

Moralisk omdömesbildning genom deliberativ kommunikation – en ansats inspirerad av Dewey

Tomas Englund

DEVELOPING MORAL JUDGMENT ABILITY THROUGH DELIBERATIVE COMMUNICATION – AN APPROACH INSPIRED BY DEWEY. John Dewey's masterpiece *Democracy and Education*, from 1916, is clearly far removed from the dominant tendencies of current education policy in the Western world, with their emphasis on the narrow accountability of the New Public Management. Nevertheless, his book still challenges those tendencies and sets forth criteria for citizenship and moral education for democracy as 'a mode of associated living, of conjoint communicated experience'. According to Dewey, the measure of the worth of activities in schools is the extent to which they are animated by a social spirit, a spirit that can be actively present only when certain conditions are met. How can we understand and characterize these conditions in today's schools, and to what extent are they desirable by different forces? I will move between these two questions using texts by Dewey and others on moral education, exploring communicative strategies that have inspired my own writing. In particular, I will present and discuss my own proposal of deliberative communication, and briefly relate it to the challenge from agonism, the 'realities' of educational policies and the status of moral and citizenship education in Sweden and the US today.

Keywords: moral education, deliberative communication, John Dewey, Jürgen Habermas, agonism.

Inledning

Med utgångspunkt i det sista kapitlet, "Teorier om moral" i John Deweys *Demokrati och utbildning* från 1916 diskuteras i denna artikel hur utbildningens moraliska dimension under senare tid

Tomas Englund är professor emeritus vid Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: tomas.englund@oru.se

trängts tillbaka av ett tämligen ensidigt intresse inriktat mot utbildningens kunskapsresultat, dess 'learning outcomes' utifrån hur dessa kan mätas och jämföras. Trots denna tillbakaträngda situation för moral och moralisk växt vill denna artikel påvisa närvaron av moral och potentialen i att ta fasta på utbildningens betydelse för moralisk växt i ett Deweyiskt perspektiv. Genom att kortfattat beskriva och ta utgångspunkt i forskningstraditioner i USA och Sverige beträffande utbildning och moral lanseras, inspirerat av den klassiska pragmatisten Dewey och den neopragmatiska Jürgen Habermas, ett kommunikativt perspektiv på utbildning där innebörden i och den s.k. deliberativa kommunikationens möjligheter att skapa deliberativt kommunikativa attityder lyfts fram. Den deliberativa kommunikationens släktskap med den deliberativa demokratin diskuteras och avslutningsvis diskuteras också dess begränsningar och utmaningen från agonism.

Vad är moral och moralisk växt?

Det perspektiv på moral och moralisk växt som här och i det följande anföras tar sin utgångspunkt i Deweys moralbegrepp. I det sista kapitlet av *Demokrati och utbildning* från 1916 betonar Dewey hur moral, exempelvis som den tar sig uttryck i ett klassrum i en skola och enskilda individers moral, skapas, omskapas och växer via interaktion, kommunikation till kollektiva och individuella erfarenheter som kan reflekteras över. Dewey avser här inte, och anser överhuvudtaget inte i något av sina arbeten, att det skulle existera någon förutbestämd moral eller överordnade moraliska principer för 'utveckling' (jfr Pappas 2008). Dewey menar snarare att moral växer och förändras just genom kommunikation och reflektion i olika kontexter och hävdar att den goda utbildningen / skolan kan vara en plats för denna kommunikation och reflektion.

Detta innebär också att Dewey arbetar med ett öppet, och inte förutbestämt inordnande, socialisationsbegrepp (jfr Hickman 2006) då han skriver att:

All den fostran och bildning man får i en grupp tenderar att socialisera dess medlemmar, men socialisationens kvalitet och värde beror på gruppens vanor och mål (Dewey 1916/1999, s 122).

Dewey skriver också i det sista kapitlet (Teorier om moral) i *Demokrati och utbildning* att om de moraliska och sociala egenskaperna hos beteendet i vid bemärkelse är identiska med varandra, hur är det då möjligt att uppnå hög moral och hög social kvalitet? Enligt Dewey

så är måttet på värdet av olika aktiviteter i skolan avhängigt i vilken grad dessa aktiviteter är uppfyllda av en social anda. Utmaningen och hotet mot skolarbetet är:

Frånvaron av villkor som möjliggör en genomsyrande social anda; detta är den moraliska skolningens stora fiende. För denna anda kan endast vara aktivt närvarande när vissa villkor är uppfyllda (Dewey 1916/1999, s 413).

Dewey preciserar med att hävda att skolan för det första måste utgöra ett litet samhälle där sociala uppfattningar och intressen kan utvecklas endast i en genuint social omgivning – alltså där det förekommer ett givande och ett tagande för att bygga upp en gemensam erfarenhet. Moralisk är den utbildning som utvecklar förmågan att delta i samhällslivet. Den tidiga svenska grundskolans läroplaner, Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80, kan i detta avseende ses som starkt representativa.

Hur förstår vi dessa villkor för skolan av idag? Om vi tolkar Deweys samhällsgemenskap där det ges och tas så kan vi relatera detta till Dewey's politiska filosofi (jfr Dewey 1927/1984) hur 'the public has to define itself' (jfr Ljunggren 1996) och betrakta den allmänna utbildningens/skolans klassrum och universitetens seminarierum som potentiella 'offentliga rum' eller 'svaga offentligheter', rum och offentligheter som kan ge utrymme för perspektivmöten grundade i olika kunskaper och värden som skapar förutsättningar för belysning av samhälleliga och andra kontroverser, kort sagt för pluralism. Dewey betonar också i Demokrati och utbildning relationen mellan utbildning och demokrati där Dewey förstår utbildning som ett forum för ömsesidig kommunikation och demokrati som en livsform för möten mellan människor som har olika bakgrund och bär på olika perspektiv. Utifrån de båda demokratikriterierna som Dewey formulerar, att kommunikationen inom och mellan grupper är öppen, kan demokratin fördjupas. Dessa båda kriterier är avgörande riktlinjer för att utveckla kommunikationsformer som förstärker den moraliska och sociala kvalitén i beteende och i det långa loppet demokratin. För Dewey utvecklas således moralen i ett klassrum och enskilda individers moral genom kollektiva och individuella erfarenheter av interaktion och kommunikation. Hur ser då arvet efter Dewey beträffande 'moral education' ut i USA och Sverige? Bägge dessa länder har en stark historisk tradition av den allmänna och grundläggande utbildningen som 'a common public good', en gemenskapande kraft (Tyack 1974, Goodlad 1984, Englund 1986, 2009). Men båda dessa länders gemenskapstradition har beträffande utbildningssystemet kraftfullt utmanats av andra

perspektiv på utbildning. Dessa utmaningar har i sin tur återskapat ett intresse för hur utbildningens moraliska dimension kan ta form.

Undervisningens moraliska dimension revitaliserad (den amerikanska kontexten)

Det har givetvis till och från existerat en medvetenhet om undervisningens och utbildningens moraliska dimension bland såväl lärare som forskare, men som etablerat forskningsområde så är det först under de senaste decennierna som detta forskningsområde tagit fart, ofta med en uttalad relation till arvet från Dewey. Det är speciellt två forskningsprojekt i USA under sent 1980-tal som ledde fram till flera intressanta arbeten. Det ena projektet leddes av John Goodlad och ledde bl.a. fram till *The Moral Dimensions of Teaching* (1990) som Goodlad redigerade tillsammans med två forskningskolleger. Det andra projektet leddes av Philip Jackson som tillsammans med Robert Boostrom och David Hansen redigerade *The Moral Life of Schools* (1993). Det är inom ramen för det senare projektet som David Hansen skriver artikeln ”The emergence of shared morality in a classroom” (1992) och som pekar ut moraliska kvaliteter som att ha tålamod med andra och vara uppmärksam, att ha respekt inför skillnader beträffande perspektiv, kapacitet och intresse. De nämnda projekten utgjorde också en form av svar på en tidigare formulerad kritik och negligerad potential som riktats mot det amerikanska skolsystemet och även dess lärare för att ofta skapa passivitet i klassrummen, som i Jacksons *Life in Classrooms* (1968) på vilken det kritiska perspektivet i ”den dolda läroplanen” tar form samt Goodlads *A Place Called School* (1984). Det senare arbetet kunde, med sin synnerligen omfattande empiri, ge ett starkt underlag både till en grundläggande kritik av den amerikanska skolans dominerande, konservativa sätt att verka, men innehöll också analyser av skolans ideal och dess potential att uppnå dessa ideal, analyser som förebådar arbetena under 1990-talet.

Ett viktigt komplement till dessa nämnda projekt under tidigt 1990-tal är Hugh Socketts *The Moral Base for Teacher Professionalism* (1993) som skilde ut professionalismen från olika former av sociologiska professionaliseringsperspektiv om status och pekade ut lärare som professionella med just ett professionellt ansvar (jfr Englund 1992, 1996 och Englund & Solbrekke 2015, Solbrekke & Englund 2011). Som Elizabeth Campbell utvecklar i sin forskningsöversikt ”The ethics of teaching as a moral profession” (2008) så har flera olika filosofiska orienteringar vuxit fram inom detta fält, som t.ex. Aristotelisk dygdetik (se Fenstermacher 1990, Sockett 1993, 2012) och inriktningar som

baseras på principer, rättigheter och plikt (exempelvis Strike 1990) samt de som direkt bygger vidare på Dewey som Hansen (2001) och Noddings (1994/2002). Dessa sist nämnda har varit centrala för mitt eget arbete med och utveckling av idén om deliberativ kommunikation som en väg att betona undervisningens moraliska dimension och lärarens professionella ansvar. Samtidigt måste, ur ett samtida perspektiv, understrykas, som Robert Boostrom gör i introduktionen till temanumret av *Journal of Curriculum Studies* (48:1) som behandlar 100-årsminnet av Deweys *Demokrati och utbildning*, att ”of all the themes woven into *D&E*, but absent from contemporary US schooling, moral life is arguably the most significant” (Boostrom 2016 s 14).

Den svenska kontexten: Från föreskriven moral till öppen deliberativ kommunikation

Det finns inte många historiska djuplodande analyser av hur den svenska skolan hanterat moral och moralutveckling ur ett längre tidsperspektiv. Tre undantag är ett av Landahl (2006) och två arbeten av Linné (1996, 2001). Det som vi lär från dessa studier är hur skolan under lång tid bar på uppgiften att mer eller mindre indoktrinera en föreskriven moral med bas i Gud och Fosterlandet (jfr Tingsten 1969, Lundgren 1979, Englund 1986/2005). Under 1900-talet har denna moralförmedling successivt omvandlats genom sekularisering, internationalisering och vetenskapliggörande till en balansgång mellan vetenskapliga och demokratiska ideal. Under de tre decennier som den sammanhållna grundskolan (1960-1990) formerades och utvecklades stod skolans medborgerliga och demokratiska fostran och bildning i fokus och innebar samtidigt, främst genom dess sammanhållna organisation och jämlikhetsambition, en för alla i centrala avseenden gemensam morallbildning (jfr Cullert 1986). I den tredje läroplanen för den för alla gemensamma grundskolan, Lgr 80, betonas starkt skolans roll för demokratisk fostran och bildning. Denna historiskt genomgripande samhörighetsfostran bröts emellertid successivt ned med början i de valfrihetsreformer som genomfördes i decennieskiftet mellan 1980- och 1990-tal (Wahlström 2002, jfr Englund red. 1996).

I samband med det mångfacetterade läroplansarbetet inför läroplanen 1994 som sökte sammansmälta ett flertal trender som internationell restrukturering med krav på återgång till en traditionell skola med ’beständiga kunskaper’ där religiösa värden fick en renässans återfanns också det historiskt etablerade kravet på en läroplan för ett demokratiskt samhälle och en demokratisk skola med en demokratisk värdegrund. Här fanns också en tro på lärare som professionella

deltagare och uttolkare av skolans mål (jfr Englund 2015), men samtidigt hade beslut fattats om skolor baserade på föräldrars rättigheter att utöva auktoritet över utbildning, ett beslut som lade grunden för en friskoleexpansion. Läroplansarbetet hade alltså att hantera en öppning för fristående skolor, bland dessa skolor på religiös och etnisk grund, vilket på sikt också öppnade för en privatisering och marknadisering av stora delar av svensk skola.

Fem år efter att Lpo 94 publicerats tar den socialdemokratiska regeringen ett initiativ till förstärkning av skolans (och samhällets) demokratiska värdegrund genom inrättandet av ett värdegrundsår och utgivning av ett antal texter om hur den demokratiska värdegrunden skulle kunna få ett ökat genomslag. Ett framträdande drag i denna satsning att främja demokrati var förslaget i ett flertal auktoritativa texter om att ge utrymme för s.k. deliberativa samtal. Med deliberativa samtal förstås här samtal där olika uppfattningar kan brytas mot varandra med ”en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om” (Skolverket Dnr 2000:1613 s 6, jfr Utbildningsdepartementet 2000, Englund 2000a).

Denna satsning försvagades emellertid relativt snart genom att frågan om demokratifostran kom att avgränsas till mobbning och elevers psykiska ohälsa som kom att fokuseras under ett antal år från 2003 och därefter och som dessutom ställdes i förgrunden för ett stort antal s.k. förebyggande program, ofta manualbaserade och inspirerade av behavioristisk och psykoterapeutisk psykologi, program som efterhand kom att starkt kritiseras (Skolverket 2009, Englund & Englund 2012, Bergh & Englund 2014). Idén om öppna deliberativa samtal har emellertid fortsättningsvis också upprätthållit en relativt framträdande position (Skolverket 2011, Skolinspektionen 2012, se även Englund & Englund, kommande). Inriktningen mot deliberativa samtal har också lett till forskningsbaserade analyser och värderingar beträffande formerandet av deliberativa attityder och demokratiska dygder inom olika ämnesområden (Englund; Öhman & Östman 2008, Andersson 2012, 2015, Rudsberg 2014, Samuelsson 2013).

Ett fördjupat perspektiv på de teoretiska inspirationskällorna för deliberativ kommunikation

Deliberativ kommunikation implicerar en form av kommunikation a) där olika uppfattningar, skilda synsätt av något slag är förekommande och det är denna konflikt / dessa olika uppfattningar som konstituerar

deliberationens startpunkt där dessa olika uppfattningar konfronteras med varandra och argument för olika uppfattningar ges plats. Detta utgör deliberationens substantiella utgångspunkt (jfr Erman 2009). Deliberativ kommunikation vilar i övrigt på procedurala karakteristika där b) det föreligger tolerans och respekt i förhållande till den konkreta andre och där deltagarna lär sig att lyssna till den andres argument, c) att det finns element av kollektiv viljebildning, d v s en strävan att försöka komma överens eller åtminstone att komma överens temporärt eller att påvisa vad oöverensstämmelsen handlar om, d) att kunna ifrågasätta traditionella uppfattningar som bärs av lärare, föräldrar eller annan tradition, även den egna traditionen samt e) att det också förutom den lärarledda kommunikationen i a)-d) ges förutsättningar och möjligheter till fortsatt deliberation utan lärarnärvaro, dvs en argumentativ diskussion mellan studerande med målsättningen att lösa problem eller att belysa problem från olika håll.

Den mest centrala och avgörande länken mellan idén om deliberativ kommunikation och Deweys kommunikativa idéer är att den ömsesidiga kommunikationen placeras i förgrunden: utbildning som kommunikation som deliberation. Den kommunikativa uttolkningen av Dewey – som tillsammans med idén om kommunikativ rationalitet utvecklade av Jürgen Habermas, formerar bakgrunden till min idé om deliberativ kommunikation – är influerad av neopragmatiska filosofer som analyserat Deweys arbeten (jfr Cherryholmes 1988). Richard Rorty (1980, 1982) analyserade hur Deweys vokabulär syftade till att skapa gemenskap genom att påvisa relationen mellan kunskap och solidaritet. I senare arbeten gjorde Rorty en stark åtskillnad mellan offentligt och privat och tog avstånd från alla former av universalism 'doing justice to the claims of the ironists whom Habermas distrusts: Nietzsche, Heidegger, Derrida' (Rorty 1989, s 68). I kontrast till Rortys synsätt betonade Richard Bernstein (1992) och Hilary Putnam (1991) den starka länken mellan offentligt och privat samtidigt som de betonade behovet av 'public philosophy', ett synsätt som jag med kraft instämmer i och som Bernstein uttolkade på detta sätt:

The pragmatic legacy (which Rorty constantly invokes) will only be recovered and revitalized when we try to do for our time what Dewey did in his historical context – articulate, texture and *justify* a vision of a pragmatically viable ideal of communal democracy (Bernstein 1992, s 253).

Som utvecklats av Englund (2000b) så var det Bernstein och Putnam som konstruerade ett neopragmatiskt epistemologiskt rättfärdigande av demokrati, i termer av en gemensam deliberation mellan fria

individer över olika ställningstaganden, som via Habermas teori om kommunikativ handling (1981/1984, 1981/1987) ledde vidare till utvecklingen av en modell för deliberativ demokrati. Det förelåg emellertid enligt Habermas inga automatiska implikationer för utbildning, men Habermas

places the realization of deliberative policy in the institutionalization of procedures, where an intersubjectivity on a higher level is expected to emerge; public discourses find a good response *only* under circumstances of broad participation (Habermas 1992/1996, s 409).

Det var också på denna grund lagd av amerikanska filosofer och Habermas som det successivt kunde utvecklas en alternativ uttolkning till den progressivistiska och den rekonstruktivistiska tolkningen av John Dewey pedagogiska filosofi (Englund 1999, se även Englund 2000b, 2013). Denna alternativa uttolkning tog fasta på Deweys betoning av utbildning som kommunikation och betonade likväl möjligheten till en uttolkning där det deliberativa samtalet stod i centrum. Här underströks Deweys perspektivering av utbildningens potentiella roll som demokratisk instans, i vilken den ömsesidiga kommunikationen intog en avgörande roll och där Deweys demokratikriterier på öppen kommunikation inom och mellan grupper är de centrala kriterier som bildar förutsättningarna för kommunikativ participation och utvecklar förmågan till intelligent deliberation och nyanserat övervägande mellan olika alternativ.

Det existerar betydande skillnader i stilen att skriva mellan den klassiska pragmatisten John Dewey och den moderna pragmatisten Jürgen Habermas, men bägge två understryker den socialt integrativa och konstitutiva kraften i kommunikation. På det sättet utövar de bägge två en socialfilosofi som också kan betraktas som en allmän utbildningsteori (an educational theory). De utvecklar och erbjuder också en gemensam, djupare syn på deliberativ demokrati med tron på nödvändigheten av förbättrade metoder för villkor beträffande diskussion, debatt och övertygelse, vilket Habermas (1992/1996, s 304) understryker med hänvisning till Dewey 1927 och där Dewey också fortsätter, "that is the problem of the public" (Dewey 1927/1984, s 365) medan Habermas hävdar mer precist att

Deliberative politics acquires its legitimating force from the discursive structures of an opinion- and will-formation that can fulfil its socially integrative function only because citizens expect its result to have a reasonable quality (Habermas 1992/1996, s 304).

Den neopragmatiska uttolknningen av Dewey leder till en betoning av den öppna deliberativa kommunikationens potential och möjliga roll att skapa nya visioner av relationen demokrati och utbildning. Den deliberativa kommunikationen som undervisningsprocess erbjuder en ömsesidig kommunikation som öppnar för en bearbetning av olika perspektiv till en meningsskapande kollektiv viljebildning. Att skapa utrymme för sådana aktiviteter där deliberativa förmågor tas i bruk och utvecklas är en väg att realisera en demokratisk utbildningskonception och implicerar i sig en kommunikativ rationalitet. Det är också viktigt att se deliberativ kommunikation som en aspekt av en bredare rörelse inom och relaterad till deliberativ demokrati. Det skall också understrykas att det är Deweys *The Public and its Problems* som utpekas som den explicita startpunkten för den deliberativa demokratin (Eriksen & Weigård 2000) och på samma sätt skulle hans *Demokrati och utbildning* kunna ses som den explicita startpunkten för deliberativ kommunikation med hänvisning till exempelvis Westbrook 1991 och Gutmann & Thompson 1996:

In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system. To prepare their students for citizenship, schools must go beyond teaching literacy and numeracy, though both are of course prerequisites for deliberating about public problems. Schools should aim to develop their students' capacities to understand different perspectives, communicate their understandings to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. These goals, which entail cultivating moral character and intellectual skills at the same time, are likely to require some significant changes in traditional civic education, which has neglected teaching this kind of moral reasoning about politics (s 359).

I hur hög grad skulle då en deliberativ undervisning kunna ersätta och/eller komplettera olika former av mer traditionell undervisning? I ganska stor omfattning enligt min uppfattning, därför att om den deliberativa undervisningen sätts i verket så kan ett större engagemang från de studerande ta form, ett engagemang som ofta är en förutsättning för kunskapsbildning.

Deliberativ kommunikation som kunskapsbildning och moralisk omdömesbildning

I en engelsk text om deliberativ kommunikation från 2006 framhåller jag att utbildningens huvudsakliga målsättning skulle kunna vara att:

To develop the capacity of every individual for intelligent deliberation and balanced consideration of alternatives through mutual communication. From the standpoint of the philosophy of education, the idea can also be seen as a manifestation of the idea that it is the task of education to create pre-conditions for students to engage in moral deliberation and to adopt positions in relation to the world (Englund 2006, s 508).

Utifrån denna brett formulerade målsättning kan potentialen i deliberativ kommunikation undersökas och då speciellt riktas mot vad som kan benämnas moralisk omdömesbildning, eftersom denna kommunikationsform tar speciellt fasta på möten mellan olika mänskliga erfarenheter och betonar konsekvenser av de olika perspektiv som därmed konfronteras.

Hur skall vi då förstå den moraliska dimensionen i deliberativ kommunikation? Kan deliberativ kommunikation ses som ett medel, ett redskap för att skapa förutsättningar för en moralisk växt i Deweys anda? Att hävda och förespråka utbildning som deliberativ kommunikation, dvs att en av utbildningens centrala uppgifter skulle vara att utveckla och etablera förmågan till ömsesidig kommunikation för moralisk omdömesbildning, innebär ur såväl ett historiskt som i ett samtida perspektiv att utmana skolans historiskt dominerande uppgifter. Dessa kan benämnas på olika sätt, men handlar framför allt om kunskapsöverföring i termer av förmedling från lärare och läromedel av på förhand bestämd kunskap till de studerande genom utantillinlärning, andra former av kunskapsreproduktion och andra former av förutbestämt elevarbete.

Betoningen av utbildning som kommunikation (på här angivet sätt) handlar givetvis inte om att ifrågasätta skolans kunskapsbildande uppgift i sig eller dess roll för inövandet av centrala färdigheter (läsa, skriva, räkna) på primärt individuell bas. Det innebär snarare att se kunskapsbildning och färdighetsutveckling i form av språkligt meningsskapande insatta i kommunikativt meningsfulla sammanhang integrerat med moralisk omdömesbildning. Detta innebär också att den innehållskomponent som är närvarande i varje sådan process på intet sätt är entydig utan mångfacetterad och ofta motsättningsfylld.

Den goda, meningsskapande deliberativa kommunikationen innehåller således två dimensioner som i sig överlappar varandra. Dessa

båda dimensioner kan benämnas kunskapsbildning å ena sidan och omdömesbildning å den andra sidan. Tyvärr är kunskapsbildningen historiskt ofta avgränsad till ett enkelriktat förutbestämt lärande av 'fakta' från lärare och läromedel till studerande, men utan att innehålla en ömsesidigt kommunicerande, problematiserande moralisk dimension, den dimension som också innefattar en värderande omdömesbildning som ger kunskapsbildningen en djupare mening, ett meningsskapande. Omdömesbildningen implicerar också reciprokt, liksom lärandet, en kunskapsbildning men innehåller primärt inslag av argumentation och värdering, ställningstagande och beslutsfattande som tar form i just ömsesidig kommunikation.

Konkret innebär detta att skolans hela verksamhet omfattar detta växelspel mellan kunskaps- och omdömesbildning i såväl dess ständigt pågående kommunikation som inom olika ämnen, och då kanske framför allt historie- och samhällskunskapsämnena, övriga orienteringsämnena och språkämnena som måste skapa tillfällen för kunskaps- och omdömesbildning om den moderna och samtida historien och samhällsutvecklingen genom gemensam reflektion och ordnade samtal. Den moderna historien och dess samhälleliga konsekvenser och förhållanden inbjuder till återkommande analys och historisk projicering av dagens frågor. Här kan exemplifieras med nazismens illdåd och dagens rasistiska idévärld, den svenska modellens uppgång och fall liksom aktuella samhällshändelser som visar att demokratins sköra förankring inte är exempel på vilka kunskaper som helst, utan moraliskt problematiserande kunskaper som borde ha en starkt prioriterad plats i skolans offentliga samtal. Det handlar om att dra konsekvenser av den nödvändiga insikten om att skolans verksamhet också är ett moraliskt-politiskt projekt såväl internt, relationerna inom klassrummet, som att klassrummet är en svag offentlighet i förhållande till den externa världen utanför klassrummet. Sammantaget bör således betonas att den deliberativa kommunikationen implicerar en porös innehållskomponent som ofta perspektiveras och värderas olika av de involverade. Denna innehållskomponent är också mer eller mindre starkt relaterad till en politisk-moralisk dimension som innebär att det ofta också handlar om en demokratidimension.

Deliberationens möjligheter och gränser

I tidigare arbeten (Englund 2014, 2016) har jag utförligare analyserat utmaningen mot deliberation från agonism, vars företrädare, framför allt Chantal Mouffe (1999, 2000, 2005) och inom pedagogik Claudia Ruitenberg (2009), betraktar deliberation som alltför konsensusinriktad

och menar att deliberationens företrädare väjer för att betona passionens roll. Gentemot detta har hävdats (som i denna text) att deliberation konstitueras av och utgår från konflikt av något slag och deliberationens målsättning är att uppnå konsensus, men att om konsensus kan uppnås är en empirisk fråga. Det har också i nämnda utförligare bemötanden av agonismen av Englund satts upp en varningsflagg för en agonistisk passion (speciellt i ett klassrum) som grundas på etnicitet eller annan fast grund och istället betonat nödvändigheten av att lyfta fram olika sakliga perspektiv i pluralistisk anda. Med hänvisning till Bernstein som jämfört deliberation med agonism, "the way in which democracy thrives on conflict" (Bernstein 2010, s 85) så utvecklar han enligt följande:

But too frequently these defenders of 'agonistic' politics do not face up to the dangers of agonism when it is carried to its extreme. Agonism – as Hegel reminds us – can lead to a life-and-death struggle in which one seeks not only to defeat an opponent but to annihilate him. The primary issue, as I have indicated, is always how we *respond* to conflict. And here is where Dewey emphasizes the "role of consultation, of conference, of persuasion, of discussion in the formation of public opinion" (Dewey, LW 14:227). This is the practical issue that any living democracy confronts. One must do more than protect the rights of minorities and dissenters; one must work toward developing a culture in which plurality and difference of opinion are encouraged. Dewey emphasized that without creative conflict there is the danger of complacency and stagnation. But a democracy degenerates into a sheer contest of wills and a naked power struggle if there is not a serious attempt to engage in deliberation and public debate – if there is not a serious attempt to establish shared communal values in which there is reciprocal trust and respect (Bernstein 2010, s 85).

Bernstein pekar på en uppenbar risk i användningen av agonism och jag antar att agonismens förespråkare inte håller med om att agonism legitimerar ett sådant förfarande, men om frågan gäller att uppmuntra deliberation eller agonism i undervisningssammanhang bedömer jag det som rimligt att förespråka deliberation och med Noddings anförda att läraren i undervisningen har att försöka utveckla och uppmuntra pluralism via de studerandes argument (Noddings 2002).

Det har i föregående avdelning betonats att konflikt eller skilda synsätt av något slag utgör deliberationens substantiella och innehållsliga utgångspunkt – det är i den diskursiva situation där olika alternativ, skilda sätt, att uppfatta problemet som deliberationen kan starta. Deliberationens inneboende styrka är att den genom ömsesidig

kommunikativ argumentation har potentialen att lyfta fram det bättre argumentet och att deliberationens deltagare därmed ges möjligheten att värdera olika alternativ.

Är då deliberation alltid rimlig att använda sig av? Ja, i princip men inte utan undantag och beroende på de historiskt skapade villkoren i ett klassrum (jfr Boler red. 2004) där ”a commitment to certain groups comes at a cost in being able to serve the interests of others at the same time” (Burbules 2004, s xiv). Det är alltid upp till läraren att försöka vara omdömesgill och bedöma vilket uttalande och vilken handling som är lämplig och det är beroende på stämningen och klimatet i klassrummet. Genom kontinuerlig moralisk förståelse av och fantasi beträffande de kontextuella villkoren, gäller det för läraren att handla ansvarsfullt och ”a reflective and conscientious teacher must make considered choices about the social aims and benefits that can be achieved in specific circumstances, and at what cost” (Burbules 2004, s xiv).

För att anknyta till en dagsaktuell problematik så innebär situationer där lärare vet om att de i sin klass har studerande som representerar och har förmågan att argumentera anti-demokratiskt och agera och värdera rasistiskt så kanske deliberation inte alltid är det lämpligaste motmedlet på kort sikt. Rationella och välgrundade argument är inte alltid tillräckliga, vilket vi också känner till från aktuella tendenser i dagens offentliga politiska diskussioner som ofta utnyttjar populistiska strategier (jfr Mårdh & Tryggvason, 2017). I sådana situationer är det kanske nödvändigt att läraren istället arbetar på lång sikt och primärt försöker bygga upp en förtroendefull relation (Englund red 2004, jfr Bingham & Sidorkin 2004) som lägger grunden för moralisk deliberation samtidigt som hänvisningar görs till gällande normer, lagar och regler.

Arneback (2014) skriver, med hänvisning till Dewey att det i situationer med 'hate speech' – som kan sägas representera en extrem på ett kontinuum av olika kommunikationsformer – kan vara nödvändigt att använda sig av moralisk fantasi (moral imagination) där olika erfarenheter, din egen som lärare och de studerandes, kan vara viktiga utgångspunkter för ”when deciding how to respond (Arneback 2014, s 279, jfr Bernstein 2010, s 85). Moralisk och politisk deliberation utifrån överenskomna regler må vara målet att sträva mot som det långsiktiga målet, men kan således i dagens offentliga politiska diskussion liksom i skolans klassrum möta kraftfulla hinder som måste hanteras. Att ge utrymme för kontroverser och diskussioner om desamma i skolans undervisning kräver således nyanserade överväganden och bedömningar om lämplighet, möjlighet och begränsningar från lärarens sida, men att stoppa dem helt är ingen utväg utan de bör ges plats i skolans undervisning för att skolan skall kunna fungera som

en svag offentlighet som förkroppsligar och fördjupar demokratins värden (Hess 2009, jfr Ljunggren; Unemar Öst & Englund red. 2015).

Referenser:

- Andersson, Klas (2012): *Deliberativ undervisning: En empirisk studie*. Göteborg: Göteborg Studies in Politics 128.
- Andersson, Klas (2015): Deliberative teaching: Effects on students' democratic virtues. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59(5), 604-622.
- Arneback, Emma (2014): Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education* 43, 269-281.
- Bergh, Andreas & Englund, Tomas (2014): A changed language of education with new actors and solutions: The authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools. *Journal of Curriculum Studies* 46, 778-797.
- Bernstein, Richard (1992): *The New Constellation: The Ethical-political Horizon of Modernity/postmodernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bernstein, Richard (2010): *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press.
- Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander red (2004): *No Education without Relation*. New York, NY: Peter Lang.
- Boler, Megan red. (2004): *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*. New York, NY: Peter Lang.
- Boostrom, Robert (2016): The peculiar status of democracy and education. *Journal of Curriculum Studies* 48(1), 4-22.
- Burbules, Nicholas (2004): Introduction. I Megan Boler red.: *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence* s. xiii-xxxiii. New York, NY: Peter Lang.
- Campbell, Elizabeth (2008): The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry* 38, 357-385.
- Cherryholmes, Cleo (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.

- Cullert, Bengt (1986): *Med folkskolans pedagogik som riktmärke. Minnesanteckningar från grundskolans tillkomst och dess första årtionde*. Stockholm: Skolöverstyrelsen rapporter 86:3.
- Dewey, John (1916/1980): *Democracy and Education*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey: The Middle Works 1899–1924 Vol. 8*, s. 1–384. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1927/1984): *The Public and Its Problems*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey: The Later Works 1925–1953 Vol. 2* s. 235–372. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1930/1984): Three independent factors in morals. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey: The Later Works 1925–1953 Vol. 5* s. 279–288. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1939/1990): Creative democracy—The task before us. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey: The Later Works 1925–1953 Vol. 14* s. 224–234. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1949/1991): *Knowing and the Known*. I Jo Ann Boydston red. *John Dewey: The Later Works 1925–1953 Vol. 16* s. 1–294. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är värdegrundsstärkande?* Örebro: Rapporter i pedagogik 17.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (kommande): Skolans värdegrundsarbete. I Ingemar Engström red. (kommande): *Skolans arbete med elevers psykiska ohälsa*. Malmö: Gleerups.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala/Lund: Uppsala Studies in Education 25/Studentlitteratur. (Översatt till svenska med nyskriven inledning (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1994): Undervisning som moralisk handling. I *Kunskap i växande: Lärarhögskolans forskningstraditioner i aktuell tillämpning* s. 9. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Englund, Tomas (1996): Are professional teachers a good thing? I Ivor Goodson & Andy Hargreaves red. *Teachers' Professional Lives* s. 75–87. London: Falmer Press.
- Englund, Tomas red. (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.

- Englund, Tomas (1999): Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*. Inledning i John Dewey (1916/1999): *Demokrati och utbildning* s. 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2000a): *Deliberativa samtal som värdegrund — Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2000b): Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies* 32(2), 305–313. Även i Wilfred Carr red. (2005): *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education* s. 135–142. London: Routledge.
- Englund, Tomas red. (2004): *Skilnad och konsekvens: Mötet lärare—studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2006): Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 503–520.
- Englund, Tomas (2009): The general school system as a universal or a particular institution and its role in the formation of social capital. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(1), 17–33.
- Englund, Tomas (2010): Educational implications of the idea of deliberative democracy. I Mark Murphy & Ted Fleming red. *Habermas, Critical Theory and Education* s. 19–32. New York, NY: Routledge.
- Englund, Tomas (2011): The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory* 43, 236–248.
- Englund, Tomas (2012): Utbildningspolitisk monopolism - nya utmaningar för läroplansteorin. I Tomas Englund; Eva Forsberg & Daniel Sundberg red. *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* s. 20–38. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2014): Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter. I Anders Burman red. *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* s. 57-78 . Södertörns högskola: Södertörn Studies in Higher Education 5.
- Englund, Tomas (2015): Toward a deliberative curriculum? *NordSTEP Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1), 48-56.
- Englund, Tomas (2016): On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies* 48(1), 58-76.

- Englund, Tomas; Öhman, Johan & Östman, Leif (2008): Deliberative communication for sustainability. A Habermas-inspired pluralistic approach. I Stephen Gough & Andrew Stables red. *Sustainability and Security within Liberal Societies. Learning to Live with the Future* s. 29-48. New York: Routledge.
- Englund, Tomas & Solbrekke, Tone Dyrdal (2011): Professional responsibility under pressure. I Ciaran Sugrue & Tone Dyrdal Solbrekke red. *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis* s. 57–71. London: Routledge.
- Eriksen, Erik O. & Weigård, Jarle (2000): *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Erman, Eva (2009): What is wrong with agonistic pluralism? Reflections on conflict in democratic theory. *Philosophy and Social Criticism* 35, 1039–1062.
- Fenstermacher, Gary (1990): Some moral considerations on teaching as a profession. I John Goodlad; Roger Soder & Kenneth Sirotnik red. *The Moral Dimensions of Teaching* s. 130–151. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraser, Nancy (1992): Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. I Craig Calhoun red. *Habermas and the Public Sphere* s. 109–142. Cambridge: MIT Press.
- Garrison, Jim (1996): A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory* 46, 429–451.
- Garrison, Jim (2005): A pragmatist conception of creative listening to emotional expressions in dialogues across differences. *Philosophy of Education Yearbook* 2005, 112–120.
- Goodlad, John (1984): *A Place Called School*. New York: McGraw Hill.
- Goodlad, John; Soder, Roger & Sirotnik, Kenneth red. (1990): *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (1996): *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Habermas, Jürgen (1981/1984): *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and Rationalization of Society* Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1981/1987): *The Theory of Communicative Action, Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1983/1992): *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.

- Habermas, Jürgen (1985/1990): *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jürgen (1992/1996): *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, Jürgen (1996/1998): *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. I Ciaran Cronin & Paolo de Greiff red. Cambridge: MIT Press.
- Hansen, David (1992): The emergence of a shared morality in a classroom. *Curriculum Inquiry* 22, 345–361.
- Hansen, David (2001): *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hanson, Jarrod & Howe, Kenneth (2011): The potential for deliberative democratic education. *Democracy & Education* 19(2), 1–9.
- Hess, Diana (2009): *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussions*. New York, NY: Routledge.
- Hickman, Larry (2006): Socialization, social efficiency, and social control: Putting pragmatism to work. I David Hansen red. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education* s. 67-80. Albany, New York: Suny press.
- Jackson, Philip; Boostrom, Robert & Hansen, David (1993): *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knight, Jack & Johnson, James (1997): What sort of political equality does deliberative democracy require? I James Bohman & William Rehg red. *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* s. 279–319. Cambridge: MIT Press.
- Landahl, Joakim (2006): *Auktoritet och ansvar: Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet 2006:12.
- Lgr 62 (1962): *Läroplan för grundskolan 1962*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ -förlaget.
- Lgr 69 (1969): *Läroplan för grundskolan 1969*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.
- Lgr 80 (1980): *Läroplan för grundskolan 1980*. Skolöverstyrelsen Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 11 (2011): *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.

- Linné, Agneta (2001): *Moralfostran i svensk obligatorisk skola*. I Göran Linde red. *Värdegrund och svensk etnicitet* s. 26–53. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68.
- Ljunggren, Carsten; Unemar-Öst, Ingrid & Englund, Tomas red. (2015): *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups.
- Lpo 94 (1994): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mouffe, Chantal (1999): Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66, 745–758.
- Mouffe, Chantal (2000): *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Mouffe, Chantal (2005): *On the Political*. London: Routledge.
- Mårdh, Andreas & Tryggvason, Ásgeir (2017): Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education* DOI 10.1007/s11217-017-9564-5
- Noddings, Nel (1994/2002): Conversation as moral education. I Nel Noddings: *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* s. 131–147. New York, NY: Teachers College Press.
- Pappas, Gregory F. (2008): *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington: Indiana University Press.
- Parker, William (2006): Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher* 35, 11–18.
- Putnam, Hilary (1991): A reconsideration of Deweyan democracy. I Michael Brint & William Weaver red. *Pragmatism in Law and Society* s. 217–243. Boulder, CO: Westview press.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rorty, Richard (1982): *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudsberg, Karin (2014): *Elevs lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis: Digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the faculty of educational sciences 4.
- Ruitenbergh, Claudia (2009): Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education* 28, 269–281.

- Samuelsson, Martin (2013): Deliberativ demokrati I den norska skolan – Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 22(1), 47-63.
- Simon, G. Katherine (2005): Classroom deliberations. I Susan Fuhrman & Marwin Lazerson red. *The Public Schools* s. 107–129. New York, NY: Oxford University Press.
- Skolinspektionen (2012): *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolinspektionen. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:9.
- Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket . Dnr 2000:1613.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Förskolans och skolans värdegrund - förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Sockett, Hugh (1993): *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York, NY: Teachers College press.
- Sockett, Hugh (2012): *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning: The Primacy of Dispositions*. New York, NY: Routledge.
- Strike, Kenneth (1990): The legal and moral responsibility of teachers. I John Goodlad; Roger Soder & Kenneth Sirotnik red. *The Moral Dimensions of Teaching* s.188–223. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyack, David (1974): *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Redigerad av Fredrik Modigh och Gunilla Zackari. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Waks, Leonard (2011): John Dewey on listening and friendship in school and society. *Educational Theory*, 61, 191–205.
- Westbrook, Richard (1991): *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University press.