt "tar ansvar" eller ej. Vi konfronteras med ett ansvar vi alltid haft då denna ansvarighet är inbyggd i själva vår existens.

Lévinas hävdar att denna relation mellan alteriteten och ansvarigheten är grunden för en etik. I motsats till vedertagna etik-begrepp är Lévinas etik det ständiga brott mot det bekanta som erkännandet av alteriteten framkallar. Etiken är ett svar på den ansvarighet vi ställs inför i mötet med alteriteten i den andra och oss själva. Det är här som *subjektiviteten* finns hos Lévinas: "The subject ... cannot be described on the basis of intentionality, representational activity, objectification, freedom and will [...] The subject arising in the passivity of unconditionality, in the expulsion outside of its being at home with itself, is undecidable"¹⁴. Lévinas idé om subjektet vänder på så sätt upp och ned på en konventionell förståelse av vad subjektivitet är: istället för att vara den som gör – som förstår, agerar och rationaliserar – är subjektet den som passivt underkastar sig den andres alteritet – den som *inte* förstår, *inte* agerar och som *inte* rationaliserar.¹⁵ Genom denna underkastelse gör sig subjektet radikalt mottagligt. Som Todd¹⁶ visar innebär denna typ av ansvarighet – denna underkastelse – *att inte göra våld på den andre genom att reducera dennes alteritet till något som speglar något redan bekant*. Detta skiljer sig på så sätt fundamentalt från en förståelse av ansvarighet som bygger på empati eller medkänsla. Slutligen, som en förlängning av denna ansvarighet menar Lévinas¹⁷ att *rättvisa* är upplevelsen att denna ansvarighet och därmed en ansvarsrelation även gäller *den tredje* – det vill säga andra människor vars alteritet jag inte ställts inför, bortom mitt möte med den andre.¹⁸

I Lévinas etik finns således ett slags rätt och fel: det etiskt rätta är att anta detta oändliga ansvar och det etiskt felaktiga är att ställas inför ansvarigheten men sedan försöka undkomma den. Det etiskt rätta kräver att jag om och om igen inte räds alteriteten utan

14 Lévinas, *Otherwise than Being*, 53, 139.

15 Emmanuel Lévinas, *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*, övers. Maria Gunnarsson Contassot (Stockholm: Symposion, 1993), 115.

16 Todd, *Att lära av den Andre*, 53.

17 Lévinas, *Otherwise than Being*, 150; Emmanuel Lévinas, *Alterity and Transcendence*, övers. Michael B. Smith (New York: Columbia University Press, 1999c), 101–102.

18 Se Per Apelmo, *EXA; Expressive Arts – Uttryckande konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel* (Lund: Lunds universitet, 2009); Per Apelmo, Lena Larsson och Cecilia Gudmundsson, *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004* (Eskilstuna: Eskilstuna kommun, 2004); Julia Romanowska, *Improving Leadership through the Power of Words and Music* (Doktorsavhandling, Karolinska Institutet, 2014).

”av-objektifierar” andra från mina objektifierande förståelser av dem.¹⁹ I en mer övergripande social och politisk mening möjliggör denna etik *förändring* i det att den kritiserar och motsätter sig all form av status quo, vare sig det handlar om vidmakthållande av bilden av mig själv som person, av andra eller av samhället jag lever i. Etiken blir i förlängningen ett motgift mot förgivettaganden och politisk och social fatalism.

Konst och estetik i Rancièrè

Lévinas skrev sällan om estetik och hans texter om konst är en aning snäva och motsägelsefulla. I hans essä ”Reality and Its Shadow”²⁰ proklamerar han att konsten aldrig kan fånga alteritet eftersom den skapar stumma bilder och begränsande tematiseringar i egenskap av att vara avslutad. Beträktaren av konsten kan däremot överskrida konstverkets mytologi och på så sätt återintroducera alteriteten genom att behandla den som icke avslutad.²¹ Med hjälp av Rancièrè hävdar vi att det finns en mer utvecklad och tillfredställande koppling att göra mellan Lévinas filosofiska idéer och estetik.

Som Althusserns kanske främsta *enfant terrible* vände sig Rancièrè mot sin läromästare i samband med 68-rörelsen.²² Han har sedan dess utarbetat en filosofi kring vad man skulle kunna kalla ”perceptionens politik”. Här utforskar han spänningen mellan å ena sidan det som går att uppfatta (och som uppfattas som oföränderligt) och å andra sidan de politiska händelser som synliggör det som uteslutits från det vi uppfattar (händelser som synliggör föränderligheten i *status quo*). Rancièrès främsta bidrag är att upprätta en ny koppling mellan demokrati och estetik till den grad att de kan sägas vara synonyma termer för att beskriva ett anti-hierarkiskt förhållningssätt till detta spänningsfält.²³ Vi kommer tydliggöra detta genom att fokusera på hans idé om estetik.

Till att börja med: vad är *konst*? Enligt Rancièrè²⁴ är konst *de facto* de objekt som vi kallar för konst. Konst kan varken vara något mer eller något mindre än så. Därav kan vår estetiska förståelse av konst riktas mot vilket objekt som helst som vi vill uppfatta som konst.

19 Cederberg har således rätt i att hävda Lévinas ”post-antihumanism”. Carl Cederberg, *Resaying the Human. Levinas beyond Humanism and Antihumanism* (Huddinge: Södertörns högskola, 2010), 177. Lévinas filosofi sällar sig till 1900-talets antihumanism i det att han hävdar att “[h]umanism måste fördömas eftersom den inte är tillräckligt human” (Lévinas, *Otherwise than Being*, 128, vår övers.). Men han går ett steg längre genom att formulera en humanism som utgår från den andre istället för den samme. Detta är en idé om mänsklighet som ”...möjligheten att bryta mot totaliteten” (Cederberg, *Resaying the Human*, 96, vår övers.). Detta skiljer sig från Biestas paradoxala läsning av Lévinas som antihumanist: Lévinas humanism bygger inte på fakta om människan som varelse, men undviker inte heller att ha en idé om vad mänsklighet är. Biesta, *Beyond Learning*, 15–16.

20 Emmanuel Lévinas, ”Reality and Its Shadow,” övers. Alphonso Lingis, i red. Sean Hand *The Levinas Reader* (West Sussex: Wiley-Blackwell, 1989), 130–143.

21 Gabriel Riera, *Intrigues. From Being to the Others* (New York: Fordham University Press, 2006), 125. Som Riera kommenterar är detta framför allt ett sätt för Lévinas att distansera sig själv från Heideggers texter om estetik, vilket blir tydligt i hans senare filosofiska skrifter.

22 Jacques Rancièrè, *Althusser's Lesson*, övers. Emiliano Battista (London/New York: Continuum, 2011a).

23 Lundkvist, ”Möjligheter,” 176–177.

24 Jacques Rancièrè, *The Future of the Image*, övers. Gregory Elliott (London/New York: Verso, 2008), 72.

Mer intressant är frågan: vad är *estetik*? Hos Rancière²⁵ förhåller sig estetiken till konst som autonom i bemärkelsen att vad den föreställer, säger eller betyder inte finns inneboende i verket självt, utan tvärt om är något vi läser in i verket, som uppstår i mötet mellan verket och betraktaren. För att använda ett förenklat exempel: ett fotografi av en ros är inte i denna mening en bild som nödvändigtvis visar en ros utan istället en bild som kan säga oändligt många saker och tematiseras på oändligt många sätt. Det är en bild i vilken det finns ett rött fält, ett grönt fält och en liten vit prick i det högra hörnet, till exempel. Det finns ingen hierarki i bilden – den vita pricken är inte mindre viktig än det stora röda fältet, utifrån ett estetiskt perspektiv. Varje tolkning av bilden är en handling som tematiserar och på så sätt överför en diskursiv förståelse på ett annars autonomt konstverk.

Vilka är fördelarna med att läsa konst på detta sätt? Rancière menar i enlighet med hans idé om demokrati att denna typ av läsning av konst bekräftar vår radikala jämlikhet: ingen av oss har tillgång till den korrekta tolkningen av ett konstverk eftersom något sådant inte finns.²⁶ Det är på detta sätt Rancières idé om *estetik* är anti-hierarkisk. Alla är vi jämlika i vår paradoxala strävan att söka efter sätt att greppa något som inte går att greppa. Det enda sättet att bekräfta denna jämlikhet genom konst är att ignorera hierarkiska diskurser som gör oss ojämlika baserat på diskursiv kunskap.

Ett estetiskt-etiskt förhållningssätt

För att tydliggöra kopplingen mellan Lévinas etik och Rancières *estetik* kan vi ta som exempel ett möte mellan ett du och ett jag i och genom ett konstverk. Till en början håller vi kanske med varandra om att konstverket är "fint" eftersom detta adjektiv stämmer överens med våra respektive tematiseringar av verket. Men förr eller senare bryts vår konsensus kring bilden. Förr eller senare upplever den ena något som den andra inte upplever. Det blir då tydligt att vad vi uppfattar och hur vi tolkar det vi uppfattar inrymmer sammanhang, men samtidigt utesluter någonting – det som utesluts är det som inte ryms i våra koncept och tematiseringar, det som inte ryms i vår uppfattning av världen. Detta som inte ryms är alteriteten. Jag förstår då att vi har två helt olika och unika perspektiv på världen – perspektiv som vi är ensamma om och som vi aldrig till fullo kan dela med oss av.²⁷ Vi är båda helt unika i våra existeranden, vilket gör oss jämlika. Våra uppfattningar kan aldrig helt sammanfalla med varandra, men de kan däremot ständigt konfrontera oss med det som uteslutits. Min förståelse och mina ord för vem du är blir otillräckliga. Jag blir varse om

25 Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetics*, övers. Gabriel Rockhill (London/New York: Bloomsbury, 2013), 15–19. Rancière talar om konstens tre *regimer*. De två första regimerna, som vi inte ska fördjupa oss i eftersom Rancière distanserar sig från dem, är konstens *representativa* och *etiska* regimer. Den första regimen bedömer konst utifrån hur väl den imiterar något och den andra bedömer konst utifrån dess etiska och politiska implikationer och bidrag. Den tredje *estetiska* regimer är det vi här benämner som *estetik*.

26 Jacques Rancière, *Disagreement. Politics and Philosophy*, övers. Julie Rose (Minnesota: University of Minnesota Press, 1999); Rancière, *The Politics of Aesthetics*; Jacques Rancière, *Texter om politik och etik*, övers. Christina Kullberg, Jonas Magnusson, Sven-Olov Wallenstein och Kim West (Lund: Propexus, 2006).

27 Lévinas, *Etik och oändlighet*, 70.

att hur jag än väljer att relatera till dig eller beskriva dig förenklar jag det faktum att du existerar på ett helt annat sätt än jag. Du är någon jag aldrig till fullo kan dela mitt existerande med eller någon vars upplevelse jag aldrig till fullo kan få tag i.

En känsla av ansvar uppstår i det att jag inser att min förståelse av dig och mina beskrivningar av dig förminskar den oändliga skillnad som ligger i det faktum att vi existerar separat. Mitt ansvar för dig – ansvaret för hur jag relaterar till dig och förstår dig – blir påtagligt. Det blir tydligt att jag förminskar dig och ditt existerande när jag skapar en idé om vem du är. Jag gör våld på dig, med Lévinas ord. Känslan av ansvarighet tydliggör att jag oavsiktligt objektifierar dig – att jag gör dig till en idé eller ett koncept – och ansvaret ligger i att jag *kan* "av-objektifiera" vår relation genom att förhålla mig kritisk till dessa bilder av dig och vara öppen för alteriteten som jag ställs inför i mötet med dig. När jag förstår detta generaliserar insikten och jag förstår att detta även gäller alla andra människor, inklusive mig själv. Jag förstår att bilden jag har av mig själv är otillräcklig och begränsande, att den utesluter alteriteten, och jag förstår att detta även gäller varje människa jag passerar på stan. Jag är således ansvarig för alla och ingen kan ta detta ansvar ifrån mig. Ingen kan ta ansvar i mitt ställe. Etiken möjliggör i denna mening förändring och ställer ett krav på mig att anta ett ansvar att motsätta mig alla former av fatalistisk status quo. Genom att mötas i och genom konsten tydliggörs att våra bilder och förståelser av världen är otillräckliga och kontingenta och vi blir varse om att vi inte nödvändigtvis är helt utelämnade till dem. Vad som synliggörs här är inte endast vår oförmåga att helt och hållet begripa världen – *vi blir framför allt varse om vårt ständiga blivande och därmed vår kapacitet att påverka och förändra.*

I korthet hävdar vi därav detta: estetik bekräftar vår jämlikhet, men det som gör oss jämlika är den alteritet som Lévinas hela filosofi kretsar kring, det vill säga det faktum att ingen av oss kan greppa eller tematisera något eller någon utan att vårt cogito förvrider det till förenklade koncept. Det finns således ingen motsättning mellan Lévinas beskrivning av den asymmetriska relationen mellan jaget och den andre och Rancières idé om jämlikhet. När jag underkastar mig den andre synliggörs att varken jag eller du är *mästare* eftersom vi båda är *sökare* i Rancières mening – paradoxalt uttryckt är vi lika ojämlika inför varandra. Därför hävdar vi att konst, utifrån Rancières idé om estetik, bär en potential att provocera fram eller skapa förutsättningar för ett möte med alteritet. Vi kommer att utveckla denna tes mer genom att analysera ett pedagogiskt arbete i och genom Expressive Arts.

Expressive Arts och "Skaparkväll"

Expressive Arts (EXA) växte fram i USA under 1970-talet och etablerades i de nordiska länderna i slutet av 1980-talet.²⁸ EXA finns representerat med utbildningsinstitut på flera

28 Paolo J. Knill, Helen Neinhaus Barba och Margo N. Fuchs, *Minstrels of Soul. Intermodal Expressive Therapy* (Toronto: Palmerstone Press, 1993); Stephen K. Levine och Ellen G. Levine, red., *Foundations of Expressive Arts Therapy. Theoretical and Clinical Perspectives* (London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publ.); Shaun McNiff, *The Arts and Psychotherapy* (Springfield: Charles C. Thomas, 1981); Shaun McNiff, *Creating with Others. The Practice of Imagination*

platser i Europa med ett centrum för utveckling och utbildning vid European Graduate School. I Norden domineras EXA av en psykoterapeutisk inriktning som benämns Expressive Arts Therapy, men även en pedagogisk tillämpning som benämns Expressive Arts Education samt Expressive Arts Coaching and Consultation är under framväxt i Sverige och Norge.²⁹ En pedagogisk tillämpning växte fram vid Centrum för välfärdsforskning vid Mälardalens högskola i Eskilstuna 1992–1998 och riktades mot skola och socialtjänst.³⁰ Detta arbete vidgades till fler pedagogiska tillämpningar i arbetet med barn och ungdomar i behov av särskilt stöd och stimulans, i handledning och stöd för personal samt i undervisning inom socionomprogrammet vid Mälardalens högskola.

EXA utgår från insikten att människan involveras i sin helhet – med alla sinnen, hela sitt känsloliv och sitt intellekt – i skapandeprocesser i ett sökande efter uttryck.³¹ Deltagarna kommunicerar genom expressiva estetiska uttrycksformer, inklusive det vardagliga samtalet, och arbetar med övergångar mellan dessa olika uttrycksformer. Leken är central i EXA och uttrycks intermodalt³² med ett fokus på kroppens kommunikativa förmåga i syfte att integrera implicit och explicit kunnskap.³³ Deltagarna (inklusive processledaren) möter samtidigt sig själv och andra, ansikte mot ansikte samt via de konstnärliga uttrycken. Utifrån Apelmo, Tedenljung och Lundkvist³⁴ kan vi summera EXA som ett sätt att bearbeta existentiella frågor och erfarenheter intersubjektivt genom intermodala tillvägagångssätt i syfte att möjliggöra konstruktiv förändring. Med andra ord (1) fokuserar EXA på reflektioner kring det som är meningsfullt och de erfarenheter i våra liv som är existentiellt laddade, och (2) arbetar med dessa genom flera typer av (konstnärliga) kommunikativa uttrycksätt simultant eller i följd. (3) Arbetet är situerat i en intersubjektiv kontext, det vill säga i en

in Life, Art & The Workplace (Boston: Shambhala, 2003); Natalie Rogers, *The Creative Connection. Expressive Arts as Healing* (Palo Alto: Science and Behavior Books, 1993); Natalie Rogers, *The Creative Connection for Groups: Person-Centered Expressive Arts for Healing and Social Change* (Palo Alto: Science and Behavior Books).

29 Se Levine och Levine, *Foundations of Expressive Arts Therapy*, och McNiff, *The Arts of Psychotherapy*, för en psykoterapeutisk tillämpning. Se Anne Davidson och Dale Schwarz, *Facilitative Coaching: A Toolkit for Expanding Your Repertoire and Achieving Lasting Results* (San Francisco: Pfeiffer, 2008), Gareth Morgan, *Imaginization. New Minds for Seeing, Organizing and Managing* (San Francisco: Sage, 1993) och Romanowska, *Improving Leadership*, för närliggande exempel på pedagogisk tillämpning. Se Melinda Ashley Meyer DeMott, "Repatriation and Testimony. Expressive Arts Therapy. A Phenomenological Study of Bosnian War Refugees with Focus on Returning Home, Testimony and Film" (Doktorsavhandling, European Graduate School, 2007) och Melinda Ashley Meyer DeMott, *Expressive Arts (EXA) för nyanlända ensamkommande minderåriga pojkar 15–18 år vid ankomst/transmittmottag (2008–2014). Expressive Arts in Transition (EXIT)* (Oslo: Norwegian Centre for Violence and Traumatic Stress Studies, 2015) för exempel på en överlappning av psykoterapeutisk och pedagogisk tillämpning.

30 Se Per Apelmo, red., *Uttryckande konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar* (Eskilstuna: Mälardalens högskola, 1996); Apelmo, *Expressive Arts*; Apelmo, Larsson och Gudmundsson, *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn*.

31 Knill, Neinhaus Barba och Fuchs, *Minstrels of Soul*; McNiff, *Creating with Others*.

32 *Intermodalitet* är en term för en överlappande användning av flera typer av uttrycksätt (kropp/rörelse, bild/skulptur, poesi/myt och saga, drama/iscensättning, samtal/samhandling etc.).

33 Daniel Stern, *Ögonblickets psykologi*, övers. Gun Zetterström (Stockholm: Natur & Kultur, 2005), 125.

34 Per Apelmo, Dan Tedenljung och Hannes Lundkvist, "Subjektifierande högskolepedagogik," i red. Eva Ärlemalm-Hagsér och Marie Öhman, *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik* (Västerås: Mälardalens högskola, 2018): 48–62.

kontext vari deltagarna kan interagera *som subjekt*, för att kollektivt kunna (4) möjliggöra förändrande ögonblick som i sin tur kan leda till (re)konstruktivt förändringsarbete.³⁵ Vi menar att det pedagogiska förhållningssätt som ligger till grund för EXA är estetisk-etiskt i den utsträckning vi beskrivit ovan utifrån Lévinas och Rancière, även om denna koppling inte gjorts explicit inom EXA tidigare.

I vår beskrivning av EXA utgår vi från ett arbete som vi själva lett och deltagit i som kallas "Skaparkväll" och som bygger på EXA i enlighet med presentationen ovan.³⁶ "Skaparkväll" bedrevs i Svenska kyrkans regi i Eskilstuna under 10 år tid och belönades med Eskilstuna kommuns folkhälsopris 2012. Det är ett koncept som formats utifrån EXA och som samlade människor från olika delar av samhället och med olika typer av livserfarenheter. Inga krav ställdes på föranmälan eller kontinuerligt deltagande. Under kvällarna deltog mellan tio och trettio deltagare och gruppen präglades av heterogenitet vad gäller ålder, tro, etnicitet, yrkesgrupp, samhällliga och personliga problem och olika grad av utsatthet och/eller yrkesmässig förankring och position i samhället. Vikten av detta breda spektrum av samlad erfarenhet kan inte nog betonas.

"Skaparkväll" var i detta sammanhang ett intermodalt koncept i enlighet med EXA och innehöll musik, bildkonst, kroppsliga uttrycksformer, verbalt och skrivet språk, poesi etc. Kvällarnas huvudsakliga fokus var uttryck genom bildarbete. Enkelt sammanfattad kan formen för "Skaparkvällarna" beskrivas på följande sätt: deltagarna leddes genom en längre intermodal introduktion och målade därefter fritt utan några regler eller traditionella konstnärliga riktlinjer att förhålla sig till, under 10–60 min. De informerades om att vad de än fäste på pappret så blev det "rätt" i den meningen att det var deras unika uttryck där och då. Efter bildarbetet kom ett moment av delande. Deltagarna visade sina respektive verk för varandra i grupper om 4–5 personer. En efter en berättade varje konstnär vad hen ville få sagt som svar på frågorna "Vad berättar bilden?" och "Vad berättar bilden om dig och ditt liv?". Övriga deltagare i den mindre fick därefter kommentera eller ställa frågor, men uppmanades att inte värdera eller bedöma verket i traditionell mening. Grundtanken var att alla kommentarer och frågor speglade livserfarenheter hos den som kommenterade eller frågade. Övriga deltagare uppmanades därefter att göra konstnärens bild till sin och dela erfarenheter som trädde fram genom att tänka "Om jag hade målat denna bild hade bilden berättat följande om mig och mitt liv". Samtliga deltagare fick på detta sätt uppmärksamhet riktad till sin bild i ungefär 3 minuter var. Dessa reflektioner och samtal blev ofta nära och personliga. Kvällen avslutades med ett sammanfattande delande i hel-

35 Notera att vi här talar om "subjekt" i Lévinas mening, det vill säga ett subjekt som underordnar sig alteriteteten.

36 Se Per Apelmo, *Utvecklingsarbetet SKAPA. Slutrapport* (Eskilstuna: Eskilstuna församling, 2012a); Per Apelmo, red., *SKAPA berättelser. Fördjupning – uppslagsverk. Bilaga till Utvecklingsarbetet SKAPA. Slutrapport. Expressive Arts i möte med Svenska kyrkans tradition* (Eskilstuna: Eskilstuna församling, 2012b); Apelmo, Tedenljung och Lundkvist, "Subjektifierande högskolepedagogik"; Börje Forsgård, *Kommunikation med mig själv och andra – genom den egna skapade bilden* (Diplomuppsats, Svenska institutet för Uttryckande Konstterapi, 2016). Vår beskrivning och våra exempel baseras på dessa tidigare arbeten om "Skaparkväll".

grupp där varje deltagare klev fram inför gruppen och visade upp sin bild samt, i vissa fall, kommenterade bilden med ord, rörelse, ljud t.ex.

Det finns några aspekter som framträder i "Skaparkväll" som synliggör det estetisk-etiska förhållningssättet som vi menar präglar EXA. I arbetsprocessen stannade deltagarna upp och erkände bilderna, såväl i sin helhet som i dess tillsynes obetydliga detaljer, som något de annars kanske inte skulle: som konstverk. De noterade och uppmärksammade detaljer som de tidigare inte uppmärksammat och gav dem sin fokus för en stund. De tillät och uppmanade varandra till olika tolkningar av och perspektiv på konstverken, olika sätt att förstå konst som ignorerade strikta tolkningsregler. De blev bekräftade som *sökare* och inte som *mästare*.³⁷ Det var ett sökande efter sätt att uttrycka sig själva utanför sina vardagliga språk – genom metaforer, icke-verbala språk etc. En tidigare deltagare, intervjuad av Forsgård,³⁸ liknade arbetsprocessen med leken, vari ett objekt lekfullt presenteras på ett nytt sätt – som ett konstverk. Samma person berättade om hur hen uppmärksammade tomheten i konsten mer och mer under processen. Med "tomheten", eller det som uppfattas som "ingenting", syftade hen till de "omålade" delarna av en målning eller tomrummet som påverkar akustiken i ett rum.

I grova drag stämmer detta förhållningssätt överens med estetikbegreppet som beskrivits tidigare. Först erkänns det som uppfattas som oväsentligt eller "icke-konst" i en diskursiv mening som ej avslutade konstverk, sedan bekräftas åskådarnas jämlikhet genom ett estetiskt förhållningssätt till konstverket. Genom att ignorera hegemoniska tolkningsdiskurser bekräftas alla åskådare som jämlikar i det att alla är sökare – ingen kan åta sig rollen som mästare.³⁹ Det ligger i människans vara att utveckla diskursiva normer som begränsar och det kommer således alltid bildas nya normer i arbeten såsom detta. Estetik måste därför alltid ignorera dessa normer för att inte hamna i att enbart reproducera en diskurs. Med andra ord är utmaningen att hålla sig vaksamt och aldrig sluta störa hierarkiska diskurser genom estetiken. Med Lévinas ord: för att kunna möta det oändligt andra måste vi hålla oss etiska i bemärkelsen att genom det oändligt andra ifrågasätta diskursen – det bekanta, tematiseringen, våra kognitiva koncept etc. – även om vi aldrig kan ställa oss helt utanför diskursen.

Arbetsprocessen i "Skaparkväll" präglades även av ett delande av personliga erfarenheter, tankar och känslor genom delandet av bilder inför varandra. Denna erfarenhet av delandet var ibland förknippad med en känsla av exponering, överraskning och känslomässig smärta, men långsiktigt förknippar de flesta av deltagarna detta med en upplevelse av personlig utveckling och empowerment. Det finns ett *trauma* i etiken: genom att möta alteritet rubbas vi i vårt varande, eftersom det de-konstruerar vår tematisering av varat – det diskvalificerar våra beskrivningar av andra, oss själva och vrar de-konstruerar vår upp-

37 Jacques Rancière, *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*, övers. Kim West (Göteborg: Glänta, 2011b), 27, 37.

38 Forsgård, "Kommunikation," 38.

39 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator*, övers. Gregory Elliott (London/New York: Verso, 2009), 13.

fattning av varat – det diskvalificerar våra beskrivningar av andra, oss själva och vinte har åra intryck; men samtidig paradoxalt nog frigör det oss från dessa beskrivningars snävhet och begränsningar. Det konfronterar oss med an-arkins obekväma och ibland obehagliga frihet.

En deltagare i Forsgårds⁴⁰ intervju beskrev det som en process att lära känna sig själv och lära sig att acceptera, tycka om och stå upp för sig själv och för den man egentligen är, trots sina brister. En annan beskrev även det som en process där man försöker uttrycka något nytt som man inte har de rätta orden för. En deltagare beskrev hur hen uttryckte sig på ett sätt som (utifrån sett) skiljde sig avsevärt från hens vardagliga persona. Med Lévinas kan vi dock inte tala om "det sanna jaget" eller "individens essens". Däremot kan alteriteten synliggöra vår oförmåga att leva upp till diskursen vi har av oss själva och av den andre och vi kan därmed förhålla oss ödmjukt inför denna otillräcklighet. Mötet med alteriteten gör oss således inte till mästare i bemärkelsen att vi lär oss sanningen om oss själva utan den gör oss snarare till ödmjuka sökare.

Etikens process är en dekonstruktion av en diskurs, och den oundvikliga anti-etiska processen är därefter rekonstruktionen av denna diskurs i någon bemärkelse. Med andra ord når du aldrig kärnan av dig själv, men vad du når är en rekonstruktion av din tematisering av dig själv. Detta betyder att etiken aldrig tar dig till ett definitivt slut på en utvecklande och stärkande process: etik är ett *oändligt* ansvar, på grund av *det oändliga andra*. Empowerment är i denna mening en rekonstruktion efter etisk dekonstruktion. Denna empowerment är dock inte en enkom individuell process utan präglas nödvändigtvis av ansvarighet och rättvisa, i Lévinas bemärkelse. Det är en central aspekt av EXA och dess estetisk-etiska karaktär att förändringsprocessen är av kollektiv och samhällelig karaktär. Arbetet är inte individualistiskt utan *intersubjektivt* i Lévinas mening att det går från varat till rättvisan. Det är endast i mötet med den andres alteritet som jagets etiska ansvarighet för den tredje kan synliggöras. Med andra ord är det etiska subjektet förbundet med ett kollektiv och leder till rättvisans problem.⁴¹

Vi kan se att ett arbete som detta rör vid en grundläggande paradox i tillvaron: å ena sidan är det nödvändigt att ständigt och pågående ta ställning eftersom det ger oss ramar och riktlinjer för vår vårt handlande både på en personlig och på en samhällelig nivå; å andra sidan är vetskapen om den kontingenta karaktär som präglar dessa ställningstaganden och försanthållanden också nödvändig. Det man håller för sant eller står för, i detta fall som deltagare eller pedagogisk ledare, utmanas ständigt av alteriteten. Därtill uppstår möten som gör att vi kommer närmare varandra utan att förminska alteriteten när vi delar livserfarenheter av olika slag i intersubjektivitet under en längre tidsperiod.

Detta arbetssätt förespråkar därmed inte någon form av relativism, i vilken alla sanningskonstruktioner ses som jämlika och där alla anses har rätt att proklamera sina sanningar på jämlika villkor utan att bli ifrågasatta. Denna relativistiska diskurs är precis det som

40 Forsgård, "Kommunikation," 29.

41 Lévinas, *Alterity and Transcendence*, 101–102.

Lévinas och Rancière ifrågasätter eftersom de hävdar att inga konstruktioner är förmögna att fånga en absolut sanning. Lévinas och Rancière förespråkar inte *alla* utan *ingen* form av konstruktion – de förespråkar alteriteten, det vill säga det som är bortom våra konstruktioner. Vi är jämlikar i det att vi alla är oförmögna att till fullo greppa verkligheten. Eftersom alteriteten är den aspekt av vårt existerande som undflyr våra konstruktioner är den också den mest "sanna" aspekten av vårt existerande.⁴² ⁴³ Att värdesätta alteriteten är således motsatsen till relativism i och med att det förutsätter ett ständigt ifrågasättande av varat – av det "sanna" – i en pågående intersubjektiv relation till den andre. I Expressive Arts skapas ramar för ett arbete vari alteriteten får ett större utrymme och där estetiken och etiken är avgörande, vilket synliggjordes i "Skaparkväll".

Estetik, etik och pedagogik – diskussion och konklusion

Vilka är då de utmaningar som estetiken och etiken ställer pedagogiken inför? För det första måste vi erkänna att en estetisk och etisk dimension är oundviklig i pedagogik vare sig vi vill det eller inte. Det kommer alltid att finnas alteritet som "stör" diskursen i alla pedagogiska sammanhang och denna aspekt motsätter sig diskursiv kunskap, inte minst i utbildning.⁴⁴ Detta betyder inte att diskursiv kunskap alltid är negativ, utan att etiken per automatik utmanar den. Alteritetens uttryck kan förstås eller hanteras som oönskade fel eller störande moment som behöver motarbetas eller kvävas. Istället hävdar vi att alteriteten och dess konsekvenser borde hanteras som potentiella källor för subjektivering, i det avseendet att det kan mana deltagarna att agera som etiska subjekt i intersubjektivitet. Med andra ord behöver det synliggöras för deltagarna hur alteriteten ställer oss inför vår ansvarighet och möjliggör i förlängningen att vi ställs inför vad Lévinas benämner som rättvisa, det vill säga ansvaret för den alteritet vi inte ställs inför utan bara kan anta. På så sätt har denna syn på pedagogik en "av-objektiverande" karaktär.

För det andra hävdar vi att EXA exemplifierar ett meningsfullt kommunikativt redskap i etisk subjektivering. Genom att använda flera kommunikativa uttryckssätt ges fler möjligheter att uppmärksamma alteritet. Det finns tre anledningar till detta: (1) du blir mer uppmärksam på de begränsningar som präglar tematisering som fenomen, (2) du begränsas inte av din förmåga till verbalisering av dina erfarenheter (oavsett hur utvecklad den är) eftersom du utmanas och uppmanas att uttrycka dig i och genom konstnärliga uttrycksformer, och (3) genom att uttrycka dig själv på andra sätt än du vanligtvis gör är chansen troligtvis mindre att du reproducerar en diskurs som du redan är väldigt bekant med. Detta betyder inte att intermodalitet uppmärksammar alteritet *per se*. Däremot hjälper

42 Enlig Lévinas hör sanningen till varat snarare än alteriteten eftersom sanning för honom är ett metafysiskt begrepp.

43 Alain Badiou, *Being and Event*, övers. Oliver Feltham (London/New York: Continuum, 2006). Se Badiou för ett sanningsbegrepp som varken är metafysiskt eller relativistiskt.

44 Lévinas, *Totality and Infinity*, 43.

intermodaliteten oss att skapa bättre förutsättningar för ett estetiskt-etiskt förhållningssätt till pedagogik.

Det förhållningssätt vi förespråkar, som vi valt att kalla *estetiskt-etiskt*, ställer således pedagogiken inför följande utmaningar:

- Den bör vara *estetiskt* orienterad i meningen att den genom konsten – i vid mening – verifierar vad vi kan benämna som *jämlikhet-i-alteritet* mellan deltagarna i verksamheten
- Den bör vara *etiskt* orienterad i meningen att den uppmanar till en subjektifierande kunskapsprocess, det vill säga en process där deltagaren ständigt synliggör den etiska ansvarighet som jämlikheten ställer henne/honom inför.
- Den bör vara *estetisk-etiskt* orienterad i meningen att den kräver två verktyg: ett verktyg (estetiken) som slår hål på den rådande diskursen och ett annat verktyg (etiken) som hjälper deltagaren att träda in i ett subjektskap och som därmed hjälper deltagaren att se att den pedagogiska processen är en ständigt aktuell process – en process utan slut.

Referenser

- Apelmo, Per, red., *Uttryckande konstterapi – en presentation, med exempel på tillämpningar*. Eskilstuna: Mälardalens högskola, 1996.
- , EXA; *Expressive Arts – Uttryckande konst. Tillämpning i skola och socialtjänst – teoretiska perspektiv och exempel*. Lund: Lunds universitet, 2009.
- , *Utvecklingsarbetet SKAPA. Slutrapport*. Eskilstuna: Eskilstuna församling, 2012a.
- , red., *SKAPA berättelser. Fördjupning – uppslagsverk. Bilaga till Utvecklingsarbetet SKAPA. Slutrapport. Expressive Arts i möte med Svenska kyrkans tradition*. Eskilstuna: Eskilstuna församling, 2012b.
- Apelmo, Per, Larsson, Lena och Gudmundsson, Cecilia, *Utvecklingsarbetet Fristadsbarn. Avslutande rapport 2004*. Eskilstuna: Eskilstuna kommun, 2004.
- Apelmo, Per, Tedenljung, Dan och Lundkvist, Hannes, "Subjektifierande högskolepedagogik." I *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*, redigerad av Eva Ärlemalm-Hagsér och Marie Öhman, 48–62. Västerås: Mälardalens högskola, 2018.
- Badiou, Alain, *Being and Event*. Översatt av Olver Feltham. London/New York: Continuum, 2006.
- Biesta, Gert J.J., *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Översatt av Gunnar Sandin. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- , *God utbildning i mätningens tidevarv*. Översatt av Katarina Falk och Christian Thurban. Stockholm: Liber, 2011.
- , *The Beautiful Risk of Education*. Boulder/London: Paradigm, 2014.
- , *The Rediscovery of Teaching*. New York/Abingdon: Routledge, 2017.
- Biesta, Gert J.J. och Bingham, Charles, *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. London/New York: Continuum, 2010.
- Ceder, Simon, "Cutting through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality." Doktoravhandling, Lunds universitet, 2016.
- Cederberg, Carl, *Resaying the Human. Levinas beyond Humanism and Antihumanism*. Huddinge: Södertörns högskola, 2010.

- Davidson, Anne och Schwarz, Dale, *Facilitative Coaching. A Toolkit for Expanding Your Repertoire and Achieving Lasting Results*. San Francisco: Pfeiffer, 2008.
- Derrida, Jacques, *Writing and Difference*. Översatt av Alan Bass. London: Routledge, 2001.
- Forsgård, Börje, *Kommunikation med mig själv och andra – genom den egna skapade bilden*. Diplomuppsats, Svenska institutet för Uttryckande Konstterapi, 2016.
- Kemp, Peter, *Lévinas – En introduktion*. Översatt av Rikard Hedenblad. Göteborg: Daidalos, 1992.
- Knill, Paolo J., Neinhaus Barba, Helen och Fuchs, Margo N. *Minstrels of Soul: Intermodal Expressive Therapy*. Toronto: Palmerstone Press, 1993.
- Lévinas, Emmanuel, "Reality and Its Shadow." Översatt av Alphonso Lingis. I *The Levinas Reader* redigerad av Sean Hand, 130–143. West Sussex: Wiley-Blackwell, 1989.
- , *Tiden och den andre*. Översatt av Erik van der Heeg och Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Symposium, 1992.
- , *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Översatt av Maria Gunnarsson Contassot. Stockholm: Symposium, 1993.
- , *Totality and Infinity*. Översatt av Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1999a.
- , *Otherwise than Being, or Beyond Essence*. Översatt av Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1999b.
- , *Alterity and Transcendence*. Översatt av Michael B. Smith. New York: Columbia University Press, 1999c.
- , *Existence & Existents*. Översatt av Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2001.
- Levine, Ellen G. och Levine, Stephen K., red., *Foundations of Expressive Arts Therapy. Theoretical and Clinical Perspectives*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publ., 1999.
- Lewis, Tyson E., *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York: Bloomsbury, 2012.
- Lundkvist, Hannes, "Möjligheter för ett radikalt demokratiskt svenskämne: En dekonstruktion av svenskämnets didaktiska utgångspunkt." *Litteratur och språk* 11 (2016): 171–199
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten, red., *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011.
- McNiff, Shaun, *The Arts and Psychotherapy*. Springfield: Charles C. Thomas, 1981.
- , *Creating with Others – the Practice of Imagination in Life, Art and the Workplace*. Boston: Shambhala, 2003.
- Meyer Demott, Melinda Ashley, "Repatriation and Testimony. Expressive Arts Therapy. A Phenomenological Study of Bosnian War Refugees with Focus on Returning Home, Testimony and Film." Doktorsavhandling. Oslo: European Graduate School, 2007.
- , *Expressive Arts (EXA) för nyanlända ensamkommande minderåriga pojkar 15–18 år vid ankomst/transitmottag (2008–2014)*. *Expressive Arts in Transition (EXIT)*. Oslo: Norwegian Centre for Violence and Traumatic Stress Studies, 2015.
- Morgan, Gareth, *Imaginization. New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing*. San Francisco: Sage, 1993.
- Rancière, Jacques, *Disagreement. Politics and Philosophy*. Översatt av Julie Rose. Minnesota: University of Minnesota Press, 1999.
- , *Texter om politik och estetik*. Översatt av Christina Kullberg, Jonas Magnusson, Sven-Olov Wallenstein och Kim West, Lund: Propexus, 2006.
- , *The Future of the Image*. Översatt av Gregory Elliot. London/New York: Verso, 2008.
- , *The Emancipated Spectator*. Översatt av Gregory Elliot. London/New York: Verso, 2009.
- , *Althusser's Lesson*. Översatt av Emilliano Battista. London/New York: Continuum, 2011a.
- , *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Översatt av Kim West. Göteborg: Glänta, 2011b.

- , *The Politics of Aesthetics*. Översatt av Gabriel Rockhill. London/New York: Bloomsbury, 2013.
- Rat, Ramona, *Un-common Sociality. Thinking Sociality with Levinas*. Huddinge: Södertörn University, 2016.
- Riera, Gabriel, *Intrigues. From Being to the Other*. New York: Fordham University Press, 2006.
- Rogers, Natalie *The Creative Connection. Expressive Arts as Healing*. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1993.
- , *The Creative Connection for Groups. Person-Centered Expressive Arts for Healing and Social Change*. Palo Alto: Science & Behavior Books, 2011.
- Romanowska, Julia, "Improving Leadership Through the Power of Words and Music." Doktorsavhandling, Karolinska Institutet, 2014.
- Rytzler, Johannes, "Teaching as Attention Formation: A Relational Approach to Teaching and Attention." Doktorsavhandling, Mälardalens högskola, 2017.
- Smith, Jason E. och Weisser, Annette, red., *Everything Is in Everything. Jacques Rancière between Intellectual Emancipation and Aesthetic Education*. Zürich: JRP Ringier, 2011.
- Stern, Daniel, *Ögonblickets psykologi*. Översatt av Gunn Zetterström. Stockholm: Natur & Kultur, 2005.
- Strhan, Anna, *Levinas, Subjectivity, Education. Towards an Ethics of Radical Responsibility*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012.
- Säfström, Carl Anders, *Jämlikhetens pedagogik*. Malmö: Gleerups, 2015.
- Todd, Sharon, *Att lära av den Andre*. Översatt av Gunnar Sandin. Lund: Studentlitteratur, 2008.

Linda Palla

Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla

Att analysera officiella styrinstrument utifrån diskursteoretisk ram

Abstract

[English title: *The Constitution of Special Education in a Child-centred Preschool for All: To Analyze Political Steering Instruments with a Discourse Theoretical Frame*]

This paper identifies and analyzes what constitutes special education in the (revised) Swedish preschool curriculum. The paper also contributes with an analytical mode of understanding political, as well as other, documents, in, for example, an educational system. The analytical strategy is built upon discourse theory, using the ideas of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The results show a fortified hegemonic discourse about a preschool for all children, where child-centred and inclusive approaches are dominant and where special education, to a large extent, is constituted by more management, stimulation and special support. The paper raises questions about the possible effects the hegemonic discourse may contribute to.

Nyckelord

diskursteori, inkludering, läroplan, pedagogik, specialpedagogik, styrdokument, svensk förskola för alla barn, utbildning

Inledande ord

Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik inom svensk förskola är inte enkel, eller kanske ens möjlig, att besvara eller ringa in. Förskolan, som en av samhällets utbildningsinstitutioner och dess verksamhet, är en intensiv och komplex sammansättning av företeelser. Denna komplexitet ger inte minst aktuella översikter av forskning¹ exempel på.

1 Linda Palla, "Characteristics of Nordic Research on Special Education in Preschool: A Review with Special Focus on Swedish Conditions". *International Journal of Inclusive Education*, 23, no. 4 (2019): 436-453, (Published online: 180228), doi/full/10.1080/13603116.2018.1441337

Linda Palla, "Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research." *Early Child Development and Care*: Published online 21 juni 2018, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>

Sven Persson, "Pedagogiska relationer i förskolan", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 119-138. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Linda Palla, Malmö universitet, Sverige
e-mail: linda.palla@mau.se

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 36-57

Hur specialpedagogik konstitueras kan vidare betraktas som något som tycks vara under ständig förhandling och omformulering, med mer eller mindre tillfälliga fastlåsningar. Det kan handla om samhälleliga debatter, politiska beslut i form av lagar och förordningar, konkurrerade vetenskapliga fält² eller förskolans pedagogiska praktik³, på vardagsnivå där politiska visioner och överenskommelser ska manifesteras. Bland vetenskapliga discipliner⁴ och samhällsaktörer med lika, snarlika eller olika agendor för förskolan kan konkurrerande diskurser⁵⁻⁶ sägas kämpa om tolkningsföreträde om hur specialpedagogik (i förskola) ska definieras och avgränsas samt vilken mening och vilket innehåll som ska knytas till denna signifikant, som specialpedagogik kan förstås som, om förskolan betraktas som en diskursiv praktik⁷. Specialpedagogikens tvärvetenskaplighet är ofta diskuterad⁸. Diskurser på ett specialpedagogiskt diskursivt fält⁹ kan till exempel befästas genom artikulering och argument för evidensbaserade interventioner och metoder¹⁰. En annan diskurs kan kännetecknas av jämförelser mellan barns upplevda brister och framgångar utifrån normerande ålderskategoriseringar¹¹. Det kan röra sig om medicinska anspråk där krav på diagnoser för att få spe-

Ingegerd Tallberg Broman, "Förskola till stöd för barns utveckling och lärande", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 16-59. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Ann-Christine Vallberg Roth, "Bedömning och dokumentation i förskola", i *Förskola tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2015), 54-83. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

- 2 Se till exempel Linda Palla, "Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik" (Malmö högskola, 2011).
- 3 Till exempel Gunilla Lindqvist, "Who should do What to Whom?: Occupational Groups' Views on Special Needs" (Jönköping University, 2013); Eva Melin, "Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet" (Stockholms universitet, 2013); Palla, "Med blicken"; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Similarities and variation".
- 4 Palla, "Med blicken".
- 5 Diskurser betraktas i föreliggande artikel som resultatet av en specifikt teoretiskt grundad analysstrategi och vetenskaplig blick, inte som något som "finns" per se, utanför analysen. Se till exempel Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen och Niels Åkerstrøm, "Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion", i *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, redigerad av Anders Esmark, Carsten Bagge Laustsen, och Niels Åkerstrøm Andersen (Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, 2005), 7–30.
- 6 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Hegemonin och den socialistiska strategin* (Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag, 1985/2008) som bland annat har utvecklat idéer från Michel Foucault, definierar diskurs som en partiell fixering av betydelse inom en speciell domän, som i det här fallet utgörs av styrande och rådgivande dokument för förskolan. Ernesto Laclau och Chantal Mouffe betraktar inte diskurser som helheter som kan avgränsas, utan framhåller att diskurser destabiliseras och omformas i mötet med andra diskurser eller diskursiva artikuleringar. Detta antagande utgör utgångspunkt för föreliggande artikel.
- 7 Diskursiv praktik definieras i föreliggande artikel "som språk i handling varigenom diskurser utvecklas och befästs, förhandlas och förändras (Palla, "Med blicken", 45).
- 8 Till exempel Ann Ahlberg, *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar* (Stockholm: Liber, 2013).
- 9 Palla, "Med blicken".
- 10 Exempelvis Trine Arnesen, "Are they ready for this?: Experiences on implementing educational behavior-analytic interventions in Norwegian kindergartens" (Karlstads universitet, 2014).
- 11 Se till exempel Linda Palla, "Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt", i *Förskola: Tidig intervention*, redigerad av Ingegerd Tallberg Broman (Stockholm: Vetenskapsrådet), 96-120. <https://publikationer.vr.se/produkt/forskola-tidig-intervention/>

Linda Palla, "Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? Om åtgärdsprogram som examinerande

cialpedagogiskt stöd gör sig gällande. Konkurrerande diskurser kan ringas in genom deras betoning på sociala och relationella argument¹² med betydelse för barns välbefinnande och utvecklings- och kunskapsmässiga framgång. Nämnade uttryck för diskurser kan ses som inflytelserika på förskolans område med olika anspråk på specialpedagogikens egenart. Detta genom diskursernas strävan efter att mejsla ut vad specialpedagogik i förskola ska vara, hur den ska utföras och vem den ska avse. I föreliggande artikel ska specialpedagogik med koppling till officiella och centrala dokument, här betraktade som styrinstrument¹³ för den svenska förskolan i olika tider, komma att sättas i centrum.

Enligt tidigare forskning¹⁴ saknas forskning om "hur makten över mening i värdeladdade och normativa begrepp konstrueras i samtal om vad det innebär med en skola där alla elever ingår som en del", vilket föreliggande artikel skulle kunna bidra med. "Samtal" kan i denna analys översättas med tal manifesterat i skriftliga officiella dokument. Att forska kring diskursiva konstruktioner¹⁵ innefattar att uppmärksamma det som yttras, hur det yttras och hur det skulle kunna ha yttrats på annorlunda vis. Diskurser sätter gränser för vad som är kulturellt och socialt accepterat som till exempel sant, gott eller trovärdigt och sätter därmed också gränser för vad som är möjligt eller omöjligt att uttala i ett visst sammanhang. Likaså har det stor betydelse vem det är som får tala. Att tala kännetecknas i föreliggande studie av skriftlig text på officiella samhällliga nivåer, såsom till exempel nationella styrdokument, rådgivande skrifter och litteratur.

Genom föreliggande artikel är avsikten vidare att bidra med ett exempel på hur det inom förskolans praktiker går att närma sig och använda sig av analysstrategier med relation till diskursteori. Detta genom att rikta blicken mot hur språket är med och formar "den egna verkligheten" och kunskap om den och på så vis synliggöra egna och andras undertryckta eller artikulerade sanningsanspråk.

I denna artikel identifieras och analyseras specialpedagogik i förskolans officiella dokument som exempel, men analysen är möjlig att applicera på olika aspekter av exempelvis (special)pedagogik och utbildning. Det övergripande syftet med denna artikel är att vidareutveckla kunskap om hur diskursteoretiskt analytiska angreppssätt kan användas

dokument". *Pædagogisk forskning i Sverige*, 23, no. 1-2 (2018): 89-106; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Similarities and variation".

12 Exempelvis Tine Basse Fisker, "Småbørn i interaktion: En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer" (Aarhus Universitet, 2009); Melin, "Social delaktighet"; Palla, "Characteristics of Nordic Research"; Palla, "Individcenterad prestation"; Palla, "Med blicken"; Palla, "Similarities and variation"; Persson, "Pædagogiska relationer".

13 Begreppet styrinstrument brukas utifrån en tanke om att dessa officiella dokument "gör" något med de professionella yrkesverksamma i förskola, genom att de skapar begränsningar eller utrymme för vad som kan uttryckas och utövas inom förskolan. Artikeln avgränsas dock till att omfatta diskursiva utsagor i officiella dokument. Dokumenten som kommer att analyseras är av olika karaktär och rör sig mellan att vara rådgivande (statligt framtagna allmänna råd och motsvarande) till styrande (statligt antagna förordningar/läroplaner och motsvarande).

14 Inger Assarson, "Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag" (Malmö Högskola, 2007), 63.

15 Mats Börjesson, *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok* (Lund: Studentlitteratur, 2003), 21-22.

för att identifiera och skapa förståelse för hur specialpedagogik konstitueras i förskolans läroplan under tidsperioden 1998-2018. Inom ramen för detta syfte och i analysen ingår även att med historiska nedslag mejsla ut en diskursetablering och diskursens fortsatta dominans på fältet, samt att ringa in för diskursen betydelsefulla diskursiva beståndsdelar. Avsikten är att nå syftet genom att sätta två frågeställningar i centrum: Hur framträder specialpedagogik i förskolans styrinstrument identifierad med en diskursteoretisk analysstrategi? Hur kan specialpedagogik i förskolans styrinstrument analyseras och förstås utifrån denna diskursteoretiska analysstrategi, med särskilt fokus på 2018 års revidering?

Genom forskning framställs specialpedagogik som ett dilemma, ofta omskrivet som svårdefinierat. På det specialpedagogiska fältet produceras olika definitioner av hur specialpedagogik kan avgränsas och förstås¹⁶. Med en diskursteoretisk analytisk blick kan specialpedagogik förstås som en flytande signifikant¹⁷. En flytande signifikant kan ses som ett extra betydelsefullt tecken (begrepp), ett element, som inte har en specifikt fastställd betydelse inom en diskurs. Det finns istället möjlighet för samverkande, överlappande eller konkurrerande diskurser att fylla detta element med mening. Laclau och Mouffe¹⁸ beskriver flytande signifikanter som tomma uttryck och undrar hur det kan vara möjligt att ett uttryck kan vara tomt och ändå fortsätta att vara en inordnad del av ett betydelsesystem. Det är samhället¹⁹ som frambringar dessa tomma uttryck och olika grupper i samhället konkurrerar om tolkningsföreträde för att fylla dessa uttryck med mening. I föreliggande artikel centreras blicken främst mot en samhällelig och politisk arena där beslut och diskursiva yttringar får betydelse för hur specialpedagogik kan, bör, och ska förstås och iscensättas av professionella utövare i förskola. Härnäst följer en teoretisk introduktion där diskursrelaterade begrepp på socialkonstruktionistisk grund tydliggörs.

Analysstrategi och diskursteoretiskt analysbärande begrepp

Föreliggande artikel vilar på ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt till hur världen och kunskap om den formas. Inom socialkonstruktionism ses de sätt på vilka vi uppfattar och karakteriserar vardagen som en produkt av kulturellt och historiskt påverkade föreställningar om världen. Dessa föreställningar ses inte som en reflektion av världen, utan som att de är föränderliga. I en strukturalistisk eller poststrukturalistisk riktning hävdas föreställningen om att det är genom språket som tillgång till verkligheten skapas. Utifrån dessa grundläggande premisser blir det fruktbart att rikta blicken mot språkanvändning i skriftliga officiella dokument utefter socialkonstruktionistiska och poststrukturalistiska

16 Palla, "Med blicken".

17 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Hegemonin och den socialistiska strategin* (Göteborg/Stockholm: Glänta Produktion/Vertigo Förlag, 1985/2008).

18 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

19 Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, *Det radikale demokrati: Diskursteorins politiska perspektiv*, översatt av Torben Clausen, Helene Gjerding, Allan Dreyer Hansen, Ane Jensen, Carsten Jensen, Heidi Kaltoft, Christian Madsbjerg og Ulrik Pram Gad (Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, 2002).

idéer. Språket förstås i detta sammanhang inte som en avspeglning av verkligheten, utan som handling och aktivitet²⁰. Språket skapar verklighet. I föreliggande artikel brukas diskursbegreppet huvudsakligen utifrån Laclaus och Mouffes definitioner och beskrivningar. I denna artikel finns en strävan att rikta uppmärksamheten mot hur språket kan medverka till att skapa, vidmakthålla eller förändra konstitutionen av specialpedagogik inom en specifik kontext såsom förskolan och i det här fallet i specifika centrala och officiella styrinstrument; förskolans läroplaner, rådgivande dokument och motsvarande.

Diskursanalys kan sägas vända sig mot "traditionellt" vetenskapligt arbete som går ut på att avspegla verkligheten genom att finna mönster i data. Med diskursanalys hävdas istället att människor genom språket skapar konstruktioner av den sociala världen och intresserar sig som en följd av detta i stort endast för den diskursiva nivån, vilken innebär alla former av tal och skrift²¹. Forskare menar att diskursanalys är skiftandet av fokus från hur verkligheten är till hur verkligheten skapas, liksom varför den konstrueras på det viset och när beskrivningen kan ses som giltig²². Det finns en begränsad uppsättning av berättelser och tolkningsramar och dessa är sammanlänkade med kulturella och sociala fält där de aktiveras och sätt i rörelse²³.

Diskursanalys är ett mångtydigt begrepp med möjlighet till olika analytiska val och riktningar. Diskursteori, med förgrundsgestalter som Ernesto Laclau och Chantal Mouffe, intresserar sig för mer abstrakta diskurser än exempelvis kritisk diskursanalys. Grundläggande antaganden inom diskursteori tolkas vara att sociala fenomen aldrig är färdiga eller totala²⁴. Till skillnad från till exempel Michel Foucault eller Norman Fairclough ser Laclau och Mouffe alla sociala praktiker som diskursiva²⁵. Laclau och Mouffe²⁶ positionerar sin teori både som *postmarxistisk* och *postmarxistisk* och med hänvisning till Gramsci. Hur de tar sig an hegemonin, ett centralt begrepp inom teorin, bygger på poststrukturalistiska principer om dekonstruktion och den teori Lacan representerar. Laclau²⁷ redogör för några grundläggande antaganden om diskursteori, vilken han inledningsvis ger den strikta definitionen analys av text. Laclau beskriver diskurs som en omedveten grundläggande grammatik som så att säga förmedlar kontakt med verkligheten. Diskursteori ser han i första hand som kontrasterande till idealism. Inom diskursteori förutsätts att allt är diskurs eller ges mening först när det blir till diskurs.

20 Mats Börjesson och Eva Palmblad, "Introduktion", i *Diskursanalys i praktiken*, redigerad av Mats Börjesson och Eva Palmblad (Malmö: Liber, 2007), 7-28.

21 Mats Alvesson och Kaj Sköldberg, *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Lund: Studentlitteratur, 2017), 332.

22 Börjesson, *Diskurser*, 23.

23 Börjesson och Palmblad, "Introduktion", 7-28.

24 Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod* (Lund: Studentlitteratur, 2000), 31.

25 Ernesto Laclau and Roy Bhaskar, "Discourse Theory vs Critical Realism." *Alethia*, 1, no. 2 (1998): 9-14. <https://doi.org/10.1558/aleth.v1i2.9>

Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

26 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

27 Laclau and Bhaskar, "Discourse", 9-14.

Inom diskursteori är processer där betydelse bildas centralt. Genom diskursanalys kan kartläggning ske av den pågående kampen om fastställandet av tecknens betydelse samt hur artikuleringar ständigt reproducerar, ifrågasätter eller omformar diskurser, menar forskare²⁸. Laclau och Mouffe²⁹ definierar diskurs som en partiell fixering av betydelse inom en speciell domän. Domän utgörs i denna artikel av förskolan. Ingen diskurs är en sluten enhet utan omformas kontinuerligt i mötet med andra diskurser. I en diskursiv kamp kämpar olika diskurser om hegemoni, det vill säga en fastlåsning av språket enligt sin egen uppfattning. Med andra forskares ord; "en bestämd synpunkts herravälde"³⁰. Diskurs tolkas således som själva betydelsefixeringen och det diskursiva fältet kan kort förklaras som allt som inte ryms inom den enskilda diskursen³¹. Diskursivitetens fält utgörs av ett överskott av mening. Det som krävs för att hegemoni ska råda, menar Laclau och Mouffe, är när "element vars egen natur inte förutbestämmer dem att ingå i något särskilt arrangemang ändå flyter ihop, som ett resultat av en yttre eller artikulerande praktik"³². Varje diskurs strävar efter att dominera diskursivitetens fält.

Att koncentrera analysen mot frågan om vilken eller vilka diskurser som har tillträde till det svenska förskolefältets för verksamheten styrande och rådgivande texter utgör ett inledande angreppssätt. Om vi föreställer oss att det finns en strävan efter konsensus i varje politiskt dokument, men att det bildas en hegemoni och mothegemonier i kampen om tolkningsföreträde kan detta ses som en fruktbar del i ett analysförfarande. Uppmärksamheten kan riktas mot aspekter av antagonism, diskursteorins begrepp för konflikt, och som nämnts hegemonier och mothegemonier. Laclau och Mouffe³³ ser inte antagonismerna som objektiva relationer, utan istället som relationer vilka avtäckar gränserna för objektiviteten. Genom de antagonistiska gränserna skapas samhället. De hävdar vidare att konsensus skapas genom hegemonisk artikulering, men att denna aldrig kan bli förverkligad fullt ut. I den antagonistiska kampen är det möjligt att se hur det diskursiva fältets olika element gestaltar och omgestaltar diskurser inom en domän. Aktuellt att fördjupa sig i inom ramen för analysen blir således att identifiera vilken eller vilka diskurser som kan sägas få företräde i de styrande och rådgivande texterna och huruvida det finns några motdiskurser eller antagonismer som pockar på att få komma upp till ytan.

Vidare kommer analysen att identifiera och analysera mindre beståndsdelar av diskurser och sätta dessa i relation till idéerna om hegemonier och antagonismer. I analysen intresserar jag mig för diskursiva beståndsdelar av vad som konstituerar specialpedagogik i förskolan styrande dokument, där dessa styrinstrument ses som den diskursiva praktik som producerar en viss typ av yttranden. Konkret betyder denna analysriktning att urskilja specifika uttryckssätt i de officiella dokumenten; det vill säga att identifiera för diskursen

28 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 31-65.

29 Laclau and Mouffe, *Hegemonin*.

30 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 13.

31 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 34.

32 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*, 27.

33 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

centrala tecken. Alla tecken betraktas som moment och extra betydelsefulla moment beskrivs som nodalpunkter. Med Laclaus och Mouffes vokabulär³⁴ är noder privilegierade diskursiva punkter i den partiella fixeringen. Kring nodalpunkterna ordnas andra tecken och får sin betydelse. Element är tecken vars betydelse inte har kunnat fixeras i en viss diskurs. Flytande signifikanter blir elementen om de är centrala för diskursen³⁵. Övergången från element till moment kan aldrig bli fullkomlig eller total³⁶. Det finns alltid utrymme för tolkning och omdefinition. Genom att ekvivalenskedjor skapas av sammanhörande tecken skapas mening i en nod³⁷. Tecken sorteras, knyts samman och får innehåll i dessa kedjor.

Härnäst följer en analys som genom några historiska nedslag koncentreras mot hur en tänkt diskurs om en förskola för alla har etablerats i takt med förskolans drygt hundratjugoföråriga³⁸ utveckling samt hur inkludering kan tolkas fått betydelse inom denna diskurs. Detta med stöd av några under olika tider styrande och centrala dokument som grund för resonemang och analys.

Etablering av en officiell diskurs

I framställningen nedan analyseras delar ur förskolan i olika tider centrala dokument vilka kan sägas påverkat en etablering av en *förskola för alla* på det diskursiva fältet, och därmed på vilka vis svensk förskola så att säga välkomnat alla barn i det som kan förstås som en historiskt förankrad offentlig diskurs³⁹. Med denna bakgrund blir det intressant att analysera några för tiderna officiellt publicerade och centrala dokument och skrifter, som uttryck för etableringen av en diskurs om en förskola för alla barn. I analysen görs inte anspråk på att vara heltäckande.

Dagens svenska förskola har rötter i såväl barnkrubban som barnträdgården, vilket innebär att förskolan vilar på en grund av både omsorg och pedagogik. Dessa dubbla uppgifter förenades med tiden och har under decennier gått under parollen omsorg, fostran, utveckling och lärande i ett helhetsperspektiv; en ekvivalenskedja med uttryck som blivit och är⁴⁰ stabila och kännetecknande för förskolans mål, verksamhet och allmänna pedagogik. Barn kan sägas ha stått i fokus för förskolans verksamhet i alla tider. Historiskt sett har under perio-

34 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

35 Winther Jørgensen och Phillips, *Diskursanalys*, 34-35.

36 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

37 Laclau och Mouffe, *Hegemonin*.

38 De första barnkrubborna startades dock redan vid 1800-talets mitt. Se Palla, "Med blicken".

39 Se även Palla, "Med blicken".

40 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1998).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2001).

Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan; Utfärdad den 23 augusti 2018* (Stockholm: Skolverket, 2018).

https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf

der företrädesvis barn- och utvecklingspsykologiska riktningar dominerat verksamhet och forskning⁴¹. Även den frøbelska läran har gjort stora avtryck i det offentliga samtalet och i förskolans verksamhet i dess tidiga former, vilka syns inte minst genom betonandet av barnets behov av goda uppväxtvillkor och förskolans betydelse i dessa avseenden. Redan med Fröbel föddes idén om förskola för alla barn⁴².

Systrarna Moberg var två uttolkare av Frøbels idéer och de fick stor betydelse för utvecklingen av barnträdgårdarna i landet. Moberg och kollegan Böttiger uppfattade inte barnets karaktärsdanning som tillräcklig då de, under denna tid och med psykologisk forskning som stöd, framhöll åren mellan två och sju som särskilt viktiga för barnets personlighetsutveckling. De för denna tid inflytelserika författarna, utbildarna och debattörerna⁴³ menade att dessa tidiga barnår blivit försummade och framhävde barnträdgårdsledarinnans möjligheter till att tidigt *uppmärksamma* fysiska och psykiska *avvikelse*r hos barnen. De framhöll därför att barnträdgården borde vara *"tillgänglig för alla barn* och bli en *komplettering* till hemuppfostran i den omfattning som *olika* hem och förhållande kräva⁴⁴ (min kursivering). Dessa uttryck kan betraktas som stöd för etableringen om diskursen om en förskola för alla barn, då dessa ideal kom att publiceras och användas såväl i utbildning, forskning och för tiden och verksamheten vägledande och styrande dokument⁴⁵. Redan här kan uttryck för såväl en förskola för alla barn i allmänhet, som för speciella barn i synnerhet, skönjas.

Under 1920- och 1930-talen gjorde barnpsykologin sitt inträde i förskolan. Gesell⁴⁶ kan ses som en av dem som under denna tid förordade en speciell pedagogik för vissa; med det tomma uttrycket "en speciell undervisning" för handikappade barn. Utifrån en samhällskritisk blick såg politikern och samhällsdebattören Alva Myrdal⁴⁷ under denna tid inte det så kallade stadshemmet som utrustat med tillräckliga fostransmöjligheter. Hon hävdade i en för tiden central skrift att barnens eget intresse av vård och fostran sammanföll med samhällets intresse av att få "sunda, arbetsdugliga, socialt inpassade och lyckliga medborgare i nästa generation"⁴⁸. Denna diskursiva artikulering kan ses som betydelsefull i att ge det kompensatoriska, kompletterande, uppdraget fortsatt mening.

Den officiella och statliga Barnstugeutredningen⁴⁹ är ett exempel på styrinstrument som historiskt sett fortsatt vidhöll förskolans kompensatoriska möjligheter. I detta för

41 Palla, "Med blicken".

42 Palla, "Med blicken".

43 Maria Moberg och Erik Böttiger, *Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13) (Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnvårdsförbundet, 1936), 12.

44 Maria Moberg och Erik Böttiger, *Barnträdgården*, 12.

45 Se även Palla, "Med blicken".

46 Arnold Gesell, *Barnet i utveckling: En läkares och barnpsykologs synpunkter* (Stockholm: Aldus/Bonniers, 1954/1965).

47 Alva Myrdal, *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare* (Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1935).

48 Alva Myrdal, *Stadsbarn*, 14.

49 Socialdepartementet, SOU 1972: 26, *Förskolan: Del 1* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). (Stockholm: Socialdepartementet och Liber, 1972).

Socialdepartementet, SOU 1972:27. *Förskolan: Del 2* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning).

tiden centrala styrdokument artikulerades att "Förutom åtgärder som stöder föräldrarnas möjligheter att fungera väl i sina föräldraroller krävs åtgärder i övrigt som direkt tillgodoser barnens såväl mera allmänna som speciella individuella behov"⁵⁰. I detta styrinstrument kom barn med behov av särskilt stöd betraktat som kategori att förstärkas. Förskolans kompensatoriska och inkluderande målsättningar, inte bara för alla barn, utan i synnerhet för barn med behov av särskilt stöd kom på så vis att fortsatt vara centrala inom diskursen. Det tomma uttrycket *åtgärder* kan tolkas som att något speciellt skulle utföras för barn med speciella och individuella behov; en speciell pedagogik.

Barns generella och individuella behov har under förskolans utbyggnad och utveckling fokuserats samtidigt som samhällsdanande målsättningar har funnits⁵¹ och alltjämt finns med⁵². En stor utbyggnad av den svenska förskolan ägde rum under 1970- och 1980-talen. 1985 kom en proposition om en förskola för alla barn⁵³ där barns rätt till förskola framhölls. Förskolans pedagogiska roll och verksamhet kopplat till barns utveckling och lärande tydliggjordes i och med denna proposition. "I propositionen föreslås att riksdagen lägger fast principerna för att förverkliga en rätt för alla barn att delta i kommunal barnomsorgsverksamhet, från ett och ett halvt års ålder till dess de börjar skolan"⁵⁴. Minister Andersson accentuerade i dokumentet att "Barnomsorgen måste enligt min mening nu medvetet riktas på att bli en god uppväxtmiljö för *alla* barn"⁵⁵ (författarens kursivering). I samma text artikulerades och vidmakthölls bland annat förskolans kompensatoriska uppdrag, att "vissa barn kan behöva särskilt stöd..."⁵⁶ och att "Viktigt är också att beakta att barn har olika behov och behöver stöd och stimulans i olika avseenden"⁵⁷.

Under samma tid beslutades att Socialstyrelsen skulle utforma ett rådgivande och styrande dokument med pedagogiskt fokus; *Pedagogiskt program för förskolan*⁵⁸. Detta dokument kan ses som ersättning för Barnstugeutredningen som styrinstrument. Socialstyrelsen var under denna tid tillsynsmyndighet för förskolan och hade som uppdrag att utarbeta det pedagogiska programmet för förskolan och andra vägledande material för kommunal ledning och förskolepersonal. Riksdagen fattade beslut om att "ett pedagogiskt program ska ange ramen för den pedagogiska verksamheten"⁵⁹. Socialstyrelsens⁶⁰ allmänna råd *Barnomsorgen är för alla barn*, vilka främst riktade sig till personer i ledningsposition

(Stockholm: Socialdepartementet och Allmänna Förlaget, 1972).

50 Socialdepartementet, SOU 1972: 27, *Förskolan*: Del 2, 23.

51 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan*: Lpfö 98 (2001).

52 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

53 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn* (Stockholm: Socialdepartementet, 1985).

54 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 1.

55 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 5.

56 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 12.

57 Socialdepartementet, Prop. 1984/85:209, *Proposition om förskola för alla barn*, 12.

58 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3* (Stockholm, Socialstyrelsen, 1993).

59 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 9.

60 Socialstyrelsen, Socialstyrelsens allmänna råd 1991: 1, *Barnomsorgen är för alla barn* (Stockholm, Socialstyrelsen, 1994).

inom förskolan, presenterades och publicerades dessförinnan. Redan titeln för de allmänna råden anger en dominerande diskurs om förskola för alla i dessa för förskolan tidigare rådgivande och styrande instrument.

I det pedagogiska programmet⁶¹ framhölls utbyggnaden av och målsättningen om en förskola för alla. Barn som behöver särskilt stöd gavs i denna text en lagstadgad rätt till förskoleplats före sex års ålder, och i dokumentet en egen rubrik med ett fylligt innehåll.⁶² Förskolans uppgifter sammanfattades i fyra centrala punkter. En av dessa löd som följer: "Förskolan är till för alla barn men har ett speciellt ansvar för barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling"⁶³. Även dessa historiskt formulerade utsagor kan ses som diskursiva uttryck om en förskola för alla barn, och i synnerhet för vissa barn. I det pedagogiska programmet artikulerades och framhölls att barn som behöver särskilt stöd inte är en tydligt avgränsad grupp, varvid flera exempel gavs. Det uttrycktes även att "Ibland kan det dock krävas särskilda metoder och insatser för att alla barn ska kunna tillgodogöra sig verksamheten"⁶⁴ samt att "Specifika metoder som särskilda träningsprogram för handikappade barn måste vara tillämpbara inom normalverksamhetens ram"⁶⁵.

Vid ytterst få tillfällen framträder en antagonism som kan ses som ett avsteg från diskursen om en förskola för alla, av Socialstyrelsen formulerad på följande vis i det pedagogiska programmet: "Det kan också vara befogat att i vissa fall anordna förskoleverksamhet i särskilda smågrupper med personal som har särskild kompetens för arbetet med dessa barn"⁶⁶. Denna antagonism beskrivs i de allmänna råden som att "Behovet av särskilt stöd kan efter individuell prövning i vissa fall tillgodoses i ett kvalificerat familjedaghem eller genom barnomsorg i hemmet". I samband med denna ekvivalenskedja betonas dock direkt att "Generellt erbjuder dock förskola ... de bästa förutsättningar för barn i behov av särskilt stöd"⁶⁷, vilket förstärker diskursen om en förskola för allas inkluderande dominans.

Ett knappt decennium senare fick Barnomsorg och skola-kommittén bland annat i uppdrag att utarbeta ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten i förskolan vilket skulle ersätta det pedagogiska programmet. Kommitténs uppdrag resulterade i slutbetänkandet⁶⁸ *Att erövra omvärlden*. I detta betänkande artikulerades att målet ännu inte var nått då förskolan ännu inte var en förskola för alla barn. En av de viktigaste frågorna under denna tid uttryckt i betänkandet var hur förskolan skulle kunna utgöra den grundsten i utbildningssystemet som regeringen önskade att den ska bli, om inte alla barn kunde delta⁶⁹. Mot denna bakgrund blir det rimligt att dra slutsatsen att diskursen om förskola för alla genom förskolans historia knutits till utsagor som handlat om fysisk placering där

61 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3.

62 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 74.

63 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 12.

64 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 50.

65 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 50.

66 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 75.

67 Socialstyrelsen, Socialstyrelsens allmänna råd 1991: 1, *Barnomsorgen är för alla barn*, 49.

68 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*.

69 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*, 37.

strävan efter förskoleplats för alla barn framhållits samt att det under åren samtidigt argumenterats för förskola för alla av sociala och pedagogiska skäl. Vidare tydliggjordes i slutbetänkandet att det "naturliga förhållningssättet"⁷⁰ allt sedan 1970-talet alltid hade varit att utgå från att barn i behov av särskilt stöd kan delta i den reguljära undervisningen och tillföra stödet i gruppen. Den speciella pedagogiken formulerades här med elementet *stöd*. Detta istället för att i första hand arrangera särlosningar, vilket skulle kunna förstås som en konkurrerande antagonism med exkluderande eller segregering⁷¹ uttryck. Det så kallade *naturliga förhållningssättet* kan utifrån analysen förstås som en nodalpunkt i den dominerande diskursen om förskola för alla, som uttrycks i och genom den svenska förskolans då politiskt rådande styrinstrument. "Verkligheten" i betänkandet konstruerades så att den framstod som ett objektiva faktum; det naturliga förhållningssättet.

I och med förskolans förändrade tillhörighet från socialtjänsten till utbildningsväsendet, åttioendast under skollagen⁷² samt läroplanens införande 1998, blev förskolans roll i utbildningssystemet alltmer förstärkt. I förskolans första läroplan⁷³, Lpfö 98, vilken 1998 ersatte det rådgivande pedagogiska programmet, beskrivs med övergripande utsagor att verksamheten ska anpassas till alla barn. Nu framträder inte längre behovet av att betona och framhålla förskolan som plats, och institution, för alla. Detta kan ses som en diskursiv förskjutning inom samma terräng, från en centrering omkring fysisk placering för alla barn till ett tydligare fokus på en socialt och pedagogiskt anpassad och inkluderande förskola för alla barn. I denna första upplaga av läroplanen framhålls att barn som är i behov av mer stöd ska få detta stöd med utgångspunkt i egna förutsättningar så att förskolan blir en positiv upplevelse. Artikuleringen om att alla ska få uppleva att de är en "tillgång i gruppen"⁷⁴ skapar utrymme för en fortsatt etablering av en inkluderingsstanke på sociala grunder. Vidare har det så kallade enskilda barnets utveckling och lärande⁷⁵ kontinuerligt varit i artikulering i förskolans styrinstrument, även om förhållandet mellan individ och grupp tagit sig olika uttryck och fyllts med varierande betydelser i och genom förskolans historia. Utöver utsagor om alla barn, centrerar och synliggörs i de styrande dokumenten således enskilda, individuella eller varje barns behov⁷⁶.

I relation till diskursen om en förskola för alla utmärker sig så det tomma uttrycket inkludering, kring vilket andra tecken samlats och fyllt tecknet med betydelse. Inte bara nationellt har funnits en officiell strävan efter en inkluderande förskola för alla. I den 1994

70 Utbildningsdepartementet, SOU 1997:157, *Att erövra omvärlden*, 88.

71 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 65.

72 Utbildningsdepartementet, SFS 2010: 800. *Skollag* (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2010).

73 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*.

74 Utbildningsdepartementet, SKOLFS, 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 2.

75 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2001).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016).

Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16. *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016).

76 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16 *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2001, 2010, 2016).

internationellt överenskomna Salamancadeklarationen⁷⁷ om ett inkluderande utbildningsväsende framfördes uppmaningen att utbildningssystem ska utformas och genomföras så att variationer tillvaratas. Denna överenskommelse har med tiden blivit ett etablerat policydokument som fått stor diskursiv genomslagskraft inom forskning, utbildning och i verksamhet.

Konkluderande kan framhållas att meningsskapandet inom diskursen om en förskola för alla har skiftat över tid. Så har till exempel inkludering skapat ekvivalenskedjor där inkludering som plats, tillgänglighet och tillhörighet liksom kopplat till omsorg, fostran, utveckling och lärande artikulerats och utgjort betydelsebärande delar. Dessa värden kan ses som ömsesidigt förekommande, vilket analysen ovan visat, men där artikulationer tillskrivit dem olika dignitet och styrka under olika perioder i förskolans historia. Med tiden och genom hegemonisk intervention kan konsensus sägas ha formats och stabiliserats omkring inkluderingstanken där alla och varje barn finns med och sätts i centrum inom förskolans ramar.

Härnäst läggs ett analytiskt raster som synliggör hur en historiskt grundad och fortsatt dominerande rådande barncentrering ges fortsatt utrymme i och genom förskolans läroplaner mellan åren 1998 och 2018, med extra analytisk blick på den senaste och aktuella revideringen av förskolans styrinstrument som träder i kraft år 2019. I föreliggande framställning har barn, alla barn, vissa barn framträtt och betraktats som privilegierade tecken, utifrån den historiska beskrivningen och analysen ovan, och i relation till den allmänna och speciella pedagogiken. Sammanfattningsvis kan understrykas att de tidigare formerna av förskolans styrinstrument laborerar med begreppen alla barn, varje barn, det enskilda barnet, och på olika vis "vissa barn". I dessa dokument får diskursiva utsagor om barn en central och privilegierad ställning, vilket leder fram till en slutsats om förskolans som barncentrerad diskursiv praktik.

Den barncentrerade praktikens hegemoni

I förskolans styrinstrument⁷⁸ utkristalliseras diskursiva utsagor som bidrar till att bygga upp ekvivalenskedjor där barnet sätts i centrum för en inkluderande institution och utbildning och utgör en flytande signifikant och nodalpunkt inom förskolans domän. Texten i styrinstrumentet⁷⁹ byggs upp med ekvivalenskedjor innefattandes det privilegierade tecknet *barn* omkring vilket tecken som *alla* respektive *varje* ordnas och får sin betydelse.

77 UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

78 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

79 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

Barn i allmänhet nämns i styrinstrumentet⁸⁰ otaliga gånger i de mellan 14–16 sidor tätskrivna dokumentens versioner. Nodalpunkten *barn* knyts i versionerna till element och bildar ekvivalenskedjor som relaterar till tomma uttryck såsom *delaktighet*, *inflytande* och *rättigheter*. Sådana ideologiska och värdeladdade kedjor utgörs exempelvis genom formuleringar som att: "Delaktighet och tilltro till den egna förmågan skall på så vis grundläggas och växa"⁸¹. "Utbildningen ska därför utgå från vad som bedöms vara barnets bästa, att barn har rätt till delaktighet och inflytande och barnen ska få kännedom om sina rättigheter"⁸². Den distinkta barncentrering som framställs blir tydlig i sin hegemoniska särställning i relation till exempelvis en ämnescentrering, då denna inte alls är jämförelsevis lika dominerande i sina uttryck. Att utbildningen ska vila på dessa barncentrerade utgångspunkter fastläses som ett grundläggande värde i styrinstrumentets samtliga versioner.

Alla barn förekommer i de tidigare versionerna av styrinstrumentet⁸³ vid fyra tillfällen. En accentuering och ökad frekvens i brukandet av tecknet *alla* kan skönjas mellan de tidigare versionerna⁸⁴ av läroplanen och den senaste revideringen, där *alla barn* nämns vid 14 tillfällen⁸⁵. I styrinstrumentets samtliga versioner sätts *alla barn* samman med såväl mer allmänna utsagor i ekvivalenskedjor som att "Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar"⁸⁶, som med vad kan betraktas som mer specialpedagogiska konnotationer som att "Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspeja med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen"⁸⁷. Dessa uttryck lever kvar i dokumentens olika versioner.

Ett intressant tillägg görs i ett rättelseblad (2011-08-08)⁸⁸ där skrivelsen ändras till att "*Verksamheten* ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd *och stimulans* än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna

80 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

81 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 8; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 5, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 5.

82 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 2.

83 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016); Skolverket, 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

84 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016).

85 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

86 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998, 2010, 2016), 4, 5; Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

87 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 5; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016); Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

88 Utbildningsdepartementet. Rättelseblad (2011-08-08). *Läroplan för förskolan Lpfö 98* (Reviderad 2010). Ändring i förordningen (SKOLFS 1998:16) om läroplan för förskolan.

behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt” (utan sida, min kursivering). Härmed är det verksamheten, och inte bara den pedagogiska verksamheten, som ska anpassas till alla barn. Det är heller inte enbart mer stöd, utan även stimulans, som betonas. Slutligen ska barnen utvecklas inte bara allmänt, utan så långt som möjligt. Följande diskursiva förskjutningar kan ses som uttryck för pendlande mellan idéer om fysisk, social, omvårdande och pedagogisk inkludering. Intressant att notera är att i dessa tidigare former av läroplanen sätts barn i behov av särskilt stöd i relation till och i jämförelse med de andra barnen, genom formuleringarna ovan, *mer stöd än andra*. Denna formulering är borttagen i den senaste revideringen (s 3).

I den senaste revideringen av läroplanen formuleras att förskolan ska ”främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära”.⁸⁹ Utbildningen ”ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan”.⁹⁰ Det uttrycks även att ”Alla barn ska få uppleva den tillfredsställelse och glädje det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att vara en tillgång i gruppen”.⁹¹ Detta är utsagor som skapar ekvivalenskedjor vilka manifesterats även i tidigare dokument, vilket analysen visat. Sammantaget kan konstateras att momentet *alla* knyts till nodalpunkten *barn* som knyts till andra element och bildar ekvivalenskedjor som sätter *utveckling, lärande, framsteg* och att vara en *tillgång* i förgrunden för, och skapar en tillslutning i, diskursen om en förskola för alla som förenas med utsagor som kan knytas till den flytande signifikanten och samtida nodalpunkten inkludering.

I styrdokumentet relateras till utsagan *varje barn* flertalet gånger⁹². Momentet *varje* knyts till nodalpunkten *barn* och relateras till andra element som bildar ekvivalenskedjor, där tomma tecken såsom *förutsättningar, behov, utveckling, lärande, hälsa och välbefinnande* liksom *möjligheter* och *samspel* utkristalliseras och knyts samman, i de olika versionerna av läroplanen. Exempel från de tidigare versionerna av läroplanen visar att ”Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar”⁹³. Vidare framförs att ”I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen”⁹⁴. I styrdokumentet klargörs ovillkorligt att ”Verksamheten skall utgå från varje barns behov”⁹⁵. I de olika revideringarna framträder en skillnad, då det i den första versionen av läroplanen⁹⁶ därpå klargörs att ”Barn som behöver

89 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 2.

90 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3.

91 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 6.

92 13 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 17 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 15 tillfällen i Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016) samt 13 tillfällen i Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

93 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

94 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

95 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*, 5.

96 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 5.

särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver". Stödet kopplas här till *omsorg*. Denna utsaga framträder inte i senare versioner eller revideringar, vilket kan tyda på att uttrycket särskilt stöd vidgas och förskjuts från att vara specifikt kopplat och avgränsat till omsorg.

Det artikuleras i den senaste revideringen att: "Alla som arbetar i förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla tillit och självförtroende".⁹⁷ Vidare betonas att "Förskolan ska stimulera varje barns utveckling och lärande".⁹⁸ Tecknen stimulans och stimulera och liknande brukas genom tiderna i de olika dokumenten åtskilliga⁹⁹ gånger. Under *Mål och riktlinjer* exemplifieras en mängd olika utsagor som förskolan ska ge varje barn förutsättningar för att utveckla, som förskollärare ska ansvara för och som alla som arbetar i förskolan ska verka för. Förskollärare ska exempelvis ansvara för att varje barn får "ett reellt inflytande över arbetssätt och innehåll"¹⁰⁰ och arbetslaget ska "främja barnens förmåga att vara delaktiga och utöva inflytande över sin utbildning".¹⁰¹ I en mängd olika uppräknningar och artikuleringar stärks varje barns, det vill säga individens, *rättigheter*.

Utöver barn i allmänhet, alla barn och varje barn, så uttrycks exempel när det kommer till utsagor som kan relateras till så kallat "vissa barn". *Vissa* är i sig inget samlande tecken som kan uttryckas i läroplanen, vilket analysen visat varit möjligt i andra tider. Detta då det kan sägas krocka med värdeladdade idéer och utsagor om alla barn eller barn som individer. Istället framhålls under riktlinjer uttryck som inkluderar alla som arbetar i förskolan då "Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov"¹⁰². Centralt blir då tecknet *olika*. Vidare ska arbetslaget "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag"¹⁰³. Även i denna utsaga framhålls att svårigheterna kan vara av varierande karaktär, det vill säga olika. Genom analysen kan skönjas en förändring och diskursiv förskjutning, från att i det pedagogiska programmet på ett ingående och fylligt vis kategorisera vilka som kan avses med uttrycket barn med behov av särskilt stöd¹⁰⁴, till vad som kan tolkas som en diskursiv strävan efter undvikande av kategoriserande uttryck om vem ett barn i svårigheter är och kan vara, i de olika versionerna av läroplanen¹⁰⁵. En möjlig tolkning kan vara att det under inflytande av diskursen om en förskola för alla under åren blivit svårare att tala om barn i behov av särskilt stöd eller i svårigheter, som utpekande kategori(er). De uttryck som kan uttalas och som beskrivits ovan, kan sammantaget ses

97 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

98 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 6.

99 Till exempel vid cirka 40 tillfällen i Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, 16 tillfällen i Utbildningsdepartementet SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 22 tillfällen i Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

100 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 11.

101 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 11.

102 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 8.

103 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998)*, 14.

104 Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan 1987:3*, exempelvis 49, 74.

105 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98 (1998, 2010, 2016)*; Skolverket, 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

som artikulationer för att säkerställa och befästa rättigheter för *alla* och *varje* barn i den inkluderande diskursiva praktiken.

När det kommer till barn i behov av särskilt stöd så används vidare i de olika versionerna uttryck som "... och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som olika skäl behöver stöd i sin utveckling"¹⁰⁶. Likaså beskrivs att arbetslaget ska "ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag"¹⁰⁷. "Vid övergången till nya verksamheter skall särskild uppmärksamhet ägnas de barn som behöver särskilt stöd"¹⁰⁸. I revideringen 2016 flyttas detta ansvar specifikt till förskolläraren¹⁰⁹ och omformuleras till att "vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling"¹¹⁰. Centrala blir tecknen *särskilt uppmärksamma*, *hjälpa*, *sin* och *utveckling* liksom *stimulans* och *stöd* vilka här kan sägas bli konstituerande för den speciella pedagogiken. 2010 introduceras även ett tillägg om förskolechefens ansvar att "verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver"¹¹¹. I denna version av styrinstrumentet har det tomma uttrycket *hjälp* utökats, och knutits samman med, det lika tomma uttrycket *utmaningar*. I 2018 års revidering har uttrycket *hjälp* tagits bort ur dokumentet, varvid ett annat begrepp introduceras och blir privilegierat; nämligen *ledning*. Avsikten är att återkomma med en specifik och fördjupad analys runt detta begrepp, efter följande konkludering.

En objektiv diskurs

Analysen har så här långt gett vid handen att den officiella ideologiska och normativa basen för dagens inkluderande förskola för alla barn kan ses som stabil och dominerande; den kan med diskursteoretiska uttryck sägas utgöra en objektiv diskurs. Genom analysen har bristen på utsagor som skulle kunna sägas avtäckta den inkluderande diskursens gränser identifierats. Det förekommer exempelvis inga tecken på element eller moment som kan tolkas, eller befästas, som exkluderande. Det finns inget utrymme för, och den inkluderande diskursen kan sägas undertrycka, sådana eventuella antagonistiska utsagor. Dagens svenska förskola framställs som rymlig nog att omfatta *alla* och *en var*. Tecknet *alla* säkerställer rättigheterna som en kollektiv (identitets)garanti som konstituerar gruppen förskolebarn och som inte utesluter någon och tecknet *varje* preciserar detsamma genom

106 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998) 13; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 11; Utbildningsdepartementet SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 11.

107 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 14; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 11; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 11.

108 Till exempel Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (1998), 16; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 13.

109 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 14

110 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 14.

111 Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2010), 16; Utbildningsdepartementet, SKOLFS 1998:16, *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (2016), 16.

en individuell garanti. Barnen utgör representanter i denna gruppbildning. Så här långt har det konstaterats vem och vilka som är i centrum i läroplanen, vars syfte är att styra mot förskolans uppdrag.

En mängd olika värdeladdade utsagor rymms inom läroplanens diskursiva ramar och skapar kedjor av argument som stärker och upprätthåller inkluderingens centrala plats, då diskursen omvandlar dem från element till moment. Sådana utsagor¹¹² kan vara delaktighet, deltagande, tillgänglighet, inflytande, rättigheter, solidaritet och mångfald. Andra utsagor som utkristalliserats och befästs som privilegierade genom åren kan vara olikheter, förutsättningar, tillgång, förmågor och behov liksom framsteg, utveckling, lärande och kunande. Ytterligare några är stöd, anpassning, stimulans och utmaningar. Alla dessa kan få sina betydelser och fyllas med mening inom diskursen om en förskola för alla, men denna tillslutning kan ses som tillfällig. Det skulle också vara möjligt att knyta dessa element till andra diskurser och konstruera alternativa innebörder beroende på de kedjor av ekvivalens som de skulle kunna artikuleras genom och i, på konkurrerande vis.

Då det inte finns utrymme i denna analys att spåra eller analysera samtliga av dessa begrepp, kommer analysen närmast att koncentreras till att identifiera och synliggöra hur styrinstrumentet konstituerar det som blir till en speciell pedagogik inom diskursen om en förskola för alla, där barn och inkludering har en central plats i den senaste revideringen. Detta görs genom att rikta blicken mot utsagor runt barn som i styrinstrumentet uttrycks behöva något speciellt eller särskilt. Närmast följer en avslutande koncentrerad analys av den senaste revideringen av förskolans läroplan.

Konstituering av den speciella pedagogiken

I en första identifikation framträder den speciella pedagogiken i den senaste revideringen av läroplanen i följande fyra ekvivalenskedjor:

- som ett tecken på likvärdighet, och i ett sammanhang där *alla barn* vävs in, under rubriken *En likvärdig utbildning*. Det artikuleras att "Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar"¹¹³
- som en riktlinje för arbetslaget under rubriken *Omsorg, utveckling och lärande*. Arbetslaget ska "uppmärksamma samt ge ledning och stimulans till alla barn samt särskilt stöd till de barn som av olika skäl behöver det i sin utveckling"¹¹⁴

112 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

113 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

114 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 10. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

- som en del av förskollärares ansvar under rubriken *Övergång och samverkan* genom att "vid övergångar särskilt uppmärksamma barn i behov av stöd i sin utveckling"¹¹⁵ samt
- som en del av *Rektorns ansvar* så att "utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver"¹¹⁶.

Utifrån denna identifikation, tas i nästa avsnitt analysen vidare då utsagorna om *mer ledning och stimulans* samt *särskilt stöd* knyts till konstitueringen av specialpedagogik.

Mer ledning, stimulans och särskilt stöd som den speciella pedagogiken

Då läroplanen inte uttalar den flytande signifikanten specialpedagogik, har den analytiska blicken riktats mot sådana tecken och sådana ekvivalenskedjor av argumentation som i styrinstrumentet tolkas ligga till grund för motiveringen för eller emot speciell pedagogik, och som får sin mening genom att skiljas ut från allmän eller generell pedagogik.

I ett analytiskt fokus har hittills synliggjorts att specialpedagogik kan tolkas få sin mening och sitt innehåll genom att kopplas till barn, och till enskilda eller till grupperingar av barn. Även om signifikanten *specialpedagogik* inte skrivs ut i styrinstrumentet så tydliggörs att förskolan ska vara en pedagogisk verksamhet som centrerar tecken som *pedagogik*, *utbildning*, och *undervisning*¹¹⁷, vilka tillsammans förstärker varandra i sin kedja. Analysen visar att det är när något har tolkats som så särskilt, uttryckt som ett *behov*, att det inte längre kan inlemmas i det kollektiva momentet *alla* som det speciella skymtar fram i terrängen. I den diskursiva praktiken som läroplanen utgör artikuleras detta som en ekvivalenskedja som knyts till "att särskilt uppmärksamma barn"¹¹⁸ som av olika anledningar behöver *mer ledning* och *stimulans* eller *särskilt stöd*. Även om att *särskilt uppmärksamma* blir för diskursen centrala tecken (centrerade sedan tidigare versioner), kommer nedan de andra centrala tecknen att problematiseras, då de som tomma uttryck väcker en mängd funderingar och kan fyllas med olika innehåll. Analysen inkluderar en särskild blick på tecknet *leda* då detta framstår som ett element som introducerats¹¹⁹ och accentueras i den senaste läroplansrevideringen¹²⁰.

En mängd frågeställningar kan ställas i relation till införandet av begreppet *leda* i läroplanen. Vad kan det betyda att behöva ledning och i synnerhet *mer ledning*? Detta väcker i sin tur frågor om vad det mångtydiga tecknet *mer* står för. Betyder det mer av samma, eller mer av något annat eller mer av variation? Att behöva *mer* och att behöva något *särskilt* konstituerar här den speciella pedagogiken. Vilka innebörder skapas då det mångtydiga

115 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 12. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

116 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14. Se analys för jämförelser med tidigare versioner.

117 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

118 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 3.

119 I Socialstyrelsen, återfinns "för att kunna leda barns inläring och utveckling vidare" vid ett tillfälle i *Pedagogiskt program för förskolan* 1987:3, 24.

120 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

tecknet *ledning* sätts samman med det likvärdiga och mångtydiga tecknet *stimulans* (vilket är väl befäst inom diskursen sedan tidigare)? Är det mer ledning och stimulans än andra, än normalt, än förväntat eller än något annat som är avsikten? Ska det tomma tecknet *mer* förstås som i opposition till exempelvis *olika* ledning och stimulans eller *varierad* ledning och stimulans? Vidare skapar formuleringarna frågor runt vad som blir det särskilda stödet.

I ett avsnitt i styrinstrumentet knyts det tomma tecknet *stöd* (befäst sedan tidigare) samman med det lika tomma tecknet *utmaningar* (befäst sedan tidigare). Rektor ansvarar för att "utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver," och att "utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande".¹²¹ Citatet antyder att stöd och utmaningar inte är något som är förbehållet barn i behov av särskilt stöd, även om de ska omfattas av dessa, utan ska gälla för alla barn. Denna kedja kan förstås som ett generaliserande anspråk som i citatet ovan länkas till frågan om resurser. Under rubriken *Förskolans uppdrag* betonas att: "I utbildningen ingår undervisning. Undervisning innebär att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen."¹²². I detta citat sammanlänkas elementen *stimulans* och *utmaning* med det nyintroducerade elementet *undervisning*.

Ekvivalenskedjan ovan binder samman element och moment som sätter ramar eller gränser för vad förskolan kan och inte kan göra. Förskolan kan inte göra likadant alltid för alla. Det behövs göras *mer* för vissa. Detta kan ses som sammankopplat med utsagor om *resurser* i styrinstrumentet. Utsagan om att resurser inte ska fördelas lika¹²³, talar om vad förskolan kan göra. Förskolan kan fördela resurser olika, till exempel för att leda vissa mer än andra. Ekvivalenskedjan med dess konnotationer väcker tankar om vad som skiljer ledning och stimulans från det särskilda stödet, och hur mer ledning kan skapa en *likvärdig utbildning*. Dessa funderingar väcker i sin tur tankar om kontingens, och hur *ledning* möjligen skulle kunna formuleras annorlunda.

De privilegierade tecknen om *mer ledning* och *stimulans* samt *särskilt stöd* har artikulerats inom diskursen om en förskola för alla, men kan ändå inte artikuleras fullt ut då de inte omvandlats från element till moment i det analyserade dokumentet. Den ofullständiga artikuleringen och fastlåsningsen av tecknens betydelser skapar brytpunkter där diskursen om en förskola för alla barn skulle kunna sättas i spel, genom att öppna upp för att fylla elementen *mer ledning* och *stimulans* respektive *särskilt stöd* med innehåll från samarbete, överlappande eller konkurrerande diskurser med anspråk på tolkningsföreträde på det diskursiva fältet.

Tecknet *leda* artikuleras vidare i en kedja där det kopplas till lek i generell mening. "När någon i arbetslaget följer eller leder lek på lämpligt sätt, antingen utanför leken eller genom

121 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14.

122 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4.

123 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*.

att själva delta, kan faktorer som begränsar leken uppmärksammas samt arbetssätt och miljöer som främjar lek utvecklas. Genom en aktiv närvaro är det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter.¹²⁴ Att *leda* får här en normaliserande och fostrande karaktär, där undvikandet av konflikter står i centrum och där den vuxne tilldelas en aktiv och förebyggande position.

När tecknet *ledning* förs in i läroplanen¹²⁵ under riktlinjer som något som arbetslaget ska göra, destabiliserar detta element diskursen då det öppnar upp för alternativa tolkningar då det ska fyllas med mening. *Leda* återkommer som element senare i texten, och knyts då samman med undervisning, och förskollärares ansvar, där *ledning* kan ses som relaterat till att leda arbetslaget då alla deltar i undervisningen och fylls då med andra innebörder, som representativt moment för den förstärkta utbildnings- och undervisningsdiskursen. *Leda* blir i det sammanhanget ett moment, då det får sin betydelse fastlåst.

Emellertid, när *mer ledning* knyts till att stimulera, men som ett alternativ till särskilt stöd, skapas en mångtydighet som öppnar upp för det diskursiva fältet att kämpa om tolkningsföreträde och att låsa fast och stabilisera innebörden i tecknen. Det öppnar sig en möjlighet för samverkande, överlappande eller konkurrerande diskurser att mötas på diskursivitetens fält, i en kamp där de tomma och mångtydiga tecknen *mer ledning* skulle kunna göras anspråk på. En mängd olika betydelsemöjligheter öppnar sig som alternativ. *Mer ledning* skulle kunna tolkas som att leda för att fostra, styra och reglera *mer*, för att korrigera och kanske till och med i förlängningen för att medicinera. Argument som innebär att undanröja svårigheter eller att osynliggöra utpekande olikheter skulle kunna artikuleras i ekvivalenskedjor. Tankar väcks om huruvida *mer ledning* kan handla om att leda för att normalisera, för att sära och klassificera, för ordning och reda eller för att utveckla och lära. Att *leda* skulle kunna knytas samman med artikulering för att ena eller fördela; för att inkludera likväl som för att exkludera.

Förskollärares ansvar kopplat till *ledning* i allmänhet accentueras i styrinstrumentet genom följande artikulering där undervisning centreras ihop med målstyrda processer för utveckling och lärande av kunskaper och värden. "Undervisningen i förskolan ska ske under *ledning* av förskollärare och syfta till barns utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Förskollärare ska leda de målstyrda processerna".¹²⁶ En väsentlig fundering blir då hur förskolans professionella ska förstå vad det i styrinstrumentet innebär med *mer ledning* utifrån en specialpedagogisk konstituering. Tecknet *mer* är som sagt inte obetydligt i sammanhanget, utan blir värdeladdat. Det framstår som oklart och öppet för tolkning om huruvida *mer ledning* ska knytas närmare innebörder av att ledsaga, lotsa eller dirigera eller om det ska förstås som undervisningsrelaterat med definitionen att föra någon i en viss riktning, det vill säga mer undervisning med betoning på stimulans. Andra möjliga tolkningsalternativ skulle kunna vara betydelsemöjligheter såsom

124 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 4-5.

125 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 10.

126 Skolverket, SKOLFS 2018:50, *Förordning om läroplan för förskolan*, 14.

att vägleda, handleda eller att avleda. Det förefaller oklart huruvida tecknet *ledning* anger en auktoritär eller följsam riktning, eller innefattar både och.

En tillfällig tillslutning om diskursens tänkbara effekter

De analyserade dokumenten kan sammantaget förstås som uttryck för en vidmakthållen och stabil betydelsebildande diskursiv väv om en barncentrerad förskola för alla, med få förskjutningar inom diskursens gräns, vilket analysen visar¹²⁷. I de analyserade texterna konstitueras den speciella pedagogiken genom formuleringar med ett specifikt innehåll som görs meningsfullt i diskursen om en förskola för alla barn.

Frågan väcks om vad en dylik hegemonisk diskurs och specialpedagogik som flytande signifikant kan skapa för effekter. I förhållande till reflektionerna ovan om begreppens mångtydighet och möjliga innebörder, skulle en effekt kunna vara sådant Skolinspektionen¹²⁸ lyfter fram när det kommer till likvärdighet beträffande insatser för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Mer specifikt betyder detta brister relaterat till arbetssätt och särskilt stöd. I en forskningsöversikt¹²⁹ visar resultatet på snarlika tendenser. Resultatet av granskningen¹³⁰ visar att många svenska förskolor saknar tillräckligt utvecklade arbetssätt och rutiner kring arbete med barn i behov av särskilt stöd. I flera förskolor är det även oklart för personalen hur särskilt stöd skiljer sig från stöd som förskolan kontinuerligt arbetar med för alla barn i gruppen.

Vidare kan reflektionen göras om huruvida behovet av att utmejsla det speciella minskat i takt med att definitionen av den generella pedagogiken blivit vidare under inflytande av inkludering som nodalpunkt i diskursen som skapar utrymme för alla och en var. En av diskursens effekter kan då sägas vara att specialpedagogik i den senaste revideringen av läroplanen har reducerats och avgränsats till *mer ledning, stimulans* och *särskilt stöd*. Det finns fog för att pröva tanken om att utsagor och tillhörigheter har förskjutits i de glidande definitionerna och (historiskt tillfälliga) tillslutningarna i det nära och överlappande förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik. Tänkbart är att tecken som tidigare var mer befästa som kännetecknande för en speciell pedagogik idag knutits närmare det generella i det som format den inkluderande diskursen om en förskola för alla genom åren.

Det är rimligt utifrån föreliggande analysätt och resultat att påstå att diskursen om en förskola för alla sedan länge är manifesterad som naturlig och normal; en politisk diskurs har blivit objektiv. Med grund i analysen har argumenterats för en dominerande diskurs som utmärker sig som hegemonisk. Diskursen ses som så fast etablerad att dess kontin-

127 Förskjutningar såsom att inkludering givits olika tyngd under olika perioder i förskolans historia.

128 Skolinspektionen, *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd* (Stockholm: Skolinspektionen, 2017) <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod-2017.pdf>

129 Palla, "Similarities and variation".

130 Skolinspektionen, *Förskolans arbete*.

gens synes dold. Konflikter kan ses som nedtonade och diskursen om en förskola för alla och nodalpunkten inkludering kan sägas verka i samförstånd. Specialpedagogik kan i detta sammanhang beroende på dess tillskrivna innebörder bli en antagonist som skapar konflikt, eller en bundsförvant som medverkar till att upprätthålla diskursens gränser och fixera betydelser i det diskursiva fältets snåriga terräng. Med tanke på ovan synliggjorda tänkbara effekter kanske det speciella och det generella är i behov av att öppnas upp, problematiseras och (re)artikuleras.

Frågan kan också ställas om vilka möjligheter som vidare öppnar sig, genom förskjutningen från det speciella till det generella, för andra, kanske undertryckta, diskurser inom det specialpedagogiska diskursiva fältet att göra anspråk på det speciella i det inkluderande, demokratiska och likvärdiga diskursiva herravälde där barns rättigheter står i centrum. Ytterligare effekter skulle kunna bli att anspråk görs som medför en öppning i diskursens yttre gräns vilken skapar utrymme och mandat för alternativa definitioner av specialpedagogik med till exempel exkluderande särlösningar, rangordnande nivågrupperingar, eller symptomkategoriserande diagnosticeringar och ökad medikalisering av barn som tänkbara följder, i namn av en förskola för alla.

I den styrande diskursiva väv som läroplanerna har analyserats och betraktats som förefaller vissa tecken vara mer betydelsebärande än andra, och mer förekommande än andra. Dessa tecken har i analysen pekats ut som centrala för diskursen och andra tecken som samlas omkring dem har uppmärksammas. Det har varit fruktbart att analysera både vad som uttrycks, när och hur, liksom vad som inte har kunnat uttryckas fullt ut. Likaså har det varit fruktbart att reflektera över hur något möjligen skulle kunna uttryckas annorlunda. Avslutningsvis återkommer så de inledande orden i denna artikel. Frågan om vad som konstituerar specialpedagogik i en inkluderande förskola för alla barn blir kanske endast tillfälligt och partiellt möjlig att definiera och låsa fast vid en viss tid. Frågan kanske ändå, eller just därför, alltjämt måste ställas för att synliggöra och problematisera det som blivit objektivt, normalt och förgivettaget inom en hegemonisk diskursiv domän.

Knut Ove Æsøy

Om læreren sin levande kunnskap

English abstract

[English Title: On the teacher's living knowledge]

It is declared that teacher education should be research-based. In the dominant mindset of teacher education, a prevalent dichotomy between scientific knowledge and experience-based knowledge is constructed. Scientific knowledge is described as something positive, while experience-based knowledge has a negative connotation. This philosophical essay attempts to express a re-understanding of this dichotomy. The aim of the work is to reduce the dichotomy between these two forms of knowledge and to present an understanding that is more even, and which collectively can be referred to as the teacher's living knowledge. The theory of living knowledge is based on human's ability to be in the world in a holistic way. Human's cognitive capacity contains rational, ethical, emotional and motoric cognitions. A crucial aspect of living knowledge is the teacher's ethical-emotional knowledge and sensitivity in addition to the logical ability.

Keywords

Living knowledge, sensitivity, holistic knowledge, reducing dichotomies, cognitive emotions

Det er eit uttalt mål å gjøre grunnskulelærerutdanninga forskingsbasert. I det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga er det konstruert ei motsetning mellom vitskapleg kunnskap og erfaringskunnskap. Vitskapleg kunnskap vert skildra som noko positivt, medan erfaringskunnskap får ei negativ omtale. Dette filosofiske essayet vil framskrive ei re-oppfatning av denne dikotomien. Målet med arbeidet er å redusere dikotomien mellom desse to kunnskapsformene og vise ei forståing som er meir jambyrdig, og som samlande kan bli kalla for lærerens levande kunnskap. Teorien om levande kunnskap tar utgangspunkt i mennesket si heilskapande erkjeningsevne. Mennesket sin kognitive kapasitet inneheld både rasjonelle, etiske, emosjonelle og motoriske erkjeningar. Eit avgjørande aspekt med den levande kunnskapen er lærerens etiske- emosjonelle kunnskap og sensibilitet i tillegg til den logisk rasjonelle evna.

*Knut Ove Æsøy, Oslo Metropolitan University - storbyuniversitetet, Norge
e-mail: koas@oslomet.no*

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 58-72

Dikotomien i det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga

Dikotomien mellom erfaringskunnskap og vitenskapleg kunnskap er ein del av eit dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga.¹ Termene vert satt opp i mot kvarandre og med ein positiv og ein negativ pol. Bruken av dikotomiar er ein vanleg pedagogisk teknikk for å gjøre noko forståeleg. I det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga er det eit mål å forklare og framheve vitenskapleg kunnskap. Det vert presisert at forskning har påvist at lærarane er for lite opptatt av forskning. Dermed har det vorte meir fokus på å auke læraren si interesse for forskning, enn å gi forståing for erfaringskunnskap. I skulen er det vanleg å bruke omgrepet kunnskap når det er snakk om verbal informasjon som er skild frå det å vere praktisk dyktig (ferdigheter) og ha holdningar. Ei slik framhevinga av verbaliserte påstandar som kunnskap har vore dominerande i vår forståing av kunnskap dei siste 400 åra.²

Dikotomien mellom vitenskapleg kunnskap og erfaringskunnskap er i bruk i lærebøker, utan vidare drøfting av motsetninga.³ Hellesnes kallar slike påstandar for ein størkna forståingshorisont av blinde krefter som ikkje vert formidla gjennom innsikt.⁴ Dette er ein sterk kritikk, men ved å tilbakevise framstillinga av erfaringskunnskap vil eg vise at den dominerande bruken i liten grad er gjennomtenkt, men baserer seg på ein størkna forståingshorisont. Det er denne manglande innsikta som er mitt hovudblikk i denne artikkelen.

Med bakgrunn i mi avhandling,⁵ vil eg kort presentere måten dikotomien blir uttrykt i det dominerande tankemønsteret i lærerutdanninga. Eg vil presisere at motsetningane som blir presentert er ikkje nødvendigvis motsetningar, men er i bruk som motsetningar. Erfaringskunnskap er omtalt som individuell, subjektiv og privat, medan vitenskapleg kunnskap er presentert som objektiv og offentleg. Erfaringskunnskap er oppfatta som taus i form av kroppslege rutinar. Det at kunnskapen er taus gjør at den blir omtala som svak. I motsetning er vitenskapleg kunnskap verbal, dokumentert og tilgjengeleg i ein kunnskapsbase. Både erfaringar og forskning er oppfatta som empiriske aktivitetar, men kvardaglege erfaringar er presentert som tilfeldig i motsetninga til forskning som er systematisk. Vidare er erfaringskunnskapen omtalt som rutinar, vaner og tradisjonsbunden, medan vitenskapleg kunnskap har som mål å påvise kunnskap om kva som gir læring for elevane. For å få til dette skal vitenskapen utvikle verbaliserte retningslinjer og trinnvise modellar som læraren skal følgje. Rutinar og vaner gjer læraren tradisjonsbunden og lite open for endring. I motsetning vil vitenskaplege retningslinjer gjøre læraren endringsvillig og utvikle lærarprofesjo-

1 Knut Ove Æsøy, *Profesjon og vitenskap: Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*. Doktorgradsavhandling (Trondheim: NTNU, 2017). ISBN: 978-82-326-2069-2. 224 s.

2 Stephen Toulmin, *Return to reason* (Cambridge Mass: Harvard University Press, 2001).

3 Æsøy, *Profesjon og vitenskap*.

4 Jon Hellesnes, "Ein utdana mann og eit dana menneske - Framlegg til eit utvida daningsomgrep" i Dale, E.L. (red.) *Pedagogisk filosofi*. (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992), 85.

5 Æsøy, *Profesjon og vitenskap*.

nen. Der er påstandar om at erfaringskunnskap vil gjøre praksis urettvis og at det opnar for menneskelege feil, medan vitenskapleg kunnskap vil kunne standardisere utøvinga av yrket for å redusere feilprosenten og dermed gjøre arbeidet med barn likare. Erfaringskunnskap gir læraren antakingar og tru, medan forskning gir kunnskap i form av fakta og informasjon som skal forbetre praksis. I arbeidet med å gjøre utdanninga vitenskapleg er erfaringskunnskap omtala som instrumentelle handlingar som er kopla til handverk, medan vitenskapleg kunnskap skal gi læraren større autonomi som profesjonell utøvar. Autonomi blir forstått som det at mennesket gjør sjølvstendige val, medan instrumentelle handlingar er oppfatta som usjølvstendige. Erfaringskunnskapen er knytt til det affektive, medan forskning og verbalkunnskap er kognitiv. Det kognitive er forstått som den rasjonelle delen av mennesket som opnar for refleksjon og medvitne handlingar. I det heile, synest arbeidet med å forskingsbaserte lærarutdanninga å føre til ei rasjonalisering av mennesket.

Dette blir summert opp i følgjande tabell.⁶

Erfaringskunnskap	Vitenskapleg kunnskap
Subjektiv og privat	Objektiv og offentlig
Taus	Verbal
Personleg kunnskap	Dokumentert og tilgjengeleg kunnskapsbase
Tilfeldig	Systematisk
Rutinar	Standardiserte retningslinjer
Vanar og tradisjonar	Endring og utvikling
Antakingar	Kunnskap i form av fakta og informasjon
Instrumentelle handlingar	Autonom ⁷
Handverkar	Profesjonell utøvar
Affektiv	Kognitiv
Privatmoral og urettvis	Likskap og unngå feil

Tabell 2.1

Levande kunnskap – eit omgrep for å redusere dikotomien

Bengt Molander nytta omgrepet levande kunnskap i sitt arbeid med å forstå kva kunnskap er.

Den levande kunnskapen finns inte i böker, påståenden eller verbaliserade teorier. Inte heller finns den i hjärnan eller själen. Den levande kunnskapen finns endast hos levande människor i deras aktiviteter: tänkande och handlande och kroppsliga människor.⁸

6 *Op. cit.*, 100.

7 Autonomi blir i bøkene ikkje oppfatta som det å være sjølvlovgirande, men å være sjølvstendig ved at du stillast til ansvar for dine egne vurderingar.

8 Bengt Molander, *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen: exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan* (Göteborg: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, 1996), 22.

Her forsøker Molander å fjerne nokon av dikotomien mellom tenking og handling. Molander oppfattar mennesket som heilt, og dermed utan ein dikotomi mellom kropp og sjel eller mellom det kognitive og det emosjonelle. Framleis held han på skiljet mellom handling og refleksjon,⁹ men seier at det aktivt handlande mennesket brukar ein levande kunnskap som arbeider dialektisk mellom refleksjon og handling.

Både erfaringskunnskap og vitskapleg kunnskap er del av den levande kunnskapen. Det vil seie at når eit menneske hjelper eit barn, lesar ei bok, forstår ein teori eller undersøker ein historisk kjelde så er dette ein måte å holde kunnskapen levande. Vi kan seie at det er erkjenninga, bruken og opprettholdinga av kunnskapsuttrykka som gjør den levande. Kunnskap må opplevast som meiningsfull og som noko det er verdt å ha omsorg for. Dette er kunnskap som blir overført frå generasjon til generasjon og som dermed kan bli lært. Kunnskapen kan artikulera i vid forstand og uttrykkast i handling, munnleg og gjennom væremåte. Det er viktig å ta høgde for at ulike kunnskapsformer er i spel, dei utviklar seg gjennom kritisk erkjening, felles forståing og verdimesige og etiske drøftingar.

Ein dyktig lærarar har levande kunnskap. Dette gjør at læraren er tilstade med heile seg i dei viktige situasjonane i praksis. Molander omtalar slike menneske som tenkande, handlande og kroppslege. Det vil seie at lærarane si evne til å tenke i praksis, handle i praksis og kjenne kroppsleg i praksis er uttrykk for den levande kunnskapen. Mennesket er i stand til å huske og å lære både i tankar, kropp og handling. Vi kan planlegge framtidige utfall både kroppsleg og i tankar på bakgrunn av dette. Mennesket lever her og nå, men det har i tillegg ei nåtidig kjennskap av fortida og ei nåtidig kjennskap for framtida. Dette er òg ein måte å dele inn den levande kunnskap. Molander si oppdeling mellom tanke, handling og kropp er ikkje reell i praksis, men er eit vanleg analyseverktøy for den type omgrepsutgreiing som eg prøvar på her. Det er viktig å forstå at denne oppdelinga ikkje er motsetningar. Det er det som i sum utgjør lærarens levande kunnskap.

I det følgjande vil eg forsøke å tilbakevise forståinga av erfaringskunnskap, slik den kjem til uttrykk i det domenerande tankemønsteret i grunnskulelærarutdanninga. Gjennom tilbakevisninga vil eg formulere ei utfyllande forståing av levande kunnskap og bruke ulike teoretiske posisjonar for å føre lesaren djupare inn i forståinga av kva levande kunnskap er.

Den levande kunnskapen er intersubjektiv

Den levande kunnskapen er i stor grad intersubjektiv og ikkje privat. Den kunnskapen mennesket bruker i praksis er utvikla i samspel med andre og modellert og utvikla gjennom menneska si historie. Det er menneska si slektskap og kjennskap med den menneskeleg historie som gir oss handlingsevne og forståingshorisont i møte med verden og andre menneske. Dette gjeld både våre påstandar, evner og holdningar. Observasjonar av klasserom-

9 Bengt Molander, *Kunnskap i handling* (Göteborg: Daidalos 1996), 259.

met viser klare eksempel på kor lik kunnskap dei ulike lærarane har og kor mykje samspelet har å seie for utviklinga av denne kunnskapen.

Det betyr ikkje at individet ikkje har ein posisjon i ein slik kunnskapsforståing. Det er individa si evne til å overskride verden rundt oss som gjør oss i stand til kreativitet og utvikle ny levande kunnskap. Denne kreativiteten er mogleg både når det gjeld teoretiske påstandar, handlingsevner og holdningar. Dette skjer ikkje i ein solipsistisk tilstand, men i samspel med andre.

Dette intersubjektive perspektivet viser seg i mennesket si forståing av kva den enkelte kan. Individets kjensle av å kunne noko eller handle dyktig er vesentleg for eigen sjølvtilitt og tryggleik, men kva det er som gjør læraren dyktig er ikkje han eller ho aleine om å skulle avgjøre. Det betyr at der vil finnast skilnader i praksis som viser seg som særskilte dyktige evner, men òg denne særeigne kunnskapen blir vurdert ut av samspelet i skulen.

En gemenskap är därför hela tiden förutsatt när vi talar om avsiktliga handlingar, dialog, kunnskap, och regler. Men en spänning kommer alltid att kvarstå: min *säkerhet* är min egen – och ändå beror den på *beskrivningar* som jag inte har ensam auktoritet att avgöra.¹⁰

Denne intersubjektive erkjeninga er kjent frå både fenomenologien, kritisk teori og sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivisme er ein del av det dominerande tankemønsteret i grunnskulelærerutdanninga, men synest mest opptatt av verbalspråklege aspektar ved den intersubjektive kommunikasjonen.¹¹ Fenomenologien er eit kunnskapssyn som forsøker å tilbakevise dikotomien mellom subjekt og objekt og kritiserer ei forståing av kunnskap som verbaliserte representasjonar av verden.¹² Dette samsvarar med moderne kognitiv teori som påpeikar at erkjeningsevna ikkje er ein einvegsaktivitet med input-output, men at mennesket sitt kognitive system allereie er aktive erkjennande i sitt møte med miljøet rundt seg.¹³ Det er vår analytiske og kritiske tankeevne som skaper eit skilje mellom subjekt-objekt og kropp-sjel. I Heideggers¹⁴ fenomenologiske studie er mennesket som individuelt fenomen alltid allereie kasta inn i verden og må ta i bruk fleire erkjenningsformer enn berre den analytisk rasjonelle for å søke sanninga om verda. Om vi bruker den levande kunnskapen for å erkjenne læraren som fenomen vil vi *kjenne* at læraren er både kropp og sjel på ein og same gang og at det som går føre seg i klasserommet er eit samspel, samstundes som situasjonen kan gi plass for alle individa til å endre miljøet rundt seg.

Kunnskap i form av motoriske evner, kjensler, erkjening og sansing har eit like sterkt innslag av intersubjektivitet som verbalspråket og vår rasjonelle tankeevne. Her er det òg

10 Bengt Molander, *Kunnskap i handling* (Göteborg: Daidalos, 1996), 232.

11 Æsøy, *Profesjon og vitskap*.

12 Torben H. Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*. (København: Semi-Forlaget, 1996), 139.

13 Stanislas Dehaene, *Consciousness and the brain - Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. (New York: Viking Penguin, 2014).

14 Martin Heidegger, *Kunstverkets Opprinnelse*. (Oslo: Pax Forlag, 2000).

viktig å presisere at det å snakke òg er ein motorisk evne. Sjølv utan hukommelse kan mennesket snakke, gjøre seg forstått og bli flinkare til å teikne.¹⁵

Levande kunnskap er ikkje svak eller usynleg

Ideen om at erfaringskunnskap er taus kjem frå ei norsk omsetting av det engelske uttrykket «tacit knowledge».¹⁶ Hovudpoenget til Polanyi er at det er mykje vi kan forstå og gripe utan at dette *må* eller *kan* seiast. Det betyr ikkje at denne kunnskapen er usynleg eller svakare enn verbalisert kunnskap. Den levande kunnskapen er ikkje taus, den er artikulert som praksis. Mykje av den levande kunnskapen er språkleggjort, men det er mykje vi kan som ikkje er mogleg eller som vi enda ikkje har klart å verbalisere. Om du spør ein god lærar om å skrive ned sin kunnskap, vil han eller ho ikkje klare dette. Personen vil kunne seie noko om det mest elementære, men ikkje det som verkeleg gjør han god. Den viktigaste kunnskapen må han eller ho vise i praksis. Mykje tydar på at dess viktigare kunnskapen er for praksis, dess vanskelegare er det å skulle verbalisere den. Henry Collins¹⁷ meiner at årsaka til desse utfordringane er at denne forma for kunnskap nettopp er relasjonell eller intersubjektiv.

Høgst sannsynleg vil utøveren seie at han eller ho ikkje tenker ved hjelp av ord og sjølvmedvit når han utøver lærarkunsten. Heile den kognitive kapasiteten er i bruk omkring det som skjer i praksis utan å kunne bruke tid på å ordsette denne praksisen. Dehaene kallar det «oddly inefficient» å tru at mennesket skulle tenke over og vurdere sine tankar og sine val.¹⁸ Han påpeikar at vi har alt for stor tiltru til medvitne val. «[...], *we constantly overestimate the power of our consciousness in making decisions – but in truth, our capacity for conscious control is limited*».¹⁹ Vi kan snakke om at den levande kunnskapen viser seg i ein tilstand av flyt.²⁰ I austleg filosofi er det ein tanke om at mennesket må fri seg frå sin sjølvmedvitne tilstand for å verkeleg handtere ein kunst. «Mennesket er et tenkende siv, men utretter sine største ting når det ikke beregner eller tenker.»²¹ Denne ideen om å handle utan å tenke vurderande på arbeidet er utgangspunktet for Dreyfus og Dreyfus²² sin teori om den utøvande ekspertten som handlar intuitivt. Det betyr ikkje at vi sluttar å tenke, men vi frigir tanken frå å skulle *tenke over* kva vi skal gjøre. Her er det avgjørande å forstå at vår evne til å tenke rasjonelt i stor grad går føre seg i det umedvitne. «Our unconscious perception works out the probabilities – and then our consciousness samples from them

15 Kaja Nordengen, *Hjernen er stjernen - ditt eneste uerstattelige organ* (Oslo: Kagge Forlag, 2016), 50.

16 Michael Polanyi, *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap* (Oslo: Spartacus, 2000).

17 Harry Collins, *Tacit and Explicit knowledge*. (Chicago and London: The university of Chicago Press, 2010). DOI: 10.7208/chicago/9780226113821.001.0001.

18 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 75.

19 *Op. cit.*, 47.

20 Mihaly Csikszentmihalyi, *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. (New York: Basic Books, 1997).

21 Daisetz T. Suzuki "Forord" I Herrigel, Eugen ZEN i bueskytingens kunst. (Oslo: Hilt & Hansteen, 1984), 9.

22 Hubert L. Dreyfus, & Stuart E. Dreyfus, *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. (New York: Free Press, 1988).

at random».²³ For læreren vil det vere ei veksling mellom det å tenke over og analysere enkeltsituasjonar, og ha eit umedviten men heilskapande kunnskapsblikk på klassen. Det er eit poeng at læreren må kunne gripe dei situasjonar som oppstår og gjøre dei om til samanhengande læringssituasjonar. Lærarar kan ikkje planlegge seg til det å handle dyktig.

Samstundes er det viktig å påpeike at gjennom historia har verbalisert kunnskap og evne til refleksjon hatt mykje å seie for forbedring og endring av praksis. Talespråket er ein kommunikativ handling som er ein del av vår eksistens og praksis. Ein del av den verbaliserte kunnskapen handlar om mennesket si evne til å tenke konsekvens, årsakssamanhengar og lære av fortida. Dette kan kallast for meistringskunnskap og har eit normativt innhold. I mange samanhengar seier denne typen kunnskap kva vi menneske ikkje bør gjøre, snarare enn å kunne vete kva vi bør gjøre. I tillegg er det verbalisert orienteringskunnskap som drøftar etiske perspektiv, orienterer om verdier, ideologiar og formål og som trekk individet inn i eit større samfunn- eller kosmologisk perspektiv.²⁴ Vitskapleg forskning om skulen vil ha til hensikt å formidle både orienterings- og meistringskunnskap.

Eit viktig spørsmål omkring levande kunnskap er kva kritikk har å seie. Trua på intuitiv kunnskap er kritisert for å immunisere praksis.²⁵ Levande kunnskap inneheld intuitiv kunnskap som kan kritisertast i praksis. For læreren kan kritikarane vere elevar, foreldre, kollegaer, forskarar eller leiing ved skulen. Kritikken kan vise seg som reaksjonar og handlingar i praksis eller gjennomførast som refleksjonar i etterkant av handling og i nye praksisar. Det finnes kanskje lærarar som gjør seg sjølv immun mot elevane sine mishagsytringar, men dette er eit spørsmål om holdning til andre. Ein måte å immunisere seg på er å hevde at forskning viser at det læreren har gjort er riktig, og at elevane sine mishagsytringar berre viser at dei ikkje forstår sitt eige beste. Dette er ei rasjonalisering som bruker vitskapleg kunnskap for å undra seg kritikk.

Vi skal likevel vere forsiktig med å legge for stor vekt på det å vere kritisk. Det er ikkje alltid gunstig å skulle kritisere eller vurdere utøvinga. For mykje kritikk i utøvinga vil kunne legge band på utøvaren og redusere den tilliten utøvaren må ha til seg sjølv (sjølvtilitt) for å handle på ein god måte. Lærarar som får kritikk kan bli stadig meir tenkande og vurderande i undervisninga, noko elevane kan oppleve som nøling og det å være udyktig. Ein lærar som følger sin levande kunnskap framkjenner dei handlingar som gjør at han handlar godt og som han vil gjøre meir av.

Den levande kunnskapen er tilgjengeleg og synleg i praksis

Den levande kunnskapen er tilgjengeleg. Læreren sin dyktige handlingar kan erkjennast i klasserommet. Den enklaste er å gå ut og observere det dei gjør. Mennesket kan lære av å

23 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 98.

24 Molander, *Kunnskap i handling*.

25 Harald Grimen, "Profesjon og kunnskap" I Molander & Terum (red.) *Profesjonsstudier*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2010), 75.

etterlikne det andre får til eller det andre fortel om (symbolsk modellering).²⁶ Andre lærarar er rollemodellar, som nye lærarar tek etter og fornyar. Bandura påpeikar at det er viktig med divergerande rollemodellar. Menneske som er utsatt for ulike modeller med divergent tenking, handling og karaktertrekk er meir kreativ enn om modellane er stereotype.²⁷ Det er viktig for utviklinga av lærarkunsten at der er eit mangfaldet av læraruttrykk i praksis.

Ved hjelp av levande kunnskap kan menneska endre noko av det som eksisterer rundt oss. Det er gjennom praksis at menneske skaper kunstnariske eller kulturelle uttrykk. Slike omformingar av verda viser seg mellom anna som ord, teknologi, matematikk, vitskap og undervisning i skulen. Den menneskelege skaparkrafta er *tilgjengeleg* i mennesket. Her er det òg på sin plass å presisere at ulike vitskaplege praksisar er kunstformer som spring ut av den menneskelege skaparkrafta, og ikkje omvendt.

Læraren bruker ei heilskapane erkjenningssform som gir levande kunnskap

Mennesket bruker ei heilskapande erkjenningssform ved hjelp av heile det kroppslege sanseregister for å kjenne, forstå og forklare verda. I praksis sjalter læraren ut den meiningslause støyen frå det som vi opplev som meiningsfullt og essensielt, men denne meininga kan ikkje beint fram verbaliserast, den blir meiningsfull i praksis.²⁸ I denne prosessen er det viktig med teoretisk påstandskunnskap som kan hjelpe læraren å forstå og kjenne kor skoen trykker. Det å kjenne igjen og forstå situasjonar i praksis er vesentlig for god profesjonsutøving.

Samstundes inneheld denne heilskapande erkjenningsevna noko meir. Molander skriv om ekspertten si evne til å igjen-kjenne:

Det betyr, om jag förstått det rätt, att experten *ser en hel situation*, omedelbart känner igjen den utan att analysera eller resonera, och reagerer direkt, instinktivt. Det kan emellertid ta många år att lära in och öva in den rätta instinkten. Vi kan låna en bra metafor av Harald Grimen och säga att situationer har ansikten. Vi lär oss känna igjen ansikten utan att analysera deras drag.²⁹

Evna til å *kjenne* igjen situasjonar utan bruk av analyse, er avgjørande for god praksis. Denne evna er påvist gjennom kognitive eksperiment og omtala som abduksjon eller Bayesian slutning. «[...] even the simplest conscious observation results from a bewildering complexity of unconscious probabilistic inferences».³⁰ Merleau-Ponty forsøker i sine fenomenologiske undersøkingar å skildre det han kallar for ei kroppsleg forståing. «Når jeg er vidne til,

26 Albert Bandura, *Social learning theory* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1977).

27 *Op. cit.*, 49.

28 Molander, *Kunnskap i handling*, 51.

29 *Op. cit.*, 46.

30 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 93.

at andres handlinger tager form, bliver min krop et middel til at forstå dem. Min kroppslighed er den kraft, der kan forstå andres kroppslighed. Jeg forstår den andens intentioner, fordi min kropp kan det samme». ³¹ Denne forståelse av den andre sin form, handlar om å *kjenne* den andre sin stil eller veremåte. Det er ei før-refleksiv samkjensle som gir handlingane intersubjektiv mening.

Denne meningsfulle eller essensielle kjennskapen til seg sjølv og andre er ei kjensle vi har i møte med andre. For å gjøre dette tydelegare vel eg å skilje mellom det å *forstå* og det å *kjenne*. Framleis snakkar vi om å *kjenne* eit anna menneske som noko djupare og meir grunnleggande enn å *forstå* andre. I sitatet over blir det sagt at mennesket *forstår* den andre sine intensjonar, men det er ikkje snakk om ein rasjonell eller analytisk forståing, men ein *kjennskap* til den andre sine intensjonar eller meningar som *livsytring*. Rasmussen ³² kallar dette for ein «egen førbevidste forståelses- og refleksjonsmåte». Eg vil kalle det ein er-kjenningensmåte som gjør mennesket i stand til å overføre sin eigen kroppskjennskap inn i den andre sin kropp. Ei slik før-medvitne kjennskapen til seg sjølv og andre kallar Nortvedt og Grimen for sensibilitet. «[...] *sensibilitet*, er den kunnskap om klientens subjektive situasjon en får gjennom empati og følelsesmessig mottakelighet». ³³ Denne kunnskapserkjenninga skil dei frå refleksjonskunnskap som er vurderande, dømmande og språkleg artikulert. Det er altså snakk om ein kunnskap som gir *kjennskap* til verden som noko meir enn å reflektere seg fram til ei *forståing* av verden. Vi kan snakke om at vi har ein sensibilitet som gjør oss i stand til å fornemme det meningsfulle i handling og denne sensibiliteten er ein viktig del av den levande kunnskapen samstundes som vi er i stand til å gjøre ulike etiske refleksjonar i forkant, undervegs og i etterkant av arbeidet.

Dikotomien forsvinner ikkje heilt. Det er ei spenning mellom det å kjenne sensibelt og det å forstå rasjonelt. Vi sansar, handlar, kjenner og tenker i samspel med andre på ein samhengande måte. I praksis er det skjeldan tid til å gjøre ein intellektuell analyse. ³⁴ I verste fall kan ei analyse dele opp eleven, rasjonalisere situasjonen og redusere kjensla av ein meningsfull eller verdifull praksis. Samstundes kan ei for sterk tru på sensibiliteten og intuitiv kunnskap redusere vår evne til å ville tenke etter og reflektere i praksis. Det handlar om å ta i bruk heile den menneskelege erkjenningssevna, og samstundes erkjenne at det er ei spenning mellom dei ulike erkjenningsmåtene. Det vil seie at ein grunnleggande del av den levande kunnskapen handlar om å lære å ha ei balanse mellom det å søke forståing og ha kjennskap i ein situasjon.

31 Gjengitt i Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 118.

32 Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 119.

33 Per Nortvedt & Harald Grimen, *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004), 13.

34 Rasmussen, *Kroppens filosofi - Maurice Merleau-Ponty*, 136.

Levande kunnskap inneholder en risiko

Den levande kunnskapen inneheld ein risiko om at utfallet kan vere både rett og feil. Om vi forsøker å redusere risikoen for å unngå at lærarar kan gjøre feil, vil vi òg redusere læraren si evne til å gjøre rett. Om mennesket si evne til å handle dyktig og ha skaparkraft skal få plass i praksis, må der eksistere ein risiko. Risiko er der så lenge det er avstand mellom teori og handling. Ei datamaskin kan slå eit menneske i sjakk fordi avstanden mellom tanke og handling er tilnærma 1 til 1. Sjølv eit lite barn vil klare å flytte brikkene på eit sjakkbrett riktig om Magnus Carlsen fortel kor barnet skal flytte. Datateknologien har små problem med å utvikle informasjonssystem for å flytte brikkene på eit virtuelt sjakkbrett. Samstundes er ikkje datateknologien i stand til å lære ein robot å spele fotball betre enn eit menneske. Grunnen er at i fotballkunsten er avstanden mellom tanke og handling stor, og for å spele god fotball må utøvarane risikere i praksis. Ein god handling i praksis overskrider ein god tanke. Sjølv om ein fotballspelar fortel meg inngående kva eg skal gjøre, vil eg ikkje klare å utføre det. Dei beste trenarteorianane hjelper ikkje om ikkje fotballspelarane kan kunsten å spele fotball. Om ein fotballtrenar nektar spelarane å ta risiko vil dette legge band på deira evne til å handle dyktig, kreativt og kunne utvikle seg vidare. Liknande er det med dyktig lærar som skal undervise mange elevar på ein gang. I alle dyktige handlingar ligg der ein risiko som mennesket ikkje kan klare å kontrollere. Skulle vi klare å kontrollere den ville vi ende i stilstand, eit levande sjakkbrett der avstanden mellom tanke og handling var tilnærma 1 til 1. Å vere lærar er å stå i denne vakre risikoen for å kunne gjøre feil og å gjøre godt.³⁵

Levande kunnskap er systematisk

Mykje levande kunnskap er grunnlagt i systematiske rutinar og tekniske evner. Kunstuttrykk har sin base i systematiske rutinar. Ein muskar byrjar med systematiske rutinar før han etter kvart kan bli så dyktig at han kan kontrollere instrumentet for improvisasjon og kreativitet. Verdstoppen i sykkel er skildra som ein svært systematisk praksis.³⁶ I utgangspunktet er svært mykje av vår kunnskap kopla til slike rutinar. Dette gjelder heilt frå dei første jordbruk og sankarsamfunna og til dagens ritual innanfor vitskapleg praksis, idrett og teknologiutvikling. Dette gjelder bondens evne til å forvalte jorda, fiskarens evne til å drive sjøen, lærarens evne til systematisk aktiviteter ovanfor elevane eller forskarens evne til å utføre forskning. Det er altså ikkje slik at forskning er systematisk aktivitet, medan andre praksisar er usystematiske. Dehaene viser at både vårt medvit og undermedvit er aktive

35 Gert Biesta, *The beautiful risk of education* (Boulder: Paradigm Publisher, 2013).
URL: <https://doi.org/10.4324/9781315635866>.

36 David Walsh, *Inside Team Sky: The inside story of Team Sky and their challenge for the 2013 Tour de France* (London: Simon & Schuster, 2013).

i den menneskelege erkjenningsprosess, og at mange av våre systematiske handlingar og vurderingar har sitt utspring i det umedvitne.³⁷

All formar for kunnskap har ei grad av det å vere tilfeldig og det å vere systematisk. Det finnes god kunnskap som er tilfeldig lært og det finnes dårleg kunnskap som er systematisk lært. Det finnes gode handlingar som er utvikla tilfeldig og det finnes gode handlingar som er utvikla systematisk. Ein lærar som trykker på dei rette knappane slik at ein elev endrar seg er ikkje heldig, han er dyktig. Utviklinga av gode rutinar som sit i kroppen er avgjørande for å kunne ha eit overblikk og indre tryggleik i utøvinga. Ein einspora interesse for systematikk framfor det tilfeldige er heller ikkje berre godt. Kreativitet og utvikling er ofte brot på det systematiske og standardiserte. Det er med nærleik til ein slik kreativitet at det å stille spørsmål, lage hypotesar og teste ut praksisar skjer i det praktiske liv. Her er det avgjørande å forstå at gode rutinar er grunnlaget for å kunne vere kreativ og trygg i utføringa. Ein del av dei systematiske rutinane kan vi sette ord på både ved hjelp av vitskapelege resultat og gjennom kvar dagslege erkjeningar. Dette samsvarar med Bandura³⁸ sin teori om korleis vi lærer ved å modellere kvarandre, samstundes som individets indre emosjonar og drivkrefter gir opning for å overskride tidlegare praksisformer. Målet er ikkje likskap i utføring, men meining- og praksismangfald.

Autonomi er ein føresetnad for levande kunnskap

Den levande kunnskapen er grunna i mennesket sin autonomi. Dehaene seier at vår hjerne er autonom.³⁹ Med det meiner han at den menneskelege hjerne er aktiv reflekterande i det indre og umedvitne og ingen passiv mottakar av input frå verden rundt oss.

On the contrary, even in full darkness, it [the brain] ceaselessly broadcasts global pattern of neural activity, causing what William James called the "stream of consciousness" – an uninterrupted flow of loosely connected thoughts, primarily shaped by our current goals and only occasionally seeking information in the senses.⁴⁰

Autonomi blir i denne forståinga eit eksistensielt lodd som følger av menneske si evne til å vere i verden. Autonomi er altså ikkje noko du *får* eller *tar*, men noko du *har*. Immanuel Kant brukte omgrepet autonomi for å uttrykke ein liknande sjølvlovgivande aktivitet i vårt indre. Det vil seie at læraren er sjølvlovgivande i praksis. Dette gir han eit handlingsrom eller handlingstvang å forvalte. Omgrepet handlingsrom kan oppfattast som meir positivt enn termen handlingstvang. Begge omgrepa forsøker å uttrykke det at læraren må gjøre val i praksis. Som lærar kan du ikkje fri deg frå den tvangen det er å skulle gjøre val. Det å ikkje

37 Dehaene, *Consciousness and the brain*.

38 Bandura, *Social learning theory*.

39 Dehaene, *Consciousness and the brain*, sjå mellom anna s. 14, 144, 189.

40 *Op. cit.*, s. 14.

skulle handle i klasserommet eller blindt følge vitskaplege retningslinjer er òg val læraren kan ta.

Eit kvart val vi gjør kan erkjennast ut frå ein etiske dimensjon. Spørsmålet om kva som er rett og galt å gjøre, vil alltid vere knytt til individet som relasjonelt vesen. Den etiske drivkrafta har i seg sjølv ein universell karakter.⁴¹ Læraren kan ikkje fri seg frå denne etiske dimensjonen. Same kor standardisert og trinnvis forskingskunnskap kan gjøre lærargjer-ninga vil læraren måtte gjøre val ut frå dei etiske verdioppfatningane som til ein kvar tid er i spel i praksis. Dette kallar Løvlie å vere på P3 nivået av praksisutøvinga.⁴² Læraren må sjølv velje kva for verbalisert kunnskap han eller ho fin gagnleg og kva for verdiar læraren viser i handlingane sine. I våre handlingsval er der mykje meir enn berre rasjonelle vurderingar. Verbale retningslinjer og konkrete anbefalingar kan gi forslag, men praksis viser korleis lærarane har gitt meining til og *kjenner* at desse forslaga fungerer. Praksis er ein heilskap der det er mange utfordringar og verdiar som er i spel samstundes. Den levande kunnskapen har i seg ein slik etisk dimensjon som viser seg i det at mennesket er dømt til å måtte ta val.

Den levande kunnskapen og moralsk gode handlingar

Det å handle ut frå levande kunnskap er ikkje mindre rettvist enn å handle ut frå vitskapleg kunnskap. Det er i dag få etiske teoriar som hevdar at dess meir rasjonell, medviten og informert mennesket er, dess meir rettvise er vi. Særskilt handlingar under 2. verdskrig førte til ei endring vekke i frå reine rasjonelle etiske teoriar. Det oppstod ein sterk kritikk av trua på vitskapleg kunnskap som moralsk overlegen og med krav om å oppnå likskap i samfunnet. Det er vanskeleg å tenke seg eit rettvist menneske eller eit rettvist samfunn i praksis, men vi kan tenke oss rettvise handlingar basert på menneskelege erfaringar og samhandling. Dette er ikkje det same som like handlingar eller rasjonelle handlingar, men handlingar som saman kjennes gode. Dei mest vanlege etiske perspektiva for ei slik tenking er dygdsetikk, omsorgsetikk, nærleiksetikk og ei utvida form for sinnelagsetikk.

For læraren er det elevane som avgjer om læraren er oppfatta som rettvist eller ikkje. Elevane brukar eiga erkjenningsvevne til å fornemme om lærarane er snille eller ikkje. Dette er tett kopla til kjensle av tillit, gjensidig respekt eller anerkjening og opplevelse av å vere på lag. Desse intersubjektive moralske verdiane kan ikkje implementerast av læraren, men vert utvikla gjennom den praktiske samhandlinga i skulen.

41 Jürgen Mittelstrass, "Education between ethical universality and cultural particularity" i *Globalization and Education*, (Extra Series 7, Vatican City, Pontifical Academy of Social Sciences, 2006), s. 245-56.

42 Lars Løvlie «Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk» I Mediaas, Ninna (red.) *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* (Oslo: Gyldendal, 1972), s. 29-35.

URL: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012041108065.

Levande kunnskap er både affektiv og rasjonell kunnskap

Levande kunnskap speglar seg i det kognitive. Moderne kognitiv teori har utvida vår forståing av det kognitive systemet til òg å gjelde emosjonar, sansing og motoriske impulsar som avgjørande for vår evne til å erfare verda og gjere val.⁴³ Mennesket sine kjensler sitt i hovudet og er *eit vesentlig indre språk* mennesket har for å forstå og kjenne det som skjer med oss. Kjenslene er òg viktig for å aktivere mennesket til handling. At noko er gjort i affekt betyr ikkje at det er dårlig utført. Det finnes positive affektive handlingar og negative. Lærarar som viser omsorg, humor og glede i praksis er tydelige prov på positive affektive handlingar. På likande måte er der positive handlingar som er oppfatta som rasjonelle, medan andre gjennomtenkte handlingar kan vere direkte vonde sjølv om intensjonane var gode.

Den profesjonelle læraren kan ikkje rasjonalisere vekk sine kjensler, men lære seg å oppfatte dei som viktige og positive sider ved det å vere lærar. Dette er viktig både for eigen omsorg⁴⁴ og for elevane si læring. I staden for å snakke om positive og negative kjensler kan vi skilje mellom aktiverande kjensler som sinne og glede, i motsetning til deaktiverte kjensler som det å kjenne seg likegyldig eller lykkelig.⁴⁵ Moderne kognitiv teori viser at emosjonane er med på å dirigere kva vil legg merke til og korleis vi forstår dette. Samstundes er det viktig å påpeike at tankane våre kan antenne kjensler. Dette er ikkje medviten tankar, men det Dehaene omtalar som the stream of consciousness. Som han påpeikar: «We are unaware of most of what we do and know, [...]».⁴⁶ Kjensler er ikkje noko vi som menneske kan kontrollere ved hjelp av medvitet eller ved fornektning. Kjenslene som oppstår må akseptast, men vi kan vise dei på ulikt vis. For eksempel er det mange måtar læraren kan vise at han er sint, og enkelte måtar er betre enn andre. Gjennom livet lærer mennesket å kjenne seg sjølv og utvikle handlingar for å vise våre kjensler på ein god måte. Denne lærdomen er ein del av den levande kunnskapen.

Ideen om at erfaringar berre gir antakingar, medan forskning gir kunnskap handlar om kva det vil seie å lære kunnskap. Å lære levande kunnskap er å gjøre. Dette kan vere å gå, elske, vise omsorg, forklare læringsteori, sjå andre, snakke, lytte og ha ei opa holdning til framtida. Det er gjennom ulike former for praksis at vi tileignar oss denne kunnskapen. Mykje av denne kunnskapen kan ikkje lærast ved hjelp av teori. Eit barn lærer å snakke basert på erfaringar og ein forskar lærer å forske basert på erfaringar. Dette er berre enkelte eksempel på alt vi lærer som vi har satt namn på. Det meste av det vi lærer er vi *ikkje* klar over at vi lærer. Kroppen lærer heile tida, den hugsar og uttrykker levande kunnskap i handling. Gjennom erfaringar med menneske og historia kan vi lærer tankar, språk, men vi lærer

43 Dehaene, *Consciousness and the brain*.

44 Knut Ove Æsøy, «Læraren si eigenomsorg» I Grindheim, Krüger, Leirhaug og Wilson (red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (Bergen: Fagbokforlaget, 2016).

45 Pekrum, Reinhard, Goetz, Thomas, Titz, Wolfram and Perry, Raymond (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. In *Educational Psychologist* 37, Nr. 2, 91-106.

46 Dehaene, *Consciousness and the brain*, 191.

òg måtar å tenke og snakke på, vi lærer det vi gjør, vi lærer måten vi gjør noko og vi lærer veremåtar.

Dess viktigare ein kunnskap er, dess vanskelegare synest det å skulle planlegge denne læringa. Om læraren seier ein ting, men måten dette blir sagt på er noko anna, vil dei fleste elevane oppfatte måten det blir sagt på som den avgjørande. Vi trur på det mennesket gjør framfor det som blir sagt. I lærarutdanninga kan vi seie noko om kva læraren bør gjøre i møte med elevane, men den veremåten som gjør at elevar responderer positivt på læraren sin indre tryggleik og kjensla av å bli sett og verdsatt, blir først og fremst utvikla og uttrykt i praksis. Det er altså lett å seie at gode relasjonar er viktig for samspelet mellom lærar og elev, men det er svært vanskeleg å skulle forklare kva som skal til for at ein bestemt relasjon skal vere god.

Menneska si evne til å tenke er ein del av den levande kunnskapen. I ein del av hjernen kan vi forstå, analysere og vurdere vår praksis for å gjøre den betre. Systematiske som er basert på vitenskapleg kunnskap, kan hjelpe praktikaren til å utvikle gode vaner. Her kan det vere gunstig å hente inn teoretisk kunnskap som har forsøkt å undersøke effekten av ulike handlingar ved hjelp av ulike vitenskaplege metodar. For at slik vitenskapleg kunnskap skal bli ein del av den levande kunnskapen må læraren kjenne at den fungerer i praksis. Om desse systematiske retningslinjene vert rutinar kan dette gi læraren større rom for å bruke sin sensibilitet og refleksjonar i praksis. Samstundes er det ei fare for at slike standardiseringar kan bli ei sovepute for eigen praksis. Poenget er at skiljet mellom vitenskaplege stadarar, systematiske retningslinjer, rutinar, eller tradisjonelle vaner i stor grad er ordkløyveri. Spørsmålet er ikkje om vanene er utvikla av vitenskaplege undersøkingar eller lange erfaringar, men om dei fungerer og kan utviklast i praksis.

Oppsummerande kommentarar

Mange har forsøkt å skrive om ulike kunnskapsformer og det som er skrive over er mest gammalt nytt. Behovet for slike drøftingar er framleis etterspurt.⁴⁷ Bakgrunnen for artikkelen er den måten erfaringskunnskap vert brukt i den teoretiske praksisen i grunnskulelærarutdanninga. Lærebøkene er prega av ein lettvint forståing av erfaringskunnskap, der det er i bruk som ein negativ motpol til vitenskapleg kunnskapar. Ved å innføre omgrepet levande kunnskap har eg forsøkt å redusere dikotomien. Dette er gjort ved å tilbakevise den forståinga av erfaringskunnskap som det dominerande tankemønsteret uttrykker. Ved å innføre omgrepet levande kunnskap har eg forsøkt å kople erfaringskunnskap saman med vitenskapleg kunnskap og vist at begge formane for kunnskap kan ha både positive og negative konsekvensar for praksis.

Levande kunnskap er i stor grad intersubjektiv og ikkje privat. Den er ikkje usynleg og tilfeldig, men ofte svært systematisk og utvikla som internaliserte vaner i mennesket.

47 Kjell S. Johannesen, «Tause kunnskaper i nytt lys» i *Nytt norsk tidsskrift*, Vol. 48, Nr. 3 (2013), s. 144-153.

Samstundes opner denne internaliserte kunnskapen for kreativitet og kunstnarisk uttrykk i praksis som òg er ein del av denne levande kunnskapen. Heile det kognitive systemet er i bruk for å handle dyktig. Spesielt viktig er evna til å kunne erkjenne heilskapen rundt oss og ikkje berre henge seg opp i enkeltdetaljer, akseptere og bruke kjenslene, og bruke eigen sensibilitet for å kjenne verda omkring seg. Mykje tydar på at den levande kunnskapen kan overskride det vi kan erkjenne i tanken og medvitet. Affeksjonar, umedvitne tankar og abduktive slutningar er føresetnader for å vise den levande kunnskapen i praksis. I dette ligger der autonomi og ein nødvendig risiko som er tilstade når mennesket skal handle dyktig. Det moralske aspektet ved det å handle er eit godt eksempel på dette.

Det er heller ikkje slik at vi kan fri oss fullstendig frå dikotomien eller spenningar med å leve. Det er ein forskjell mellom det å handle og det å reflektere. Denne motsetninga synes sjølvmotseiande når eg nyttar refleksjon for å forstå kva levande kunnskap er. Denne teksten gir ei innsikt, men det er i praksis at vi verkeleg kan *kjenne* korleis den levande kunnskapen utfolder seg. Alle som er gode til noko har heilt sikkert kjent på korleis kunnskapen utfoldar seg i praksis. Læreryrket er eit praktisk yrke. Avstanden mellom tanke og handling vil alltid vere stor i eit yrke som er avhengig av gode handlingar. Skal handlingsretta yrker få autoritet i utdanningskontekstar må vi gi innsikt til den levande kunnskapen. Autoriteten kan ikkje berre ligge i å gjøre utdanninga forskingsbasert. Den levande kunnskapen må bli erkjent, lært og brukt aktivt i utdanninga. Samstundes, må vi vere forsiktige med måten vi framstiller dei ulike kunnskapsformene, kva for kunnskapsgrenser dei ulike erkjenningstodane har og kva for etiske implikasjonar som ligg i bruken av kunnskapen.

Debat

Hans Vejleskov

Om Jean Piaget og konstruktivisme

Oliver Kauffmanns diskussion af, om Jean Piagets (1896-1980) "læringsteori" og genetiske epistemologi kan siges at være udtryk for konstruktivisme i von Glaserfelds *radikale* forstand,¹ giver anledning til at præcisere nogle forhold vedrørende Piagets arbejder om tænkningens eller erkendelsens udvikling og – indirekte – til at overveje forholdet mellem filosofi og psykologi. Først skal dog slås fast, at det følgende på ingen måde er negativ kritik, hverken af Kauffmanns konklusion – at Piaget *ikke* er radikal konstruktivist – eller af hans bekymringer over, at mange forveksler konstruktivisme som erkendelsesteoretisk position med konstruktivisme som værdimæssig antagelse om undervisning og uddannelse,² for begge dele forekommer yderst rimelige, ja nærmest indlysende. Men i hvert fald tre ting i Kauffmanns artikel springer i øjnene fra en psykologisk synsvinkel: (1) Piaget ville være meget utilfreds med, at hans stadieteori om erkendelsens udvikling kaldes en *læringsteori*. (2) Hvis hovedvægten lægges på "kognitive *strukturer*", overses, at Piaget prioriterer *funktioner* – sansemotoriske handlemønstre henholdsvis konkrete og formelle tankeoperatiionsmønstre – højt. (3) Er det vigtigt og rimeligt at sætte Piaget "i bås" som konstruktivist, realist, idealist, relativist osv.?

Ad (1). Piaget var – akkurat som lingvisten Noam Chomsky – ivrig efter at distancere sig fra den (ind)lærings- eller læreprocespsykologi, der spillede en stor rolle frem til 1960'erne. Chomsky talte derfor om børns *tilegnelse* af deres modersmål, ikke om sprogindlæring, og Piaget talte om børns *udvikling* af (intelligente) handle- og tankestrukturer, ikke om deres (ind)læring deraf. At de to så ikke var ganske enige i øvrigt, er en anden sag: Piaget troede ikke på medfødte intelligensstrukturer, men nok på medfødte nervemekanismer som forudsætning for dannelse (konstruktion eller udvikling) af sansemotoriske og logiske strukturer.³

Desuden er der den forskel på traditionel læreprocespsykologi og Piagets kognitive udviklingspsykologi, at førstnævnte søger at forklare *gradvis* tilegnelse af viden og færdigheder, mens Piagets er en stadieteori om tilegnelse af *kvalitativt forskellige* måder at operere på. Det er derfor nok ikke hensigtsmæssigt, at Kauffmann m.fl. bruger udtrykket "gradvis

1 O. Kauffmann: "Om realisme og konstruktivisme i Piagets læringsteori og genetiske epistemologi". *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årg. 2, Nr. 2, 53-77, 2013.

2 *Op.cit.*, p. 55.

3 *Op.cit.*, p. 56; H. Vejleskov: *Tænkningens udvikling. Introduktion til Piaget*. Dansk Psykologisk Forlag 1999 p. 144.

Hans Vejleskov, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: hans@vejleskov.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 74-78

rekonstruktion”.⁴ – I øvrigt er det i det hele taget uheldigt, at man i de seneste årtier har brugt *læring* i pædagogisk sammenhæng uden at skele til den etablerede psykologiske forståelse af (ind)læring.

Ad (2). Sidst i 1960'erne skulle Piaget introduceres her i landet, og en håbefuld, yngre psykolog, der af E. Tranekjær Rasmussen var opdraget med ”københavnæfænomologi” og derfor ville skelne skarpt mellem den fysiske og den oplevede verden, skrev til Piaget og spurgte, om hans *tableau* skulle forstås som noget fænomenologisk eller som noget fysisk. Piaget svarede kort og klart: Begge dele! Dette svar antyder i hvert fald, at han ikke var radikal konstruktivist (på det tidspunkt!). *Tableau* brugte han om det forhold, at på de første to trin (op til 4-månedersalderen) opfatter børn ikke, at verden består af ”genstande” – dvs. af uforanderlige og håndgribelige ting, som ikke er en del af dem selv, og som består, selv om de ikke ses, høres eller føles: Ranglen, der nu ligger på bordet, nu bliver rystet af mor, og nu bliver holdt af barnet selv, er ikke én genstand, men optræder i tre *tableau'er*.⁵

I 1952 holdt Piaget nogle forelæsninger i Manchester, som blev oversat til og udgivet på engelsk.⁶ Her behandlede han forholdet mellem psykologi og logik ved (a) at opbygge en psykologisk teori om operationers udvikling og struktur, (b) at undersøge logiske operationer, idet han så dem som både algebraiske kalkuler og strukturerede helheder og (c) at sammenholde resultaterne af disse to undersøgelser. I sin konklusion afviser han først tre mulige hypoteser om, hvordan de formelle operationer (”propositional structures”) opstår i 11-12-årsalderen: (i) De er ikke et kumuleret resultat af tidligere erfaringer, for de er helt ubevidste. (ii) De er ikke psykiske *a priori*-former, for de viser sig først på et relativt sent tidspunkt. (iii) De kommer ikke af sen modning af visse nerveforbindelser, for hvis de logiske strukturelle helheder eksisterede som parate træk i nervesystemet, skulle de vise sig i deres helhed under tænkningen, og det gør de ikke. – Derfor må de være ”strukturer der hører til de simple ligevægtsformer, som opnås gennem tankeaktivitet”.⁷

Alt i alt er altså – på alle udviklingsstadier – aktivitet (eller opereren) det helt centrale i Piagets teori om tænkningens udvikling, om genetisk epistemologi, selv om han derudover også har undersøgt og fremsat teorier om den figurative side af erkendelsen, om symboldannelse (repræsentation), om perception og om hukommelse. Hvad genetisk epistemologi angår, drejer den sig om det *operative*, og derfor er det nok uhensigtsmæssigt at tale om ”kognitiv overførsel af information om omverdenen”,⁸ fordi det så vil blive opfattet,

4 Kauffmann, ”Om realisme og konstruktivisme”, p. 60-61.

5 J. Piaget: *La construction du réel chez l'enfant*. 1937, ch. 1. Eller: H. Vejleskov: *Udvalgte Piaget-tekster*. Dansk Psykologisk Forlag 1999, tekst nr. 5. – *Tableau* kan oversættes med ”opstilling” eller ”scene”; i 1600- og 1700-tallet var det almindeligt, at man ved offerne morede sig med – balletagtigt – at vise scener fra fx den klassiske mytologi.

6 J. Piaget: *Logic and Psychology*. Manchester University Press 1953.

7 I bogen: ”... structures belonging to the simple forms of equilibrium attained by thought activity”, p. 40. Dette er Piaget allerede inde på i *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*, 1936 (The Origin of Intelligence in the Child, 1953), - en usædvanlig sen oversættelse til engelsk.

8 Hvad Kauffmann (p. 63) citerer von Glasersfeld for at sige. I øvrigt findes *Six Psychological Studies* på dansk: ”Barnets psykiske udvikling”, Hans Reitzel 1969, efter den franske original fra 1964.

som om det drejer sig om noget *figurativt* – om ”erkendelse” som produkt i stedet for om ”erkendelse” som proces eller aktivitet.

Ad (3). Med hensyn til at karakterisere Piaget (og andre) som konstruktivist eller realist eller , hænger det vel sammen med den interesse for det metateoretiske, der siden 1970’erne længe var meget dominerede, men det får nemt den konsekvens, at man overser, at Piagets teorier bygger på særdeles omfattende empiriske materialer, der i en lind strøm blev fremlagt i perioden 1923-1980 og, som nævnt, drejede sig om mange aspekter af erkendelse (i bred forstand) – og altid betragtet genetisk (udviklingsmæssigt). Når sandt skal siges, blev der efter ca. 1975 hverken herhjemme eller andetsteds talt og skrevet meget om hans undersøgelser, idet mange indskrænkede sig til at nævne ”Piagets teori” (skønt der var flere) og til hastigt at karakterisere den som en (borgerlig) modsætning til sovjetpsykologien eller til den såkaldte ”kritiske psykologi”.

Hvad angår von Glasersfelds (og Jens Rasmussens) tolkning af, at der hos Piaget findes to former for assimilation, skulle *den ene form* være, at assimilation = at ”inkorporere ting og mennesker i subjektets egen aktivitet, dvs. at ’assimilere’ den ydre verden ind i de strukturer, der allerede er konstrueret”. Dette bliver senere til ”at bringe materiale fra omgivelserne ind i organismen”.⁹ Men dette synes at handle om den (oprindelige) biologiske betydning, fx i forbindelse med vor fordøjelse. Piaget understreger imidlertid, at assimilation (i en slags overført betydning) er at inkorporere noget i *individets egen aktivitet*. Hvis en toårig fx motorisk behandler en ny bold på samme måde som den gamle, lidt større bold, er den nye bold en ”bold”, idet den assimileres til det etablerede ”bold-skema”. Eller hvis en otteårig giver udtryk for, at der er lige mange hønsringe, selv om de er spredt mere ud end før, viser det, at han behersker *antalskonservation*,

X X X X X X X X X X

X X X X X X X X X X

ligesom hvis det fx havde været lerkugler eller legetøjsbiler – for man kan jo bare lægge dem tættere sammen igen! – De konkrete operationer er et spørgsmål om aktivitet – om hvad man kan gøre med tingene, korporligt eller i tankerne.

Den anden form for assimilation skulle være, at assimilation = at behandle nyt materiale som en instans af det allerede kendte. Her er der ikke tale om opereren, men om perception.¹⁰ (Dog er perception for Piaget også en aktivitet – det er lige før, han taler om

9 Kauffmann, ”Om realisme og konstruktivisme”, p. 63. Piaget behandlede assimilation grundigt allerede i *La Naissance de l’Intelligence chez l’Enfant* 1936, p. 407 f.

10 *Op.cit.*, p. 64.

fx "se-adfærd"!)). Kauffmann nævner her, at Jens Rasmussen har fulgt op på Glasersfelds synspunkter og sagt, at "begge disse tolkninger (af "assimilation") stundom findes i en og samme kommentators fremstilling af Piagets tankegang" – også på dansk.¹¹ Det skulle i følge Jens Rasmussen her forholde sig sådan, at assimilation og akkommodation ses som modsat rettede virksomheder – og det er da i hvert fald tilfældet med den første betydning af "assimilation": Adaptation – og udvikling – forudsætter balance mellem assimilation og akkommodation.

At Glasersfeld bruger netop dette til at hævde, at der tilsvarende eksisterer to former for "konstruktivisme" – en triviel og en radikal – er i bedste fald overflødigt, for det er vel klart, at man både kan mene, (a) at børn konstruerer (danner eller former) deres forståelse af omverdenen via deres aktiviteter og erfaringer, og (b) at så at sige alt, hvad mennesker mener og begriber er "sociale konstruktioner", så man derfor ikke kan erkende en erfaringsuafhængig virkelighed. Blot er det urimeligt at blande Piaget ind i det.

I sin videre diskussion behandler Kauffmann¹² Glasersfelds tolkning af begrebet *skema*. Den siger, at et skema består af tre dele:

1. at en organisme i kraft af assimilation 'genkender' en situation,
2. en bestemt aktivitet, der er associeret med og 'igangsættes' af denne genkendelse, og
3. en forventning om, at denne aktivitet giver anledning til et bestemt (som tidligere erfaret) resultat.

Som nævnt ovenfor, er det dog snarere sådan, at selve genkendelsen (fx af en mindre bold som "en bold") består i, at adfærden (med den tidligere større bold) sættes i gang; og egentlige (bevidste) forventninger er der næppe tale om i de første leveår. Videre hedder det, at egentlig læring først sker, når der akkommoderes, og det er korrekt, da udvikling (tilpasning, "læring") netop forudsætter ligevægt mellem assimilation og akkommodation.

Herefter springes direkte til en række overvejelser over konsekvenserne af Piagets/Glasersfelds konstruktivisme for undervisning og uddannelse¹³, hvad der på ingen måde harmonerer med, hvor forsigtigt Piaget selv udtaler sig om pædagogiske spørgsmål.¹⁴ – Og at Piagets forståelse af erkendelsen og dens udvikling medfører, at viden "ikke er noget som kan overføres fra lærerens hoved eller fra lærebøger"¹⁵, behøver man i hvert fald ikke Glasersfelds "hjælp" til at indse.

Kauffmann slutter med at diskutere, om Piaget er "radikal konstruktivist", og nævner i den forbindelse bl.a. hans holdning til 1. og 3. personspektivet, som det fremgår af et

11 Han henviser til Bjerg & Vejleskov "Tænkning og udviklingsforløb", Munksgaard 1971 – der kom i 4. udgave i 1977 og senere blev erstattet af Vejleskov: "Tænkningen udvikling", Dansk Psykologisk Forlag 1999. I ingen af disse fremstillinger tales om en dobbelt betydning af "assimilation".

12 P. 65 ff. Når det her hedder, at Piaget omtaler begrebet *skema* "spredt forskellige steder i forfatterskabet", er det lidt af en tilsigelse: Det behandles fra 1930'erne til 1970'erne altid i forbindelse med perioden med sansemotorisk intelligens, dvs. 0-2-årsalderen.

13 *Op.cit.* P. 66.

14 Se fx *Psychologie et Pédagogie*, 1969, på dansk: "Psykologi og pædagogik" 1970.

15 *Op.cit.*, P. 67.

af hans ældre værker.¹⁶ Bogen fra 1936 ("La Naissance ...") præsenterer via en lang række observationer seks trin i de første leveårs udvikling af sanse-motorisk intelligens fra umiddelbar refleksadfærd (0-2 mdr.) til at barnet – stadig på sanse-motorisk vis – opfinder nye fremgangsmåder til at bakse med tingene, idet det udvikler mere avancerede assimilatoriske skemaer. Bogen fra 1937 er for så vidt mere konkret og disponeret anderledes med kapitler om den sanse-motoriske opfattelse af genstande, af rumlige forhold, af kausalitet og af tidsmæssige forhold, som den udvikles op gennem de seks trin. Derfor må man her supplere iagttagerperspektivets analyse af adfærden med analyse af barnets eget perspektiv.¹⁷

Dette harmonerer godt med, at Piaget svarede "Begge dele!" (jf. pkt. (2) ovenfor), og er vigtigt i forbindelse med at underbygge Kauffmanns konklusion: At Piaget ikke er radikal konstruktivist.

16 *La Construction de Réel chez l'Enfant*, 1937, der også kom sent på engelsk i 1954 (*The Child's Construction of Reality*).

17 Når det i Kauffmanns Piaget-citat (p. 73) hedder, at dette ikke er så risikabelt, skyldes det, at så længe barnet er så egocentrisk, som tilfældet er, vil det hverken udvise selv-perception eller objektivitet.

Oliver Kauffmann

Duplik til Hans Vejleskov

– om Jean Piaget og konstruktivisme

I en replik til min artikel om Piagets læringsteori og genetiske epistemologi, giver Hans Vejleskov tre præciseringer af Piagets arbejder om tænkningens udvikling.^{1 2}

Det er jo altid velkomment, når ens skriftlige arbejder bliver læst af højt kvalificerede mennesker, som endda gør sig ulejlighed med at replicere. Hans Vejleskov er om nogen en, der har bidraget til, at Piagets arbejder blev kendt i Danmark, og hans dybtgående kendskab til Piagets forskning har min agtelse. Genlæsningen af og en refleksion over de relevante afsnit af min artikel har gennem Vejleskovs bemærkninger været så meget desto mere udbytterig.

1. Vejleskovs første bemærkning

Vejleskovs første bemærkning omhandler det forhold, at Piaget ville have været meget utilfreds med, at hans stadieteori om erkendelsens udvikling kaldes en læringsteori, som jeg gør i artiklen. En anonym bedømmer af det oprindelige manuskript rejste tilsvarende spørgsmålet om rimeligheden af at kalde den genetiske epistemologi for en læringsteori, et spørgsmål, jeg også tog op og svarede på i artiklen.³ Jeg pointerer deri, at Piaget arbejder med erkendelsens ontogenetiske udvikling, og dermed med den *almene* udvikling af mentale redskaber i børns virkelighedsopfattelse. Denne udvikling sætter rammer og grænser for de mere kontekstbestemte spørgsmål vedrørende motivation og læring, der kan rejses på et mere *specifikt* niveau, som når vi ser på det enkelte individs eller grupperes interaktion med omgivelserne. Vejleskov vil øjensynligt snarere reservere 'læring' til at handle om fænomener, der hører til på et sådant mere specifikt niveau, hvilket er på linje med f.eks. David Elkind's begrundelse for at afvise Piagets genetiske epistemologi som omhandlende læring, som jeg også nævner i artiklen.⁴ Det er pointeringen af, at kontekstbestemte for-

1 H. Vejleskov: "Om Jean Piaget og konstruktivisme", i dette nummer af *Studier af Pædagogisk Filosofi*.

2 O. Kauffmann: "Om realisme og konstruktivisme i Piagets læringsteori og genetiske epistemologi". *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årg. 2, Nr.2, 53-57, 2013.

3 *Op. cit.*, p.59.

4 *Op.cit.*

Oliver Kauffmann, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: kauffmann@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 79-85

hold omkring læring på et specifikt niveau har en almen udvikling af mentale redskaber som forudsætning, der, sammen med det forhold, at Piaget i forklaringen af denne almene udvikling anvender en række biologiske begreber som adaptation, akkommodation m.fl., gør, at jeg i artiklen foreslår, at man kan beskrive Piagets epistemologi som en *metateori* om læring.⁵

På den anden side er det imidlertid også rigtigt, at Piaget er i opposition til (ind)læringspsykologien, der spillede en betydelig rolle frem til 1960'erne, som Vejleskov bemærker. Jeg skriver da også i artiklen: "I modsætning til behaviorismens fokus på relationer mellem stimulus og respons og muligheden for adfærdsmodifikation af dyr og humane individer gennem klassisk og operant betingning, anlægger Piaget et kombineret sensori-motorisk og kognitivt perspektiv for at forstå den (ind)læringsaktivitet, der ligger til grund for udviklingen af det humane individs erkendeevner."⁶ Men her er det nok udtrykket '(ind)læringsaktivitet', som er faldet Vejleskov for brystet. Ikke nok med at jeg bruger udtrykket 'læringssteori' – men '(ind)læringsaktivitet'! "Piaget talte om børns *udvikling* af (intelligente) handle- og tankestrukturer, ikke om deres (ind)læring deraf", bemærker Vejleskov (hans kursivering).⁷ Tanken bag mit ordvalg var at markere, at hverken disse strukturer selv eller udviklingen af dem er noget, vi har bevidst adgang til og fuld kontrol over. Barnet er i denne forstand underlagt disse strukturer og de kausale interaktioner, der ligger til grund for strukturernes fremtrædelsesformer og udvikling. I netop denne henseende er der ikke nogen forskel til de postulerede 'mekanismer', som den klassiske indlæringspsykologi forsøger at hypostasere som forklaringer på stimulus-respons relationer. Strukturere er 'usynlige', for at anvende et udtryk, som Vejleskov benytter i sin bog om Piaget fra 1999.⁸ Strukturere er ikke-iagttagbare, idet de er formale og dermed abstrakte, ligesom de heller ikke korresponderer med bestemte handlinger.⁹ Som Vejleskov bemærker i sin replik, troede Piaget ikke på medfødte intelligensstrukturer, "men nok på medfødte nervemekanismer som forudsætning for dannelse (konstruktion eller udvikling) af sansemotoriske og logiske strukturer".¹⁰ Og det er præcis denne forankring af og forudsætning for strukturers dannelse i og gennem nervemekanismer, som organismen ikke har adgang til, der berettiger til at tale om 'indlæringsaktivitet' på dette beskrivelsesniveau, mener jeg.

Min sprogbrug her er i øvrigt også motiveret af præcis den samme bekymring, som Vejleskov giver udtryk for, når han skriver, at det i det hele taget er uheldigt, at man i de seneste årtier har brugt *læring* i pædagogisk sammenhæng uden at skele til den etablerede psykologiske forståelse af (ind)læring.¹¹ Og jeg vil tilføje: neurobiologiens forståelse af indlæ-

5 *Op.cit.*

6 *Op.cit.*

7 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

8 Hans Vejleskov, *Tænkningens Udvikling – En introduktion til Piaget* (København: Dansk Psykologisk forlag, 1999), 59-60.

9 Jvnf. Vejleskov, 1999, kap. 4.

10 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

11 *Op.cit.*

ringsmekanismer. Min bekymring var og er fortsat, at *indlæringsmæssige* forhold træder for meget i baggrunden, når der formuleres pædagogiske teorier om *læring*. Som et *extremum* kan det blive helt glemt, at der er et nervemæssigt grundlag for enhver form for læring. En grundig systematisk og historisk oplyst oprydning i begreber omkring læring og indlæring ville også på denne baggrund være kærkommen.

I forhold til Vejleskops første bemærkning skal det også nævnes, at Piaget faktisk ikke selv var helt uvillig til at anvende udtryk som 'learning' og 'learning processes' i forbindelse med de mange års forsøg, hvis resultater ledte frem til formuleringen af den genetiske epistemologi. I Richard I. Evans bog om Piaget fra 1973¹², der, ud over en række interviews med Piaget også rummer dennes selvbiografi (*Jean Piaget, an Autobiography*), omtaler Piaget således over for Evans sin forskning med brug af begrebet 'learning processes', omend han også gør det klart, at læringsbegrebet skal omdefineres.¹³ I en passage i selvbiografien omkring årene 1939-1950, anfører Piaget også følgende: "Instead of devoting five years to child psychology, as I had anticipated in 1921, I had spent about thirty on it; it was exciting work and I do not in the least regret it. But now was the time to conclude it, and that is what I attempted in this general study [*Introduction à l'Épistémologie Génétique I-III*, OK]. It is basically an analysis of the mechanism of learning, not statically, but from the point of view of growth and development."¹⁴ I øvrigt henviser Vejleskov ikke blot til denne selvbiografi, men gengiver fra just præcis samme passage, og oversætter 'mechanism of learning' med indlæringsmekanisme'.¹⁵

Endelig skriver Vejleskov, at det nok ikke er hensigtsmæssigt, at jeg (og andre) bruger udtrykket 'gradvis rekonstruktion' i forbindelse med Piagets stadieteori¹⁶, da der er tale om barnets tilegnelse af *kvalitativt forskellige* måder at operere på. Dette medgiver jeg Vejleskov. Fra den pågældende passage i min artikel får man let det indtryk, at det (blot) drejer sig om en *gradvis* tilegnelse af viden og færdigheder. Her har mit blik for barnets opnåelse af en mere adækvat opfattelse af en bevidsthedsafhængig omverden været for styrende for mit ordvalg i forhold til de kvalitative forskelle i operationerne (der muliggør dette).

2. Vejleskops anden bemærkning

Vejleskops anden bemærkning omhandler det forhold, at man (jeg ?) overser, at Piaget prioriterer *funktioner* – sansemotoriske handlemønstre henholdsvis konkrete og formelle tankeoperationsmønstre – højt, hvis man lægger hovedvægten på 'kognitive *strukturer*'. Han giver med sine eksempler omkring henholdsvis 'tableauer' og logiske operationers struktur

12 Richard I. Evans, *Jean Piaget. The Man and His Ideas* (New York: Dutton & Co. Inc., 1973).

13 Evans, *Op.cit.*, p.67 f.

14 Evans, *Op.cit.*, p. 139-140.

15 Vejleskov, 1999, p. 35.

16 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

og udvikling belæg for, at 'opereren' (aktivitet) er det helt centrale i Piagets teori om tænkningens udvikling.

Dette forhold anerkender jeg skam fuldt ud. I min artikel anføres det da også tilsvarende, at mentale fænomeners funktion ikke må ses som 'figurativ', men derimod som 'operativ'. Tillad mig at citere mig selv: "[...] et sådant *'figurativt aspekt'* er ikke det væsentlige i forståelsen af de betingelser, der konstituerer læring, hvilket sandsynligvis er medvirkende forklaring på, at repræsentationsbegrebet generelt fremstår underbestemt hos Piaget. [...] Piaget betegner dem [mentale tilstande] som *'operative'* i præcis den forstand, at de leverer den fornuftige orden i vores erkendelse, som vi ville mangle, hvis vi var overladt til blot at have mentale repræsentationer i den figurative ('empiristiske') forstand, dvs. i form af indre billeder eller ord og sætninger fra det naturlige sprog."¹⁷ Erkendelsens figurative aspekter (perception, hukommelse, forestillingsevne) er komplementære til, men også underlagt det operative aspekt af tænkningens udvikling.

Givet sigtet i min artikel – en afklaring af i hvilken forstand Piagets tænkning er udtryk for en konstruktivisme – er 'det figurative' aspekt ved tænkningens udvikling imidlertid væsentligt at holde sig for øje. Som Vejleskov medgiver, er von Glasersfelds udlægning af Piaget som 'radikal konstruktivist' (dvs. den form for konstruktivisme, ifølge hvilken vi hver især konstruerer en virkelighedsopfattelse, men ikke har nogen grund til at tro, at vi besidder nogen viden overhovedet om en bevidsthedsuafhængig virkelighed) forkert. Og en af de ting, jeg i artiklen argumenterer for, er, at Piaget faktisk selv anvender udtrykket 'repræsentation' på en måde, der indikerer, at han ikke alene undersøger barnets kvalitativt forskellige måder at opleve verden på, men også mener, at barnet alt andet lige *også* udvikler sig frem mod en gradvist mere adækvat virkelighedsopfattelse. En opfattelse hos barnet, der ikke blot vedrører dets egen subjektive virkelighed, men derimod omhandler en objektiv, bevidsthedsuafhængig virkelighed. Med andre ord belæg for, at Piagets genetiske epistemologi hviler på en erkendelsesteoretisk realisme.¹⁸

Mens jeg i forrige afsnit således medgav Vejleskov, at jeg i artiklen fokuserer for meget på barnets gradvis tilegnelse af viden og færdigheder frem for kvalitativt forskellige måder at operere på i min fremstilling af Piaget teori, er der belæg for, at Piaget *også* mener, at barnet *gradvist bliver bedre til at repræsentere virkeligheden*. 'Repræsentationer' er for Piaget ikke nødvendigvis sproglige; der findes ifølge Piaget mange forskellige typer af repræsentationer.

17 Kauffmann, 2013, p. 61.

18 Udover de henvisninger, der allerede er givet i artiklen, kan her tilføjes: Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child* (New York: Basic Books, Inc., 1954) p. 352 og p. 386; artiklen 'Genetic Epistemology' af Piaget, trykt i Evans, *Op. cit.*, (xlii-lxi), p. xlv; Jean-Claude Bringuier, *Conversations with Jean Piaget* (Chicago: The University of Chicago Press, 1980), p.63; Jean Piaget, *The Child's conception of the World* (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1929), pp. 33-34. Bemærk, at Piaget i sidstnævnte tidlige værk anvender udtrykket 'realism' på en måde, der i dag må betragtes som uortodoks: 'realisme' bestemmes *således heri* som den chauvinistiske opfattelse, at man (barnet) opfatter ens (dets) *eget* (individuelle) perspektiv som absolut og objektivt. Dette i modsætning til 'objectivity', som Piaget bestemmer som bestræbelsen på at *udelukke* ens påtrængende individuelle perspektiv, holdninger og værdier forud for, at man fælder domme om den ydre verden.

Men udtryk som 'adækvathed' og 'korrespondens', som Piaget jævnligt anvender i forbindelse med det meliorative aspekt ved barnets afdækning af virkeligheden, er dog begreber vi anvender i forbindelse med vort sprog og de figurative aspekter af vor erkendelse.

3. Vejleskops tredje bemærkning

Vejleskops tredje bemærkning er spørgsmålet om vigtigheden og rimeligheden af at sætte Piaget 'i bås' som konstruktivist, realist, idealist, relativist osv.

Er dette vigtigt? For en psykolog er det ikke vigtigt. Men set fra en filosofisk synsvinkel er det vigtigt nærmere at undersøge, hvordan man erkendelsesteoretisk set kan karakterisere Piagets genetiske epistemologi. En 'sætten i bås' er i sig selv ligegyldigt, og det kan være ganske uproduktivt eller skadeligt, hvis 'kategoriseringer' florerer uden kvalifikation. Sådanne forehavender er selvsagt hverken vigtige eller rimelige. Derfor: når det til eksempel antages, at Piagets tænkning er udtryk for konstruktivisme (radikal eller ej), og denne forestilling vinder indpas og gentages i pædagogiske cirkler uden dér for alvor at blive kvalificeret, er det vigtigt, at denne antagelse efterprøves. Når Piagets omfattende empiriske studier og tænkning leverer et kvalificeret frontalangreb på en række erkendelsesteoretiske antagelser og fyrtårne (f.eks. Kant), må sagen undersøges nærmere med henblik på, om kritikken som Piaget fremsætter, er holdbar. Og mærkværdigt nok er det yderst begrænset, hvad der fra filosofisk hold er skrevet herom. Mit beskedne bidrag var et forsøg i den retning.

Med det fine eksempel om 'tableauer'¹⁹, illustrerer Vejleskov egentlig selv meget godt betydningen og dermed vigtigheden af at reflektere filosofisk over Piagets genetiske epistemologi. Ikke blot er en forhåndsforståelse i retning af at ville se det, barnets handlinger retter sig mod, som værende af enten (i eksklusiv forstand) fænomenologisk²⁰ eller fysisk beskaffenhed ikke holdbar, jævnfør Piagets svar "begge dele!" til den håbefulde, yngre psykologs spørgsmål om, hvorvidt tableau er det ene eller det andet. Vejleskov drager heraf den konklusion, at Piaget (i det mindste på det pågældende tidspunkt) ikke var radikal konstruktivist. Det interessante er, hvad han da så er? Altså at forsøge at give en positiv bestemmelse. Og dertil: hvad den unge psykolog ikke dernæst spurgte Piaget om, var, hvordan noget ('tableauer') kan være af *både* oplevelsesmæssig og fysisk natur? Hvad skal der forstås herved? Traditionelt synes der at være forskel mellem fysiske og oplevelsesmæssige fænomener – hvilket da også var en rimelig 'fordom' hos psykologen, helt uafhængigt af den københavnerfænomenologiske skole, Vejleskov nævner, psykologen havde gået i. Men kunne Piaget ikke (lige så godt) have svaret "hverken eller!?"? Hvad var sigtet med hans svar? At Piaget muligvis ikke selv syntes, at sådanne filosofiske spørgsmål var det mest interessante ved sagen, er nok hævet over enhver tvivl. Dette ændrer dog ikke ved, at der muligvis

19 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

20 Hvormed Vejleskov mener 'oplevelsesmæssig', jævnfør den forudgående sætning om, at han gennem 'københavnerfænomenologien' er opdraget til at skelne skarpt mellem den fysiske og den oplevede verden; Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

findes kvalificerede, rimelige svar. Svar, der i bedste fald kan være med til at udvikle og ændre måder, hvorpå man tænker om erkendelse i filosofien.

Selvfølgelig har Vejleskov ret i, at en fokus på 'ismer' og positioner hænger sammen med den siden 1970'erne stigende interesse for metateoretiske spørgsmål, og at dette nogle gange kunne og kan gå ud over kendskabet til det egentlige empiriske arbejde, der ligger til grund for (in casu) Piagets teori. Medens det sidste er særdeles beklageligt, kan det første være frugtbart, al den stund man opøver en videnskabsteoretisk distance, der for eksempel kan få en til at se på sin yndlingsteori med et mere kritisk blik.

Min artikel prætenderede på ingen måde at give et bare nogenlunde dækkende billede af Piagets empiriske arbejder. Den diskuterer et filosofisk, erkendelsesteoretisk anliggende, ikke et psykologisk.

Under Vejleskovs tredje bemærkning vendes også spørgsmålet om von Glasersfelds (og Jens Rasmussens) påstand, at der hos Piaget skulle findes to former for assimilation. Jeg gengav i artiklen dette som led i min fremstilling af von Glasersfelds udlægning af Piaget. Vejleskov selv finder intet belæg (hos Piaget) for dette, og erklærer sig 'ikke skyldig' i Rasmussens påstand om, at disse to betydninger kan findes i Vejleskovs (og Jens Bjergs) bog om Piaget, som gengivet i artiklen.²¹ Det var dog en fejl fra min side ikke at undersøge, om det vitterlig forholdt sig, som Rasmussen hævdede, da jeg gengav hans påstand.

En lille bemærkning om Piaget og pædagogik. Jeg er usikker på, hvori Vejleskovs indvending i forhold til min drøftelse af de undervisnings- og uddannelsesmæssige konsekvenser af radikal konstruktivisme består. Han skriver: "Herefter [i Kauffmanns tekst, OK] springes direkte til en række overvejelser over konsekvenserne af Piagets/Glasersfelds konstruktivisme for undervisning og uddannelse, hvad der på ingen måde harmonerer med, hvor forsigtigt Piaget selv udtaler sig om pædagogiske spørgsmål."²² Men de konsekvenser, jeg drager, har intet med Piaget at gøre og intenderer heller ikke at have det! Det er udelukkende (radikale) konstruktivisternes syn på disse spørgsmål, der gengives, drøftes og til dels problematiseres. For det første synes den radikale konstruktivismes fokus på fortolkning frem for overføring, på fortolkning frem for viden, og på kompleksitet frem for simplicitet blot at gentage nogle ukontroversielle træk ved en alment acceptérbar karakteristik af akkommodationen som fundamental læringsteoretisk kategori, der som sådan ikke implicerer nogle særlige didaktiske forholdsregler, som jeg bemærker. Det synes i øvrigt svært at se, at disse hævdede didaktiske konsekvenser ikke skulle være forenelige med andre former for konstruktivisme.²³ For det andet peger jeg på, at det dog synes problematisk, at de sociale aspekter af læring synes at have vanskelige kår, hvis andre subjekter blot opfattes som konstruktioner, som den radikale konstruktivist jo hævder det!²⁴ For det tredje anfører jeg, "at konstruktivismen er relativt tavs i forhold til uddannelsers indholdsside:

21 Jvnf. Kauffmann, 2013, p. 64 og Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

22 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

23 Kauffmann, 2013, p. 67.

24 *Op.cit.*

uddannelsens 'hvadhed'. Dette er ikke så mærkeligt: Hvis der dybest set ikke kan tales om læring gennem overførsel af viden om en bevidsthedsuafhængig virkelighed fra underviser/lærebøger, men blot om antagelsers 'levedygtighed', bliver en bestemmelse af, hvorvidt et indhold er 'bedre' end et andet ikke blot til et kontingent, men derimod et egentligt relativt forhold, der har sin grund i subjekternes (eller systemernes) individuelle konstruktioner."²⁵ Det indlysende pædagogiske problem (tillader jeg mig at skrive anno 2019) med dette er, at konstruktivismen dermed åbner for en omfattende relativisme.²⁶ Piaget nævnes ikke med et ord i artiklen i disse sammenhænge, idet jeg, helt på linje med Vejleskov, er bekendt med Piagets forsigtighed i forhold til at drage pædagogiske konsekvenser af hans teori.

Jeg noterer mig, at Vejleskov tilslutter sig den erkendelsesteoretiske udlægning, jeg argumenterer for i artiklen. Den udlægning, ifølge hvilken den erkendelsesmæssige dobbelthed, man finder i Piagets værker, kan ses som et udtryk for en implicit anerkendelse af såvel *en forskel* som *en ligeberettigelse* mellem henholdsvis det metodologiske perspektiv, man som undersøgende eksperimentopsykolog anlægger, når man studerer barnets adfærd i dets interaktion med omverdenen, og det anderledes perspektiv, som er barnets eget: Dets erfaring af verden. Vejleskov finder, at denne udlægning harmonerer godt med Piagets svar 'begge dele!' på psykologens spørgsmål, nævnt ovenfor.

Hvis hverken den unge psykolog eller Piaget tænkte det som et metafysisk spørgsmål og svar, erklærer jeg mig enig med dem begge.

25 *Op.cit.*, p. 68.

26 Dette problem anføres i artiklen blot som muligt, se p. 68.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (NOP-HS) og Det Frie Forskningsråd – Kultur og Kommunikation. Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register> Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord. Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber. Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.) Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html Brug venligst fodnoter. Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote. Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse. Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen. Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 7 Nummer 2 2018

Indhold

<i>Teemu Hanhela: Justice in education and recognitive justice</i>	1
<i>Hannes Lundkvist och Per Apelmo: Att upptäcka det som inte går att fånga – Ramar för ett estetiskt-etiskt förhållningssätt till pedagogik</i>	21
<i>Linda Palla: Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla Att analysera officiella styrinstrument utifrån diskursteoretisk ram</i>	36
<i>Knut Ove Æsøy: Om læreren sin levande kunnskap</i>	58

Debat

<i>Hans Vejleskov: Om Jean Piaget og konstruktivisme</i>	74
<i>Oliver Kauffmann: Duplik til Hans Vejleskov – om Jean Piaget og konstruktivisme</i>	79