

Demokratisk kompetens

Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell

Christer Fritzell

Like in many other contexts, democracy is a difficult concept within education and pedagogy. While schools are supposed to be democratic and to promote the development of democratic values and skills, the actual meaning and practical implications of such ambitions are far from clear. With reference to a project in progress, this article presents an outline to a theoretical model of democratic competence in pedagogic practice. It is suggested that the concept of deliberation can be used to direct attention to certain central aspects of democratic practice in schools. A deliberative model is introduced as a framework of pedagogic differentiation in terms of basic principles of communication and social integration with a democratic intent. Followed up by certain specific criteria as to deliberative learning, these principles also point to a basically formative interest in pedagogic assessments of democratic competence.

Bakgrund

Att påpeka att skolan har ett "dubbelt uppdrag" kan ge en nyttig påminnelse om att ambitionen är vidare än inläring av det kunnande som knyts till olika skolämnen. Om dubbelheten formuleras i termer av "kunskap och demokrati" påtalas också på ett tydligt och lättfångat vis att skolans innehåll i vart fall gäller både ämneskunnande och en brett omfattad värdegrund. Samtidigt finns, som Lena Fritzén påtalar i sin artikel i detta nummer av *Utbildning & Demokrati*, en risk att skolans uppdrag uppfattas som just dubbelt i meningen av två skilda delar eller aspekter av verksamheten. Dessa delar kan sedan komma att värderas i relation till varandra på helt olika sätt. Diskussionen kan, tycks det, lätt hamna i ett ställningskrig mellan fraktioner som anser att nationen behöver antingen en "kunskapsskola" eller en "medborgarskola". I nästa steg kan

retoriken ägnas åt uppgiften att välja mellan en "pluggskola" eller en "flumskola". Den tredje väg som då kan tänkas politiskt gångbar blir snart nog en fråga om att försöka komplettera ämnesinläringen med en striktare etisk fostran. Och även om man skulle sträcka sig så långt att man menar att demokratiuppdraget är den viktigaste aspekten av en allmän medborgarskola tenderar dubbelheten att bestå. Att demokratin rimligen inte är en separat "aspekt" utan snarare en konkret kvalitet i allt meningsfullt pedagogiskt arbete blir en mer sällan uttalad utgångspunkt. Steget kan ofta synas långt till en diskussion där det "dubbla" bara är intressant som en grund för dess överskridande i ett skolarbete där all ämnesundervisning har demokratisk karaktär.¹

Men vad detta skulle innebära i praktiken är givetvis ingen enkel fråga. Att modern utbildning är demokratisk utbildning är en självklarhet, men vad denna självklarhet egentligen innebär är långt ifrån solklart. I själva verket förblir det ofta högst diffust vad demokratisk utbildning egentligen är eller skulle kunna vara. I efterkrigstidens västliga demokratier har successivt allt större vikt lagts vid att de nationella skolsystemen ska kunna betecknas som demokratiska, men samtidigt tycks reformerna på något sätt fått allt svårare att hänga med i växlingarna eller tillväxten i fråga om krav och förväntningar.

Med 1900-talets växande behov av utbildningsmässig förnyelse som led i en accelererande moderniseringsprocess har intresset i de västliga demokratierna inriktats mot vissa stora skolfrågor. Mycket allmänt förefaller det mig som om skolans demokratisering kommit att handla om två huvudaspekter; den ena fokuserad på utbildningsväsendet som sådant och den andra inriktad mot enskilda människors, i synnerhet elevers, förutsättningar och möjligheter inom ramen för viss organisatorisk struktur. I linje med den politiska retorikens premisser, med dess koncentration till argument kopplade till antingen kollektiv eller den enskilda människan, har dessa båda infallsvinklar kommit att koncentreras till utbildningsaspekter bundna till å ena sidan "systemet" och å andra sidan "individen".²

Ett relativt stort intresse har ägnats strukturella och systemmässiga frågeställningar inom ramen för formella institutioner som skola och högre utbildning. Demokrati i utbildningssammanhang har då inte minst setts som en fråga om distribution och tillgänglighet. Hur ska skolan och olika utbildningssystem göras tillgängliga för alla i samhället? Hur ska man kunna differentiera och göra urval bland människor och samtidigt tillgodose behov av både ekonomisk effektivitet och demokratisk välfärd? Den ibland övervärderade betydelsen av utbildning som jämlikhetsskapande instrument blev en bland andra viktiga infallsvinklar till den pedagogiska och politiska diskussionen. De mer välkända forskningsbidragen på

detta område har haft koppling till namn som Plowden, Jencks och Coleman, och de har otvivelaktigt haft betydande påverkan på statliga policies i många länder i väst. För en allmän översikt och diskussion om dessa frågor, se till exempel Amy Gutmann (1999).

Allmänt kan denna forskning i hög grad sägas ha fokuserat utbildning i relation till andra samhälleliga system, och bland dessa kanske företrädesvis arbetsliv och arbetsmarknad. Skola och utbildning har uppfattats som ett "mellanled" på medborgarnas väg från familj till yrkesliv, och demokratin har då setts som en fråga om hur dessa olika system är kopplade vad gäller resurser och hinder för enskilda eller grupper av individer. Demokrati har därmed i väsentlig utsträckning kommit att gälla hur utbildning kunde kompensera för ojämlikhet i förutsättningar eller differentiera på ett rättvist sätt beträffande utfall och konsekvenser.³

En annorlunda utgångspunkt kan sägas föreligga i den forskning och debatt som närmat sig frågan om demokrati i liberalismens centrala termer av individuell frihet. Man har här menat att alla ska ha möjlighet att individuellt välja utbildning och undervisning på grundval av egna behov och intressen. Det har gällt frågor om skolans grad av flexibilitet och individualisering, liksom elevens sätt att planera och genomföra sitt arbete. Man har alltså sett ett demokratiskt värde i att den enskilde har en valfrihet när det gäller vilka ämnen, inriktningar, områden etc som ska studeras och ett inflytande över hur detta ska ske.

Båda dessa typer av synsätt och forskning när det gäller anknytningar mellan demokrati och utbildning som antytts ovan har otvivelaktigt stort intresse och värde. Båda visar hän mot kärnfrågor i demokratiskt avseende och det finns all anledning att vara uppmärksam på tillstånd och tendenser i dessa olika avseenden. Om man emellertid ser närmare på dessa skilda utgångspunkter för forskning och debatt så kan konstateras, att de trots alla olikheter i övrigt ändå är likartade på så sätt, att de egentligen inte har särskilt mycket att säga om de centrala pedagogiska frågor som gäller verksamheten i konkreta praktiska situationer. Både den systemmässiga och den individuella utgångspunkten beskriver mer av förutsättningar och utgångspunkter än av direkta aspekter av den pedagogiska praktiken som sådan. Efter att dessa frågor behandlats kvarstår ofta de väsentliga frågorna om hur det faktiska pedagogiska arbetet – inom visst system och efter att individerna har gjort sina val – ska bedrivas för att tillgodose krav och önskemål i fråga om demokrati. Här närmar vi oss den kanske mest centrala frågan från en pedagogisk utgångspunkt: Vad är egentligen demokrati i det konkreta, praktiska pedagogiska arbetet, till exempel i skolan? Hur ska undervisningen i skolan kunna bidra till ett demokratiskt lärande?

En pedagogisk utgångspunkt

Det finns säkert många anledningar till att frågor som dessa är så svåra att besvara. Kanske kan man hänföra en del av orsakerna till pedagogikforskningens bristande helhetsgrepp om dessa övergripande kärnfrågor till interna paradigmatiske och vetenskapsfilosofiska insnävningar av ämnets territorium och kunskapsintressen. Om partipolitiken haft en förkärlek för uppdelningen mellan "system" och "individ" kan en slags motsvarighet sägas ha funnits inom pedagogiken, exemplifierad i dess historiska kvasidisciplinering med utgångspunkt i sociologi respektive psykologi under förra århundradet. I den "utbildningsvetenskapliga" tradition som reellt kommit att etableras på denna grund, med kompletteringar från andra discipliner som kunskapsteori, nationalekonomi, företagsekonomi, litteraturvetenskap, etnologi och så vidare, har pedagogiken knappast lyckats uppnå mer än möjligen en samlande bokföring över dessa spridda insatser. Kunskapen om skolans pedagogik med avseende på den kritiska frågan om modernitetens praktiska innebörd i termer av demokrati finns på ett påtagligt sätt bland det som är eftersatt. Den pedagogiska vision som John Dewey och andra tidiga klassiker kan sägas ha pekat mot som en helhetsinriktad umgängesform mellan barn och vuxna, lärare och elever, och där demokratin förvaltas och fördjupas också i arbetet med olika skolämnen, får sägas kvarstå som ett föga konkretiserat ideal.⁴

Möjligheten att uppfatta demokrati som en internt konstituerande grundprincip i pedagogisk praktik måste innebära något helt annat än att se pedagogiken som blott ett mer eller mindre effektivt medel att nå förutbestämda mål, demokratiska eller andra. Att utgå från tanken om pedagogiken *som* demokrati skulle kunna medföra ett intresse att utveckla pedagogiken som en moraliskt grundad vetenskaplig disciplin. Att i någon liten blygsam mån bidra till detta kan sägas vara en ambition inom det här aktuella projektet liksom i andra vid institutionen för pedagogik i Växjö.

I detta projekt är uppdraget att granska och bedöma kvaliteter och konsekvenser vad gäller skolans undervisning med avseende på demokratisk kompetens. Även om ett politiskt eller administrativt intresse av tillstånd och utfall härvidlag fullt legitimt kan motivera en uppdragsgivare, är vi angelägna om att ge arbetet med att "bedöma demokratisk kompetens" en tydlig *pedagogisk* innebörd. Vi menar att en uppgift som denna kan tjäna som brännglas för fokusering av en mängd centrala pedagogiska frågor, av vilka vi här bara kan snudda vid vissa. Från en allmän utgångspunkt handlar inte uppgiften för vår del primärt om en bedömningsproblematik, där i detta fall demokrati råkar stå i fokus. De

i sig intressanta – också demokratiskt – metodiska och mättekniska frågorna om exempelvis reliabilitet, som kan aktualiseras i projektet, kommer i bakgrunden för de mer grundläggande frågorna om validitet i bedömningarna. Detta hindrar inte, som visas i Per Gerrevalls artikel i detta nummer, att ett antal viktiga frågor om både bedömningsmetoder och det centrala begreppet kompetens behöver beaktas. Genomgående gäller ändå att detta måste ses i ljuset av vår underliggande ambition, nämligen att försöka säga något meningsfullt om vad pedagogisk demokrati eller demokratisk pedagogik egentligen är eller kan vara i dagens skola.

Vi tar vår principiella utgångspunkt i begreppet **pedagogisk praktik**, varmed vi avser en helhet av sociala relationer inom vilka människor utvecklar kunnskap och skapar mening i personliga, samhälleliga och kulturella angelägenheter. Som en väsentlig konsekvens av denna utgångspunkt bör genast nämnas, att vi **inte** har sökt ge underlag för bedömningar av enskilda elevers demokratiska kompetens – eller brist därpå. Inte heller ligger vårt fokus på hur olika fördefinierade grupper – pojkar och flickor, elever i stad eller på landsbygd, inom olika studiegångar etc – klarar sig och utvecklas demokratiskt i skolsystemet. I Joakim Krantz artikel i detta nummer av tidskriften kan man se hur sådana aspekter hanterats i tidigare utvärderingar av olika demokratiaspekter i svensk skola. I vårt utvecklingsarbete ligger i stället tyngdpunkten i hur elever tillsammans tar sig an och förmår genomföra krävande uppgifter inom ramen för vad vi vill beteckna som en demokratisk pedagogik.

I en institutionaliserad miljö som skolan är den pedagogiska praktiken villkorad av en mängd speciella omständigheter av olika slag på olika nivåer. Skolans praktik är utomordentligt komplex, och vi kan självfallet inte ha någon ambition att söka fånga någon heltäckande bild i sådant hänseende. Men vi kan ändå försöka integrera våra observationer och våra förslag inom ramen för en sammanhållen helhet, även om också den är villkorad och med många luckor. En sådan infallsvinkel mot en praktisk helhet innebär för vår del, att vi önskar avgränsa och konkretisera vårt intresse för pedagogisk praktik med hjälp av en övergripande och teoretiserande problematisering. Den helhet av praktiska omständigheter som lärare och elever möter i skolan behöver göras forskningsmässigt hanterlig med sådana mer principiellt hållna resonemang som kvalificerad teori kan bidra med. Likaså menar vi att den normativa grunden i konkreta bedömningar behöver tydliggöras i en argumentationslinje från en teoretiskt och filosofiskt grundad referensram.

Men att vi arbetar med en medveten teoretisering ska inte tolkas som att vi bara försöker tillämpa viss, i vårt fall socialfilosofiskt och samhällsvetenskapligt orienterad, teori på den pedagogiska praktikens problem.

Det är alltså inte så att vi med hjälp av viss "extern" teori ger en särskild ram att enkelt inplacera de pedagogiska frågorna i. Att vi i vårt försök att avgränsa en fruktbar bestämning av pedagogisk demokrati har dragit nytta av ett antal "icke-pedagogiska" teorier, och i synnerhet Jürgen Habermas kommunikations- och diskursteorier, innebär inte att vi är ute efter att belägga, pröva, tillämpa eller argumentera för sådan extern teori som särskilt användbar också i detta pedagogiska sammanhang. Det är alltså inte så, att vi först skaffat oss en bild av Habermas kommunikations- eller diskursteori för att sedan tillämpa denna förståelse på vår aktuella fråga i avsikt att ge en habermasiansk innebörd till begreppet pedagogisk demokrati. För att ta ytterligare ett exempel är det inte heller så, att vi allmänt ansluter oss till Lawrence Kohlbergs syn på barns moralutveckling i vårt projekt, även om hans arbete dyker upp på en punkt i vårt resonemang.

Däremot vill vi efter bästa förmåga ta vara på teorier som dessa inom projektet, men återigen från vår pedagogiska utgångspunkt. Det handlar då snarare om att **tillämpa pedagogik** på dessa inspiratörer. Eller, med en bättre formulering, vi närmar oss generell teoribildning – habermasiansk och annan – i avsikt att **pedagogiskt tillägna** oss den i det konkreta sammanhang som är vårt. Det är alltså konsekvent en pedagogisk utgångspunkt som vi önskar fördjupa med hjälp av "extern" socialfilosofiskt grundad teoribildning. Denna har emellertid här ett inre sammanhang med vår uppgift genom att vi konsekvent söker förstå pedagogisk praktik som intertnt förenad med kulturella villkor i en pågående samhällsförändring. Det vore futilt att försöka ge mening åt begreppet pedagogisk praktik utan hänsyn tagen till hur faktiska möten mellan människor konstitueras också av samhälleliga och kulturella omständigheter. Vi argumenterar alltså inte så mycket för viss abstrakt "samhällsvetenskaplig" teori som för viss slags förståelse av konkret pedagogisk praktik.

Frågan om förhållandet mellan teori och praktik är central i projektet, och detta på flera olika sätt. Att vi här har att göra med en påtagligt normativ uppgift – att bedöma demokratisk kompetens – markerar särskilt behovet av en värdegrundad teoretisering inom vilken de specifika frågorna kan inplaceras. Här kan bara antydast hur vi sett på detta i ett övergripande samhälleligt och historiskt perspektiv. Vi anser det nödvändigt att beakta en senmodern problematik, där närmast överväldigande integrationsproblem i samhället i stort ställer skolan inför långtgående och krävande val. Medborgarnas inflytande står mot ekonomistiskt och byråkratiserat expertvälde, normgrundat handlande mot tvång och manipulation, eventuella bildningsambitioner mot påträngande virrvarr av informationsmassor, bristande information på vissa fält mot hyper-reflexivitet på an-

5

I brott mot traditionella synsätt på förhållandet mellan teori och praktik – vilka huvudsakligen tycks ha uppfattat den praktiska uppgiften som i princip en fråga om att antingen söka teknologiska tillämpningar av kvantitativt grundad teori i konkreta fall eller att uppmuntra till individuell reflektion över kvalitativa forskningsresultat – har vi i stället rört oss mot deliberativa modeller. Därmed kan såväl teori som praktik ses som möten i pågående samtal, där ”båda sidor” behöver närma sig de praktiska problemen från sina respektive intressepositioner.⁶ Detta innebär exempelvis att på motsvarande sätt som vi i projektet söker tillägna oss en extern teoribildning *som* pedagogik, blir uppgiften för berörda lärare och elever att på sitt sätt göra detsamma med hjälp av det underlag som vårt projekt förmedlar. I andra bidrag i detta temanummer redovisas hur vi tänker oss att detta praktiskt ska gå till. I fortsättningen av denna artikel är avsikten att ge en kort beskrivning av några steg i den projektinterna processen och vårt försök att konkretisera vissa ganska generella ställningstaganden.

En vändning från traditionell pedagogik

Den som gått till elementära läroböcker eller auktoritativa texter i pedagogik har sedan länge funnit grundläggande definitioner som talar om att sådan verksamhet går ut på att utöva systematisk påverkan utifrån speciella mål.⁷ Det kan handla om att föräldrar eller lärare förväntas påverka sina barn eller elever i speciella riktningar. En annan slags påverkan återfinns i diskussionen om demokratin, vanligen formulerad som det ”inflytande” som tillkommer var och en i ett sådant system. Varje enskild individ förutsätts kunna utöva inflytande över sin egen situation och samhällets utveckling i stort. Om vi talar om demokrati i skolan förefaller det rimligt att anta, att viss pedagogisk eller didaktisk ”påverkan” förmodas kunna förenas på något sätt med det ”inflytande” som kopplas till demokratin. Men samtidigt verkar det alltså som om denna påverkan i skolan är ojämnt fördelad mellan de inblandade parterna. I skolan får man intrycket att det konsekvent är lärarna snarare än eleverna som ska utöva ”påverkan” så att de mål som till exempel kursplanen anger ska uppfyllas.⁸

Den elev som ska utöva **demokratisk** påverkan på sin situation tycks få finna sig i att också vara utsatt för den **pedagogiska** påverkan som sägs ligga i undervisningens karaktär. Hur ska man få ihop detta egentligen? Slutsatsen blir ju – när vi alltså betänker den egentliga undervisningspraktiken – att individen/eleven å ena sidan ska vara ett aktivt subjekt som påverkar och tar vara på sina demokratiska rättigheter och skyldigheter, men å andra sidan också någon som är föremål för, och därmed kanske rent av ett passivt objekt för, någon annans/lärares påverkan. Det hela verkar motsägelsefullt. Eller har vi kanske här att göra med helt olika storheter av påverkan som inte ska blandas samman? Dock kan vi åtminstone i historiskt perspektiv konstatera att det i skolan ofta handlat om en ensidig påverkan och ett envägsinflytande i en mängd väsentliga avseenden som gäller skolans mål och innehåll. Det brukar kallas förmedlingspedagogik. Sådana former av pedagogik har också utsatts för mycken kritik, där man ibland just har hävdats att både lärande och demokrati blir lidande.

Man kan givetvis tycka att det är helt orimligt att tänka sig att elever och lärare skulle vara jämbördiga eller att barn skulle vara jämställda med vuxna. Om nu barnen är i skolan för att lära sig det de vuxna redan kan, så är det väl tramsigt att ge intryck av ett demokratiskt förhållande där alla får bestämma lika mycket? Det är väl helt paradoxalt att hävda att eleverna skulle kunna bestämma vad de ska lära sig när de inte ens vet vad de inte vet? Men ändå, är det verkligen så att för att barnen ska bli fria och självständiga individer, för det vill vi ju att de ska bli, så måste vi, vuxna och lärare, utsätta dem för strikt styrning och yttre kontroll? Ska vi alltså för att nå målet använda medel som tycks innebära motsatsen?

Möjligen är detta att se som filosofiska bekymmer som praktisk pedagogik och didaktik inte behöver befatta sig med. Menons paradox har ju varit känd i mer än två millennier utan att den onödigtvis stört föräldrars och lärares dagliga värv. Detsamma kan sägas om uttalandet från den kanske främste tänkaren i vår västerländska kultur, Immanuel Kant, som för mer än två sekel tillbaka formulerade saken ungefär som så, att ingen människa har rätt att behandla någon annan som blott ett medel för sina egna syften. Vars och ens frihet måste begränsas av skyldigheten att respektera den andre som mål i sig själv. Fortfarande kan nog de flesta av oss acceptera detta som ett sunt ideal, men frågan är bara vad det kan betyda i verkliga livet. För Kant själv gick det tydligen att förena med uppfattningen att skolor ska skötas av de mest upplysta experterna. Så varför bry sig om denna eventuella komplikation, att elever förmodas bli demokratiska människor genom att låta sig behandlas av en skolpedagogik som sällan tycks låta dem bestämma om vare sig vad eller hur, och än mindre om varför?

Mot bakgrund av en kritik av traditionell pedagogik utifrån frågor som dessa, kan vi uppfatta det ”pedagogiska påverkansparadigmet”, med dess systemmässiga asymmetri mellan pedagogiska parter, som ett uttryck för ett slags kategorimisstag där särskilda institutionella villkor kommit att få stå för pedagogikens principiella karaktär. Att även pedagogisk teori måste baseras på empiriska realiteter behöver knappast innebära en ontologisering av sociala fakta och en ideologisering till förmån för ett abstrakt individperspektiv. I vårt nästa steg i den aktuella processen mot en viss demokratisk konception ligger därför som en viktig ingrediens en övergång till ett relationellt perspektiv med en vidgad syn på pedagogikens centrala begrepp. Det traditionella intresset för det individuella lärandet har återspeglats i en koncentration till människans kognitiva förmåga, tänkande och över huvud taget det subjektiva medvetandets innebörd och funktion. Detta intresse har delats med andra näraliggande discipliner, inom ramen för subjekt- eller medvetandefilosofins dominerande ställning, under mycket lång tid i den moderna vetenskapen (jfr Habermas 1998a). Så har exempelvis reflektion och enskild deliberation kommit att stå för väl utvecklade förmågor till tänkande och eftertanke.

Med den ”språkliga vändningen” inom filosofi och socialvetenskap har medvetandefilosofin kommit att ersättas av en betoning av sådana kategorier som utpekar och analyserar människors intersubjektiva, sociala och kulturella relationer och villkor. Vi tar för vår del utgångspunkt i dessa avseenden i de senare decenniernas utveckling mot samtalsanalys och språkpragmatik. Här ska i synnerhet uppmärksammas de riktningar inom den språkliga vändningen som har förankring i den kommunikations- och diskursteori, och därmed den ”diskursetik”, som framför andra företräds av Jürgen Habermas.⁹ I vår avsikt ligger att söka bearbeta och konkretisera denna referensram med utgångspunkt i pedagogiska och didaktiska kunskapsintressen.

En vändning mot diskursteori

Vi avser således att försöka vidareutveckla det långvariga, om än inte alltid särskilt inträngande, intresset inom pedagogiken för dialogens roll i undervisning och lärande. En inledande distinktion kan därvid göras mellan dialog och diskurs. James Bohman (2000) föreslår att medan dialogen kan avse ett öppet utbyte av goda sakskaäl, så inbegrips inte nödvändigtvis en strävan efter sådana övertygelser som är väl grundade i den konkreta situationen. Diskurs, däremot

... is more demanding than dialogue; as second-order communication, it presupposes idealizations, most of which presuppose unanimous agreement on basic rules and standards of rational justification (Bohman, ss 57–58).

Medan alltså exempelvis lärare och elever ofta befinner sig i dialog, så är den avgörande frågan i diskursiv mening vilka villkor och kvaliteter som kännetecknar denna dialog.

Från diskursiv utgångspunkt har vi att göra med föreställningar om språkanvändning som ett slags handlande mellan människor, och därmed med det mänskliga språkets pragmatiska kvaliteter. Vi gör saker, och vi åstadkommer saker, i och med hjälp av språket i samtal med andra. Med en grund i talaktsteori hävdar också Habermas att människors samtal och språkliga umgänge är att se som socialt och kulturellt handlande, och att detta handlande kan analyseras i termer av rationalitet och andra väsentliga särskiljande kategorier. Från det instrumentella handlandet, i till exempel Max Webers mening, och det "strategiska" i egen vokabulär, vill Habermas just särskilja kommunikativa former av handlande genom att dessa förmår samordna olika parter handlande via det ömsesidiga erkännandet av rationella giltighetsanspråk. Dessa anspråk knyts till grundläggande kriterier avseende sanning, normativ riktighet och subjektiv uppriktighet i en mer eller mindre explicit och reflekterad bedömning mellan parterna (se t ex Habermas 1995a).

Rationell diskurs kan därvid anses konstituerad av logiskt-semantiska regler av typen att man använder språket enligt i stort sett samma konventioner, att man undviker logiska motsägelser och att inte olika innebörder knyts till samma uttryck. Det kan också handla om pragmatiska regler om till exempel att endast hävda vad man faktiskt menar, som fakta eller giltiga normer eller som sina egna ärliga uppfattningar. Det kan gälla att den som önskar ifrågasätta ett påstående eller en norm som för tillfället inte är "på bordet" måste ange skäl för detta. Som Simone Chambers (1996, s 99) noterar finns ofta anledning att betona att den som lyssnar måste respektera avsikten bakom ett yttrande även om yttrandets innehåll kanske framstår som oacceptabelt. Vidare måste beaktas sådana diskursiva regler som syftar till att garantera att endast "kraften i det bättre argumentet" blir avgörande. Här återfinns sådant som att alla kompetenta talare har rätt att delta i samtalet, att alla har rätt att ifrågasätta alla påståenden, att introducera egna ståndpunkter och fritt uttrycka sina attityder, önskningsar och behov.

I diskurs av denna karaktär är det avgörande att deltagarna intar positioner av ömsesidig respekt och relativ opartiskhet, och att det råder en jämlikhet i rätten att tala och skyldigheten att lyssna. Var och en mäs-

te ha rätt att löpande, implicit eller explicit, ge sitt ja eller nej till känna, och vara beredd att motivera detta. Samtliga parter i dialogen har att behandla andra som om de har något väsentligt att bidra med och att det är just deras egna uppfattningar som är viktiga. I detta ligger att inte förkasta några argument som man (ännu) inte har förstått. Genom att ta varandras perspektiv och innefatta så många som möjligt i den kommunikativa referensramen avses en form av opartiskhet kunna uppnås.¹⁰

Diskursetiken uttalar sig inte om särskilda värden att eftersträva i meningen av att handlandet skulle baseras mot viss substantiell värdegrund, utan om vilken slags *procedur* som kan antas leda till moralisk opartiskhet genom att giltigheten prövas i vad som antas vara rättvisa normer.¹¹ Moraliska omdömen uppfattas ha rationell karaktär genom att denna prövning sker på argumentativ basis mot bakgrund av faktiska förhållanden i relation till föreliggande normer och personliga uppfattningar. Inom ramen för denna procedur avses principer som de följande gälla: reversibilitet i perspektivtagandet mellan deltagarna, universalitet i meningen av att alla berörda omfattas och reciprocitet vad gäller allas erkännande av varandras rätt att ställa anspråk på giltighet (Habermas 1995b). Hur långt detta håller i praktiken, inte minst mot bakgrund av växande mångkulturalitet och globalisering, kan man naturligtvis – också empiriskt – fråga sig.

Habermas (t ex 1995a) talar i anknytning till olika traditioner inom moral- och rättsfilosofi om det praktiska förnuftet i tre olika meningar; pragmatiskt, etiskt och moraliskt. I all korthet innebär skillnaden mellan de båda senare, att medan etiken avser föreställningar om det goda för den enskilda människan eller inom viss kultur, avser moralfrågorna sådana uppfattningar om det rätta som har en universell orientering. De etiska frågorna är så att säga den enskildes ensak, medan moralen i detta sammanhang gäller de normer och värden som människor kan enas om som grundläggande för rättvisa och solidaritet i samhället. Att moralfrågorna på detta sätt knyts till socialfilosofiska och samhällsteoretiska perspektiv gör det alltså möjligt och rimligt att diskutera moral i termer av demokrati. För att särskilt markera denna speciella innebörd i begreppen använder vi i projektet ibland termerna "socio-moral" och "socio-moralisk kompetens". Med sådan kompetens avses således människors förmåga att nå välgrundade övertygelser i fråga om social och individuell rättvisa.

Från detta mer allmänna diskursperspektiv har vi i projektet tagit ett tredje steg genom att söka oss mot en pedagogisk innebörd av *deliberation*. Deliberationsbegreppet har kommit till flitig användning under 1990-talet inom främst statsvetenskap och rättsfilosofi för att diskutera vissa centrala principer i demokratin. En del författare på området menar att

man kan tala om en ”deliberativ vändning” inom demokratiteori (se t ex Dryzek 2000). Utifrån den språkliga vändning som nämndes ovan skulle man också kunna se begreppen deliberation och diskurs som internt för- enade, och termerna som delvis utbytbara. Självklart finns ett antal vari- ationer i hur begreppet definieras och används, men den allmänna stats- vetenskapliga utgångspunkten tycks vara, att den deliberativa demokra- tin är en grundläggande aspekt av den moderna liberala staten och av pluralistisk politik i stort.

I ytterligare mer allmänt språkbruk kan sägas att deliberation avser dels den eftertänksamma reflektionen över olika alternativ i samband med att en individ fattar ett beslut, och dels en öppen och kritisk argumentation i ett utbyte av tankar och åsikter då en grupp eller någon typ av kollektiv ska söka nå fram till ett gemensamt ställningstagande. Diego Gambetta hänvisar till en minimidefinition där deliberation uppfattas som

a conversation whereby individuals speak and listen sequentially before making a collective decision (1998, s 19).

Man skulle kunna säga att deliberation innebär att ömsesidigt ge och ta goda skäl för och emot i ett samtal om något som berör alla deltagare.

Om än utgångspunkten i demokratiteori vanligen tycks tas i liberala föreställningar om individens autonoma ställning, fokuseras med delibera- tionsbegreppet väsentligen frågor om den kollektiva viljebildningen i moder- na samhällen. Så till exempel pekar Jon Elster på vad han ser som kärnan i den deliberativa demokratin i form av två centrala faktorer, nämligen

collective decision making with the participation by all who will be affec- ted by the decision or their representatives [and] decision making by me- ans of arguments offered **by** and **to** participants who are committed to the values of rationality and impartiality (Elster 1998, s 8).

Inom demokratiteori har begreppet kommit att signalera ett vidgat in- tresse för de mer djupgående processer som förutom representation, röst- ning och majoritetsbeslut förlitar sig till det argumenterande samtalets demokratiserande kraft. Man kan här också tänka sig att deliberation ska kunna fungera som ett nödvändigt korrektiv till mer eller mindre illegitim maktutövning via mekanismer som manipulation, indoktrine- ring, propaganda, bedräglighet, hot och våld.

Habermas (1999) gör en genomgång av deliberationsbegreppet inom ramen för sin rättsfilosofi och för då fram den procedurala synen på deli- beration i termer av följande utgångspunkter. Han betonar att utbytet av

information och argument måste ske i en kritiskt granskande anda, där ledstjärnan är offentlighet och allas rätt att delta. Deliberation kräver frihet från yttre tvång och manipulation till förmån endast för det bättre argumentet. Även mellan deltagarna själva krävs jämlikhet och frihet att föra in och kritiskt bedöma alla förslag och synpunkter (ss 305–306). Som ytterligare bestämmingar av deliberationens kvaliteter i politiska sammanhang anges att alla som på något sätt berörs ska inkluderas, att deltagande och beslut ska kännetecknas av lika och realistiska möjligheter, att det samma ska gälla för rätten att påverka agendan och att situationen allmänt ska tillåta samtliga parter att nå klarhet i fråga om konflikter och vidare behov av reglering av aktuella förhållanden (s 315).

Ovanstående sammanfattningar inbegriper centrala aspekter av den deliberativa demokratins grunder, och det är inte svårt att ange goda skäl att söka överföra det principiella resonemanget till en pedagogisk kontext. Det förefaller allmänt finnas bred enighet om att det föreligger ett växande behov av mer utvecklad debatt bland medborgare i moderna demokratier kring politiska och moraliska konflikter, och i en välkänd analys på utbildningsområdet hävdar Amy Gutmann att deliberation är ett primärt intresse också inom detta fält:

Deliberative decision making and accountability presuppose a citizenry whose education prepares them to deliberate, and to evaluate the results of the deliberations of their representatives. A primary aim of publicly mandated schooling is therefore to cultivate the skills and virtues of deliberation (Gutmann 1999, s xiii).

Det förefaller riskfritt att anta, att få pedagoger har avgörande invändningar mot det principiella värdet av deliberativt umgänge i utbildnings-sammanhang utifrån hur detta intresse formuleras på ett allmänt plan.¹² Problemet torde snarare, som så ofta annars, ligga i hur man tänker sig att detta ska gå till praktiskt. Kanske är det så att man har svårigheter att kunna se hur ideal om det "goda" samtalet, i deliberativ eller annan skepnad, ska kunna få gehör ens som ideal modell. Kanske instämmer också en del lärare ibland efter en lång dag i skolan gärna i Frederick Schauers påstående, att det alltför ofta är så att

the resistance of other members of the community to even our strongest arguments is a continuing and puzzling frustration (1999, s 17).

Ett pedagogiskt deliberationsbegrepp

Men hur ska vi egentligen uppfatta deliberationsbegreppet i det **pedagogiska** sammanhanget? Amy Gutmann och Dennis Thompson (1996) ställer begreppet reciprocitet i centrum för sin teori om den deliberativa demokratin. De hänvisar till "the capacity to seek fair terms of cooperation for its own sake" (s 52), och menar att deliberationens utfall på så sätt blir bindande för deltagarna genom att baseras på anspråk som är ömsesidigt acceptabla. Även om man har olika uppfattningar i detaljer, bör man med denna utgångspunkt försöka hålla sig till gemensamt giltiga och därmed bindande argument. Detta förefaller ha hög pedagogisk relevans. Att diskursivt utbyte kan ha en bindande konsekvens för deltagarna är också en väsentlig aspekt av Habermas kommunikationsteori, med innebörden att enighet på sådan grund leder till att deltagarna ingår i en speciell typ av relation. Tanken är här att

...speech act offers can develop an action-coordinating effect only because the binding and bonding force of a speech act, that is both understandable and has been accepted by the hearer, also extends to the consequences for the sequel of interaction that result from the content of the utterance – whether asymmetrically for the hearer or the speaker or symmetrically for both parties (Habermas 1998b, s 223).

I ett kommunikativt – och pedagogiskt – sammanhang framstår tydligt vikten av att synkronisera språk och handlande. I detta ligger en insikt om relationen mellan förståelsen av ord och uttryck i sina rätta kontexter å ena sidan och samordningen av handlandet på basis av samförstånd å den andra sidan. För att kommunikativt handlande ska kunna uppstå krävs alltså både semantisk begriplighet, det vill säga förståelse av vad den andre menar med ett yttrande, och en samordning av ömsesidiga förväntningar på det handlande som knyts till dessa yttranden. I detta ligger att kunna ta den andres perspektiv, att se hur den andre uppfattar det egna handlandet och att anpassa det fortsatta utbytet efter detta.

Det kan finnas anledning att poängtera att detta förutsätts ske i båda riktningarna mellan parterna, till exempel lärare och elever. Det kan handla om att utveckla kommunikationsmönster på basis av överenskommelser och en successivt fördjupad samsyn om vilka faktiska förhållanden som råder, om vilka normativa villkor som bör gälla liksom en ömsesidig tilltro till varandras uppriktighet och förmåga till ärlighet. Som väsentliga aspekter av detta kan anges att lära sig skilja mellan sak och person,

mellan fakta och norm, mellan norm och privata begär, så långt som detta är möjligt och motiverat utifrån diskursiva utgångspunkter.

En central aspekt av detta kan anses ligga i karaktären av den socio-moraliska relation som kommunikativt upprättas mellan människor. Gutmann och Thompson (1996) ställer sig frågan hur uppriktighet kan beaktas i förhållande till hur en deltagare i deliberation framställer sin egen moraliska position. De anvisar därvid tre indikatorer på om övriga samtalsparter bemöts med respekt och opartiskhet: Den första innebär att den andres synsätt måste ges moralisk status även om det går på tvärs mot det egna. Den andra innebär ansträngningar att visa öppenhet, vilket i främsta rummet visar sig i en villighet att ändra ståndpunkt inför bärande argument. För det tredje att man går in i diskussionen med förutsättningen om en möjlighet att nå enighet.

Den nämnda potentialiteten av gemensamt grundad samordning av tänkande och handlande bör ha viktiga pedagogiska implikationer. Tidigare hänvisade jag till Bohmans (2000) reflektioner kring dialogens principer, vilka pekar mot vissa utgångspunkter för hur intresset av deliberativa samtal kan motiveras pedagogiskt. Så till exempel kan vi anta att förmågan att träffa socio-moraliska val och ingå i rationell kommunikation kan vara djupt inbäddad i de vardagliga rutinerna och kanske också utsatta för olika slags ideologiska överlagringar. Om deliberation kan innefatta kritisk bedömning kan man också anta att detta kan leda till att sådant förs upp till ytan. Ifrågasättandet av etablerade synsätt och oreflekerade ståndpunkter kan bli föremål för explicit argumentation. Problematisering på principiell grund kan förhoppningsvis leda till att konventionella och kanske rent av "naturliga" uppfattningar ställs i fråga. Sådant problematisering i en öppen anda av deliberation kan också innebära en kritisk värdering av tidigare erfarenheter och biografiska idiosynkrasier genom att moraliska dilemman skärper uppmärksamheten på vad som konkret kan läggas in i vaga och abstrakta ideal. Likaså kan man här tänka sig den alternativa konsekvensen av fastare förankrade övertygelser med bättre motståndskraft mot tillfälliga opinioner, mode-nycker, reklamkampanjer och så vidare

Dock finns skäl att observera här, att pedagogisk deliberation rimligen bör uppfattas som något delvis annat än politisk eller allmän demokratisk deliberation. På det senare området ligger intresset i sådant som kollektiv viljebildning och beslutsfattande, också utifrån att parterna ibland förändrar sina ståndpunkter, men det pedagogiska intresset har ändå en annan tyngdpunkt. Här kan visserligen också både kollektiva och individuella omständigheter beaktas, och inte minst förhållanden mellan

Inom pedagogiken gäller uppgiften inte bara, eller ens primärt, att söka enighet i samordnade beslut eller att övertyga med välanpassad argumentation för att nå gemensamma ståndpunkter. I stället handlar det om lärande, som visserligen mycket väl kan tänkas komma till uttryck i och genom diskursiva överläggningar, men som inte direkt syftar till konsensus eller enighet omkring oenighet. Inom pedagogiken gäller det inte enbart att komma överens, inte ens på till synes goda grunder, utan här krävs att processerna eller aktiviteterna på något vis kan knytas till lärande som grundproblematik. Vi behöver alltså beakta möjligheten av vad som kan kallas ett "deliberativt lärande".

Allmänt kan med deliberativt lärande avses de aktiviteter i vilka människor i samtal kritiskt prövar och fördjupar sina kulturella övertygelser. Sådant lärande måste då inbegripa att den "enighet" som eftersträvas i den deliberativa diskursen behöver kvalificeras som en principiell övertygelse bland var och en av deltagarna. Det räcker inte med att en person blir enig med andra, via extern påverkan eller på annat sätt, utan personen är då själv övertygad om att lärande ägt rum genom att han eller hon därmed inte är villig att återgå till tidigare ståndpunkter eller förståelse av saken i fråga. I denna mening kan lärandet sägas komma till uttryck just i detta, att man uppfattar sig ha goda grunder för att se det egna kunnandet som **bättre** nu än tidigare. I detta fall blir det också möjligt att förklara för någon annan varför de nuvarande kunskaperna, normerna eller värdena representerar framsteg i fråga om kognitiva, instrumentella, praktiska, moraliska, expressiva ställningstaganden och så vidare. På så sätt blir det också möjligt att **utveckla** socio-moralisk kompetens genom att de ställningstaganden som nås i värdemässiga och normativa hänseenden är diskursivt välgrundade. Om deliberationen utmärks av att ett antal kritiska alternativ ställs emot varandra, gärna med stor variation i fråga om uppfattningar och handlingsval, och att man på så sätt får tillfälle att överväga och eventuellt förändra sin egen hållning i något avseende, finns i det bättre argumentet en potentiell grund för lärande. Frågan övergår därmed till att gälla vad detta "bättre" kan tänkas innebära i det specifikt pedagogiska sammanhanget.

Inom institutionaliserad utbildning avgörs vad som är "bättre" vanligen på mycket ensidiga vis, och detsamma kan givetvis gälla i informella miljöer på grundval av socio-kulturella förgivettaganden, vilket innebär att det deliberativa lärandet uppställer särskilda pedagogiska villkor. Att koppla deliberationen till lärande innebär att epistemiska försanthållanden kan ställas på sin spets. Deliberation kan då inte ses som blott samtal,

eller ens argumentation utifrån kunskapsanspråk som redan är etablerade, utan som i sig ett sätt att **söka** välgrundade giltighetsanspråk. Genom att engagera sig i argumentation om vad som är sant, riktigt, vackert, värdefullt och så vidare i konkreta sammanhang kan deltagarna i det deliberativa samtalet själva, och givetvis med hjälp av all den expertis som lärare och andra kan bidra med, nå mer eller mindre genomarbetade och delade övertygelser. Denna sökande kvalitet i ett deliberativt samtal är rimligen särskilt värdefull i en miljö med unga människor, som i skolan.

Vidare kan hävdas, att deliberativt lärande måste knytas till kompetens att anta olika hållningar till det varierande innehållet i samtalet, att förstå att man kan inte prata på samma sätt om fysikens lagar som om samhällets, inte på samma sätt om samhällets krav som om de egna önskemålen. I detta ligger också att kompetensen kan variera mellan deltagarna vad gäller samtalets olika innehållsliga delar, och att detta rimligen måste avspeglas i bedömningarna av relevans och värde i det som sägs och därmed av vem som talar mest och med vilken auktoritet. En deliberativ symmetri innebär då inte, att lärarens röst väger lika tungt som någon elevs, utan i stället att det bättre argumentet i meningsutbytet avses komma i fokus. Det kan alltså vara så att en viss fråga förutsätter att vissa av eleverna har mest att säga, medan det i en annan fråga i första hand är läraren som bör komma till tals. Att fördjupa kompetensen att samtala – och väl så viktigt att ”samlyssna” – från sådana utgångspunkter är knappast någon enkel pedagogisk uppgift.

Några praktiska principer för pedagogisk deliberation

I projektets arbete med att ange principer och kriterier för demokratisk kompetens har vi särskilt markerat att bedömningarna inte ska avse enskilda individer, utan snarare riktas mot en grupps samvaro och verksamhet tillsammans. Vi har också sagt oss att bedömningarna inte bara ska ge summativa ögonblicksbilder av vissa kvaliteter i pedagogiska situationer, utan att de också ska ge underlag för utveckling av det värdegrundade handlandet. Vi har nått ställningstagandet att bedömningarna ska avse kompetens att i viss pedagogisk praktik ge uttryck för de kvaliteter som kan kopplas till deliberativa samtal och kvalificerade ställningstaganden i socio-moraliska hänseenden.

I projektets utgångspunkt ligger att se moralutveckling som en typ av kunskapsutveckling eller, för att understryka det sociala sammanhangets betydelse, kompetensutveckling. Med den aktuella utgångspunk-

ten innebär detta således att vi fokuserar demokratiskt lärande som utveckling av socio-moralisk kompetens. Med fokus på pedagogikens intersubjektiva karaktär ses moralutveckling äga rum som lärande inom ramen för pedagogikens sociala relationer. Vad vi är ute efter är uttryck för moralutveckling i den demokratiska kompetens som kännetecknar en viss pedagogisk praktik och samspelet mellan dess deltagare.

För att kunna göra bedömningar krävs något slags underlag som uttalar sig om vad som är att betrakta som bättre eller sämre. Oberoende av vilken slags skala som tillämpas, behövs alltså en plattform avseende kvaliteter i sociomoralisk kompetens enligt tidigare utgångspunkter. Med en fokusering på intersubjektivitet och diskursivitet riktas huvudfrågan mot det processuella i socialisationens pedagogiska innebörder med avseende på hur moralutvecklingen kan rekonstrueras som en fråga om sådana former av lärande som successivt överskrider villkoren för de tidigare.

För att belysa detta kan vi se närmare på en teori om moralutveckling som just beaktar vissa av dessa aspekter, nämligen den som utvecklats av Lawrence Kohlberg.¹³ Det handlar i hans fall om en stadieteori om människors moraliska utveckling som i vissa avseenden anknyter till den syn på kunskap och lärande som kommer till uttryck hos Jean Piaget. I detta sammanhang behöver vi inte ta ställning för eller emot dessa teoribildningars principiella komplikationer, utan endast beakta några deskriptiva aspekter av Kohlbergs teori som kan belysa våra aktuella frågor. Vi tar alltså i projektet på inget sätt parti för Kohlbergs teoribildning i dess helhet, utan drar bara nytta av vissa inslag därifrån inom ramen för vår egen pedagogiska problematisering.¹⁴

Kohlberg ser moralutvecklingen i tre nivåer om vardera två steg. I bakgrunden ligger antaganden om successiv decentrering i barns och ungdomars moraliska utveckling från mer egoistiska till mer socialt grundade handlingsmönster. Detta är kanske inget självklart antagande i ontologiskt hänseende, men det förefaller rimligt här då vi vill beskriva en socialiseringsprocess i moraliska termer. Om vi alltså enbart låter oss inspireras av Kohlbergs formuleringar, förenklar hans resonemang och bortser från den paradigmatiske inramningen skulle man kunna ge följande översiktliga bild för att skissartat antyda en pedagogisk utvecklingsgång med successivt fördjupade kvaliteter:

Kvalitetsnivå 1: Deltagarna baserar sitt handlande på oreflekterat regelföljande och strategisk anpassning i avsikt att uppnå egna vinster och undvika bestraffningar. Formella auktoriteter åtlöds när så är lämpligt för att tillgodose egna intressen. Regler uppfattas som relevanta endast på grund av hotet om straff. Normer ses

som verkningsfulla enbart i sina omedelbara konsekvenser. Alla andra antas fungera likadant som man själv blott i avsikt att tillfredsställa egna behov och önskningar. Grundtanken blir här att på denna elementära nivå har social rättvisa och solidaritet ännu inte etablerats som vägledande mönster.

Praktiskt kan detta komma till uttryck i en elevdiskussion i en stel anpassning till formella regler för att nå gehör för auktoritetsbundna ståndpunkter. Uppförandet i klassrummet blir exempelvis en fråga om vad som kan passera utan att någon bråkar om det. Läraren framstår som en formell auktoritet utan personliga uppfattningar i den aktuella sakfrågan. I diskussionen hänvisas i allt väsentligt till en begränsad konsekvensetik där avstegen från givna normer bara blir viktiga "om någon ser det".

Kvalitetsnivå 2: Det sociala sammanhanget blir här viktigt, men inledningsvis som en yttre form av beteendeförväntningar och sanktioner. Deltagarnas handlande baseras på ett antaget mönster av givna sociala roller och gemensamma förväntningar på en önskvärd anpassning till dessa. Regler ska efterlevas av alla för att allt ska bli så bra som möjligt för alla. Plikt och lojalitet såväl som socialt tryck är centralt, liksom ett accepterande av de föreliggande normer som måste gälla för alla. Med internalisering och generalisering, i enlighet med välkända antaganden hos George Herbert Mead (1934), utvecklas socialisationsprocessen med allt vidare dekontextualisering av sociala normer och värden. Insikt om sociala innebörder kan också ta sig uttryck i medvetet rollspel eller lek med enskilda normer.

I ett samtal i klassen kan detta visa sig i noggrann kontroll av debattreglerna och lojal enighet om att hålla sig till dessa, till exempel så att alla får lika tid till att tala. Om en mobiltelefon piper kan ägaren uppfattas ha dålig koll för att det på ett orättvist sätt avleder uppmärksamheten från personen som just har ordet. Någon kan hänas för sin dialekt för att den avviker från dominerande grupper. Läraren, eller formell ordförande, intar en central position med självklar rätt att avbryta och korrigera utifrån debattreglerna. I sakfrågan läggs huvudsaklig vikt vid formell rättvisa, och oro för vad som kan hända "om alla gjorde så".

Kvalitetsnivå 3: Deltagarnas handlande baseras på ett ömsesidigt erkännande av allmänna rättigheter, grundläggande värden och universella principer, vilka antas vara gynnsamma för alla. Normer som varierar mellan grupper måste tillgodoses genom hänsynsta-

gande till andras rättmätiga krav. Att handla rätt uppfattas som en fråga om att ha reflekterad insikt och solidarisk hängivenhet vad gäller grundläggande värden och principer. Normer behöver då rättfärdigas diskursivt, och svårigheter uppkommer när olika giltiga normer måste ställas mot varandra i en konkret situation. Till skillnad från den socialisering till etablerade mönster som gäller för tidigare nivå, är det här fråga om en frigörelse från sådana mönster till förmån för självständiga ställningstaganden.

I klassens diskussion kan detta yttra sig i att de formella reglerna underordnas den konkreta sakfrågan. Kanske är det så att frågan gäller den enskildes personliga integritet, så att hänvisning kan göras till FN:s deklARATIONER om mänskliga rättigheter? Den av deltagarna som vet särskilt mycket om frågan får tillfälle att förklara och motivera. Synsätt bland dominerande och kanske hotfulla elevgrupper utmanas med kritiska varför-frågor. Lärarens synpunkter beaktas från saklig utgångspunkt och blir ibland ifrågasatta genom att motiveringar efterlyses. Ofta kan krävas att villkor inom andra grupper eller i andra länder ställs i relief mot de egna i en strävan att nå enighet om vad som kan anses bäst och på vilka grunder en slutsats skulle gälla. Någon kan hävda och få gehör för att man ska handla på ett visst sätt just för att det är riktigt i sig. En accepterad moralprincip gällande till exempel individens integritet i sexuell hänseende kan välla debatt genom att utmanas i ett konkret fall där också andra personers behov måste beaktas.

I enlighet med ovanstående mönster skulle moralutveckling som intersubjektivt lärande kunna uppfattas som en konstruktion av "socio-moraliska kartor och kompasser", vilka tillåter allt mer kvalificerat handlande. Även om det inbegriper komplicerade antaganden att betrakta ovanstående tre steg som en hierarki med successiva överskridanden, är grunden här ett behov av att skissera en innebörd i demokratisk kompetensutveckling. Det är då viktigt att åter påpeka att utveckling här inte ses som en fråga om vare sig extern påverkan eller individens naturliga mognad, utan som lärande i kontext av socio-kulturella villkor. Fördjupat lärande syftar från våra utgångspunkter här på en för deltagarna nyskapande konstruktion vad gäller kapaciteten att hantera särskilda typer av problem och möjligheter. Det handlar då om lärande i termer av allt bättre förutsättningar att hantera och lösa de moraliska problem och dilemman som man ställs inför, liksom att kunna motivera avsteg från de beteenden och handlingsmönster som dominerat tidigare.

Specifika kriterier för pedagogisk deliberation

Mot bakgrund av ovanstående principiella syn på demokratisk kompetensutveckling i en undervisningssituation kan vi gå vidare till frågan om de särskilda kriterier som behövs för bedömningarna av vad som specifikt är att betrakta som deliberativa kvaliteter. Om eleverna exempelvis i sin diskussion kring en viss frågeställning närmar sig synsättet enligt "kvalitetsnivå 3" ovan, så att därmed den deliberativa modellen på allvar aktualiseras, blir vår fråga hur detta mer konkret kan bli föremål för en bedömning. Vilka mer specifika kriterier kan användas för att bedöma hur samtalet faktiskt gestaltas? Vilka aspekter bör beaktas särskilt när det gäller att avgöra pedagogiska kvaliteter i ett deliberativt samtal?

I enlighet med vårt tidigare resonemang kan sägas, att i ett sådant samtal inbegrips ett ideal om att så många aspekter av frågan som möjligt blir beaktade, att alla fritt får säga sin mening, resa nya frågor och ge förslag till hur man ska gå vidare. Det gäller att kunna ta andras perspektiv och se saken från många olika håll, att uppfatta de olika, kanske konfliktfyllda, intressen som kan aktualiseras, och att försöka förhålla sig till dessa på ett medvetet, öppet och konstruktivt sätt. Andra personer, närvarande eller mer eller mindre avlägsna, visas respekt genom att deras röst blir hörd och deras uttalade eller antagna önskemål visas tillbörlig hänsyn. Var och en av deltagarna ges integritet genom att sakfrågan står i fokus, samtidigt som alla förväntas ge sin ärliga mening tillkänna och knyta an till övrigas successivt allt mer förtydligade ståndpunkter. En utomordentligt viktig aspekt av detta slags samtal är därmed också lyssnandet; att aktivt lyssna till vad den andre verkligen försöker säga och därmed också kunna kräva detsamma i det framväxande meningsutbytet.

Med utgångspunkt i detta synsätt har vi nått slutsatsen att pedagogisk deliberation är ett kvalificerat kunskapsbildande samtal i vilket idealiskt sett

"alla" har röst: Vilka riktas diskussionsfrågan mot, vem inkluderas och vem exkluderas, vilka är det egentligen som berörs? I vilken mån uppfattas saken gälla någon avgörande principfråga, och hur fastställs vad den egentligen gäller? Berör innehållet alla pojkar eller alla flickor, alla i klassen, alla i skolan, alla i Sverige, alla i världen...?

Exempel: Låt säga att frågan gäller hur förhållandet bör vara mellan lärare och elever. Ska läraren bestämma, och i så fall varför? När ska eleverna bestämma? När är det flickorna som ska avgöra? Hur ska man kunna komma fram till sådana beslut? Finns det någon princip att hänvisa till? Att lära-

ren har mest ansvar och därför åtminstone alltid måste få bli hörd? Att man alltid ska lyssna på varandra innan man bestämmer något? Är detta en fråga om demokrati? Vad säger FN:s konvention om barnets rättigheter om anknytande frågor?

Om ovanstående gäller kompetensen att uppfatta och beakta ett mer principiellt intresse i den aktuella frågan, blir följande en fråga om hur man förmår att hantera detta i just den bestämda kontext som föreligger. Härvid är det väsentligt att

alla **får** delta: Kan alla gå in i samtalet på fria och rättvisa villkor? Har alla lika rättighet att tala, att höras och bli "lyssnade" till? Får var och en ge sitt bidrag och sitt förslag? Får alla uttrycka kritik och tveksamhet? Kan alla delta fritt och jämlikt, eller finns risk för repressalier eller andra ovidkommande hänsyn? Hur tillgodose jämställdheten mellan flickor och pojkar?

Exempel: Anta att frågan gäller olika kulturers eventuella försteg framför andra i något avseende. Är det så att "objektiva fakta" uppfattas som så klara och entydiga att läraren kanske kan avgöra saken? Eller finns kulturella skillnader i alla tolkningar så att elever med viss etnisk bakgrund riskerar att anses ha "fel"? Är det möjligen så, att den muslimska flickans slöja kan bli slagträ i samhällsdebatten på ett annat sätt än hiphopkillens keps?

Från pedagogisk utgångspunkt blir det vidare väsentligt att poängtera vikten av att

alla **kan** delta: Är alla deltagarna principiellt jämbördiga i förutsättningarna för samtalet? Hur hanteras principfrågan mot bakgrund av det givna sammanhanget? Förutsätts kanske särskilda fackkunskaper bland de närvarande som kanske inte alla har? Räcker tiden till för alla? Är någon förhindrad av etiska skäl att delta aktivt? Finns språkliga svårigheter? Skillnader mellan könen? Hur tas hänsyn till sådana och liknande olikheter mellan deltagarna?

Exempel: Visserligen är killar och tjejer lika mycket värda, men när det gäller sex är det kanske svårare för tjejer? Fast kanske inte när det gäller homosex? Hur ska man kunna prata om detta i klassen när en del tjejer "vet" att en kille är böj? Är det så att FN:s deklaration om mänskliga rättigheter visserligen ska gälla, men att konkreta omständigheter kommer emellan för att man inte vill sära någon?

Att vi här för ett pedagogiskt resonemang, och inte bara ett allmändemokratiskt, medför också att vi särskilt behöver beakta den normativa avsikten i en deliberativ pedagogik. Det handlar då också om det formativa intresset och de didaktiska förutsättningarna att utveckla demokratisk kompetens i skolan. Sådana aspekter avser inte minst frågor om motivation och de samlade möjligheterna till lärande i en miljö där

alla **vill** delta: Är alla lika mycket berörda av vad saken gäller? Är alla inriktade på att försöka delta och bidra till diskussionen? Är frågan engagerande för alla deltagare? Är den mer normativt laddad för vissa? Är det så att vissa struntar i det hela?

Exempel: Om saken gäller språkbruket mellan könen i skolan: Uttrycker vissa sitt ointresse för saken, och rent av menar att man inte ska prata om det här? Tycker några att ingen, i vart fall inga vuxna, har med att göra hur man snackar?

I grunden ligger i det pedagogiska intresset av en demokratisk verksamhet att

alla kan **lära**; Är samtalets argumenterande form anpassad till såväl deltagarnas aktuella förutsättningar som till vad saken gäller i det enskilda fallet? Är ämnet relevant så att alla vill delta enligt ovan? Utnyttjas tillfällen till mångfald och variation genom att alla kan och får delta? Ges argument som förtydligar karaktären av olika positioner och möjligheter att överskrida svagheter i dessa? Får deltagarna möjlighet att reflektera över sina egna insatser och grunderna för dessa, liksom att formulera om de tidigare försöken att klara av liknande problem kanske måste uppfattas som i någon väsentlig mening undermåliga eller bristfälliga.

Exempel: I ett resonemang om invandringen hänvisas till statistik som inte alla tror på. Någon menar att det är skillnad på invandrare från olika länder. Diskussionen fastnar i känsloutbrott och invektiv. Fakta blir aldrig presenterade, och de moraliska och demokratiska frågorna blir över huvud taget aldrig resta.

I enlighet med ovanstående principer och kriterier är således avsikten att utpröva konkreta bedömningsunderlag. I Per Gerrevalls artikel i detta tidskriftsnummer beskrivs närmare hur vi på detta vis hoppas kunna bidra till bedömningar och utveckling av den slags pedagogisk praktik som vi be-

tecknar som deliberativ. Vi lägger allmänt i detta en inriktning mot samtalsformer som kan betecknas som öppna genom att inte utesluta någon som berörs och genom att inte förutsätta visst på förhand angivet mål, fria genom att inte vara bundna till några andra intressen än värdet av det bättre argumentet, och kritiska genom att just öppet och fritt granska förutsättningarna för samtalet, allt med en orientering mot ett välgrundat samförstånd mellan deltagarna om vad saken egentligen gäller och hur den ska hanteras. Med hjälp av sådant kommunikativt och diskursivt handlande antar vi att framväxande övertygelser grundas genom att frågan "varför?" ständigt är närvarande och söker sitt provisoriska svar i fråga om olika tolkningar och konsekvenser.

Avslutande kommentarer

Deliberativ pedagogik är alltså att se som öppen genom att det "rätta svaret" ingalunda är givet, som så ofta annars i traditionellt skolarbete. I stället är inriktningen mot argumenterade ståndpunkter som är möjliga att utveckla i olika riktningar i en successiv fördjupning utifrån giltighetsregler som sanning, normativ riktighet och personlig uppriktighet. Men samtidigt som vi är ute efter ett underlag för bedömning av allmänna kvaliteter i ett demokratiskt samtal, är det inte alldeles enkelt att avgöra hur sådana kvaliteter förhåller sig till samtalets konkreta innehåll. Medan det i vissa fall just kan krävas en deliberativ ansats, kan det mycket väl i andra fall vara fullt rimligt att tillämpa någon annan modell. Många gånger kan det otvivelaktigt vara fullt motiverat att gå direkt på ett enkelt röstningsförfarande eller att konsultera sakkunskap utan att lägga mycken tid på deliberativa beslutsformer. Man skulle kanske kunna säga, att det ibland kan vara ineffektivt och "onödigt" att lägga tid och engagemang på saker som kanske inte behöver prioriteras från demokratisk utgångspunkt.

Å andra sidan är det sällan självklart vilka frågor som kräver den ena eller andra sortens behandling, och uppfattningarna om detta kan variera. Det som den ene kan se som en enkel röstningsfråga, kan den andre uppfatta som en viktig principfråga. Vem ska i så fall avgöra, och på vilka grunder? En väsentlig utgångspunkt för bedömningen av demokratiska kvaliteter i hanterandet av en viss problemsituation torde vara ett klagörande just av vad saken gäller och vad den kräver från demokratisk synvinkel. Kanske är det så att en första uppgift i sammanhang som de här aktuella är att försöka avgöra vilken typ av demokratiskt tillvägagångssätt som är lämpligt i just det aktuella fallet. Vilken slags kompetens aktualiseras i så fall när det gäller denna mer övergripande fråga om val av demokratisk modell?

I de bedömningssituationer som förekommer inom ramen för detta projekt är avsikten genomgående, att den deliberativa modellen ska kunna ha principiell relevans från en saklig utgångspunkt. Men om eleverna själva inte ser denna principiella relevans i det enskilda fallet kan den deliberativa modellen uppfattas som onödig, omständlig, överdriven eller liknande. Konsekvensen av detta från en mer bedömningsteknisk synpunkt kan bli att utfallen inte differentierar på det sätt som vore önskvärt, och att det blir svårt att skilja olika kompetensnivåer från varandra. Rent praktiskt är detta kanske ett mindre problem här genom att bedömningarna i huvudsak har ett formativt och utvecklande syfte på grupp-nivå. Det kan emellertid också vara så att eleverna inte uppfattar den deliberativa modellen som relevant därför att de faktiskt saknar den principiella kompetensen för detta. Vi hamnar här i något av en paradox. För den som över huvud taget saknar insikt om den deliberativa modellen blir det inte aktuellt att beakta hur denna modell skulle kunna omsättas mer eller mindre, bättre eller sämre, i den konkreta situationen. För att få tillfälle att demonstrera olika grad av deliberativ kompetens i det konkreta fallet krävs alltså att man redan har kompetens att principiellt avgöra att detta kan hanteras som en deliberativ situation. Kanske är det möjligt att på relativt enkla sätt informera om olika demokratimodellers existens och karaktär för att i vart fall skapa en bättre plattform för formativa bedömningar, men i detta ligger onekligen en komplikation från både teoretisk och metodisk synpunkt.

Samtidigt är onekligen detta en väsentlig del av den kompetens som ska bedömas. För att kunna avgöra vilken slags demokratimodell som är adekvat i det givna sammanhanget, så krävs en insikt om att de olika modellerna finns och att de har olika för- och nackdelar, vilket rimligen är en viktig aspekt av den demokratiska kompetensen. Vi kan förutsätta att detta i hög grad har att göra med de arbetssätt i skolan som eleverna är vana vid och de kompetenser som skolarbetet ger möjligheter att utveckla. Vi har här att göra med en "grundkompetens" med innebörden att reflexivt förhålla sig öppen för vilken typ av fråga eller lärandesituation man står inför, och därmed vilken slags arbetsmodell som är adekvat. Det handlar om en "demokratins meta-nivå", där man först behöver nå enighet om vilken typ av demokratiskt tillvägagångssätt som är lämpligt i just det aktuella fallet. På motsvarande sätt som deliberationen kan resultera i olika utfall, kan alltså den meta-demokratiska diskussionen hamna i mer eller mindre fruktbara överenskommelser.

This common ground might be an agreement on substantive generalizable interests, or it might be an agreement to disagree, or an agreement to settle for a compromise, or an agreement to allow a majority vote to decide the

issue, or it might turn out that there simply is no common ground. But even in cases where there is no common ground, especially in such cases, we should keep our disputes within the bounds of fair communication. If we do not try to persuade and reason with each other, then we are left with the option of forcing and coercing each other (Chambers 1996, ss 162–163).

Detta förutsätter i sig en viss deliberativ kompetens – och motivation. Det förefaller också rimligt, att den deliberativa modellen ses som den mest adekvata för att avgöra vilken av de olika modellerna som därefter bör utnyttjas. Det kan då till exempel hända att man deliberativt kommer fram till att ett enkelt och omedelbart röstningsförfarande är att föredra. Däremot kan man knappast säga, att det är lika rimligt att avgöra medelst röstning om man ska lösa en fråga via majoritetsbeslut eller via deliberation. Förhållandet mellan demokratimodellerna är alltså asymmetriskt på så sätt att de har olika kvalitet med avseende på de interna relationerna mellan deltagarnas bevekelsegrunder. Det är viktigt att notera, att det är endast i den deliberativa modellen som parterna öppet kan dela ställningstagande på i princip samma grunder, det vill säga i enlighet med gemensam övertygelse om argumentens bärkraft.

Detta innebär att det finns anledning att uppmärksamma förhållandet mellan olika demokratimodellers pedagogiska innebörder i det fortsatta utvecklingsarbetet. En huvudfråga kunde då gälla hur man kan åskådliggöra den process som innebär en fördjupning från ett strategiskt utbyte i avsikt att främja egna intressen, till exempel genom påtryckningar, kompromisser och eftergifter, via en lojal anpassning till formella villkor för deltagande och majoritetsbeslut, till gemensam övertygelse på grundval av inträngande diskussion om hur principer ska konkretiseras i enskilda fall. Utan alla jämförelser i övrigt kunde här också ingå att reflektera över hur synen på demokratin successivt kan fördjupas i en övergång från den representativa, via den participativa, till den deliberativa demokratin.

Det är inte minst det nämnda asymmetriska förhållandet mellan olika demokratiska handlingsmodeller som vi menar har särskilt intresse i det pedagogiska perspektivet. Ett huvudskäl till detta är vår uppfattning, att det bland de olika modellerna är just deliberation som kan antas ha en internt konstituerande funktion i det slags demokratiska lärande som också kan tillgodose samhälleligt och kulturellt integrativa uppgifter i en allmän medborgarskola. Det som i detta demokratiteoretiska sammanhang ges beteckningen deliberativa samtal blir därmed något som inte kan begränsas till särskilda innehåll, ämnen eller skolmiljöer, utan en grundläggande kvalitet i den centrala verksamhet i skolan som rimligen bör betecknas som pedagogisk. Detta hindrar givetvis inte, som Lena Fritzén diskute-

rar i sitt bidrag i detta temanummer, att det finns all anledning att granska hur deliberativa tillämpningar kan och bör ges olika uttryck i skilda ämnesbundna sammanhang.

En annan fråga att gå vidare med är följande. I föreliggande artikel tas en starkt *normativ* utgångspunkt genom försöket att utveckla en konkret modell för pedagogisk praktik som deliberativa samtal. Självklart kan och bör denna modell utsättas för pedagogisk granskning, gärna av deliberativ karaktär. Men i en utvidgad analys bör också den normativa utgångspunkten som sådan granskas från mer förutsättningslösa infallsvinklar, inte minst när det gäller förhållandet mellan skola och samhällsutveckling i stort. Det kan då handla om att analysera vilka reella förutsättningar som finns i skolan för att utveckla olika typer av demokratisk kompetens. I ett komplext socialt system som det moderna samhället är det knappast realistiskt att hävda deliberationens primat i alla sammanhang. I andra demokratimodeller fokuseras mer av strategiskt handlande utifrån differentierade intressen, och kompetenser på denna grund kan också ses kopplade till skolans uppgifter i ett liberalt marknadssamhälle. Å andra sidan förefaller det ofrånkomligt att senmodernitetens pedagogiska villkor i allt högre grad riktas mot postkonventionella förhållningssätt där kritisk reflektion och argumentation åtminstone ibland kommer i förgrunden.¹⁵

Förhållanden som dessa blir väsentliga när vi beaktar att bedömningarna av demokratisk kompetens ska göras i de konfliktfyllda sammanhang som återfinns i skolan. När vi har att göra med mer markerade konkurrenssituationer mellan enskilda elever och elevgrupper, främst med avseende på den betygsinriktade ämnesundervisningen, vore det inte särskilt förvånande om bedömningarna av demokratisk kompetens också blir mer komplicerade. Då lär den sammansatta helheten av närhet kontra distans i kamratgruppen, egna önskemål kontra samhällets krav, invanda beteenden i den egna gruppen kontra medvetet ansvarstagande, det tillfälliga intresset kontra principiella ställningstaganden och så vidare komma till påtagliga uttryck.

I projektet har vi försökt underbygga en begreppslig bestämning av deliberativt lärande i termer av pedagogiska aktiviteter i vilka människor i samtal kritiskt prövar och fördjupar sina kulturella övertygelser. I synnerhet har uppmärksamheten riktats mot deliberativt lärande som grund för utvecklingen av socio-moralisk kompetens. Med detta begrepp har här avsetts människors förmåga att nå välgrundade övertygelser i fråga om social och individuell rättvisa. På så sätt har dessa begrepp inordnats i en teoretisk ram med praktisk syftning där det komplicerade förhållandet mellan skola och demokrati i bästa fall har kunnat förtydligas i några avgränsade avseenden.

Självfallet kan inte det deliberativa lärandet uppfattas som den enda formen av demokratiskt lärande, eller ens den mest effektiva eller mest legitima formen av demokratiskt lärande i alla sammanhang. Lika lite kan sägas att den deliberativa demokratin är den enda eller självklart bästa formen av demokrati. Det finns snarare goda skäl att anta att många pedagogiska problem inte kan lösas, och många pedagogiska uppgifter inte genomförs, enbart med hjälp av deliberativa metoder och förhållnings-sätt. Men samtidigt bör kunna sägas, att *vissa* pedagogiska mål nås bäst genom deliberativt lärande, att deliberativ demokrati kan vara den bästa former av demokrati i *vissa* sammanhang, också pedagogiska, och att detta rimligen bör *prövas* i praktisk handling. I ett vidare perspektiv skulle man därför i koncentrat kunna ställa projektets centrala problematisering som så: Hur och i vilken mån är *skolans pedagogik* demokratiskt kompetent? Om kompetens allmänt innebär en förmåga att klara en kvalificerad uppgift, hur ser då den pedagogik ut som klarar skolans demokratiska uppdrag? Vi menar att frågor som dessa bör finnas med i ett meningsfullt resonemang om bedömningar av elevers demokratiska utveckling.

Noter

1. En likartad situation kan enligt min uppfattning anses gälla för pedagogisk forskning i teoretiskt och metodologiskt hänseende (jfr Fritzell 1996).
2. Ett sammanfattande resonemang om detta återfinns i Fritzell 2003a.
3. En särskild aspekt av den systeminriktade ambitionen har gällt olika parters inflytande i pedagogiska sammanhang med avsikten att fördjupa den representativa demokratin i termer av hur elever, föräldrar och andra kan ges formella möjligheter till ett mer aktivt deltagande i styrning och kontroll av det pedagogiska arbetet. Det har till exempel handlat om elevråd, brukarinflytande och liknande som ju fortfarande är aktuellt i många utbildningsmiljöer. Detta har sitt intresse här i termer av hur olika konceptioner av demokratin kan gestaltas, och man skulle kunna koppla de traditionella huvudspåren i demokratiforskningen till de ofta använda begreppen representativ och participativ demokrati. Den inriktning som vårt eget arbete tar handlar då mer om ett tredje variant, nämligen deliberativ demokrati.
4. Se framförallt Dewey 1916/1997 och 1927/1991.
5. För en utförligare beskrivning av den socialfilosofiska utgångspunkten se Fritzell 1998, 2003a.
6. Jämför här Fritzell 2003b.
7. Som ett enstaka men inflytelserikt svenskt exempel kan anges Urban Dahllöf (1992). Den traditionella pedagogikens inlärningssyn föll vanligen tillbaka på olika slags behavioristiska modeller, vilka numera inte är särskilt omhuldade i Sverige. Senare tids fokusering på lärande tycks dock ofta dela de utgångspunkter som här kritiserats utifrån ett pedagogiskt intresse, nämligen psykologistiska och subjektivistiska grundantaganden.
8. Jämför Fritzell 1998.

9. Som några centrala källor kan anges, beträffande kommunikationsteorin, Habermas (1987) och, beträffande diskursetiken, Habermas (1995a). För en sammanfattande text som sammankopplar kommunikations- och diskursteorin, se till exempel Habermas (1995b).
10. Här kan anknytas till en av de mer långtgående grundaspekterna i Habermas diskursetik, nämligen den så kallade "U-principen". Denna princip, som kan ses som motsvarighet till Kants kategoriska imperativ, men utan dess metafysiska transcendentalism och med hänsynfästning mot intersubjektiv och kulturell giltighet snarare än det enskilda subjektet, uttalar sig om villkoren för moraliskt handlande. Vad diskursetiken i allmänhet och U-principen i synnerhet fokuserar, är möjligheten av en "moralisk ståndpunkt" baserad i solidaritet och rättvisa i termer av opartiskhet. Huvudargumentet är här att en samhällsleg moral behöver baseras på allas rättmätiga krav och på vars och ens upplevda intressen. Opertiskhet blir alltså här en fråga om, inte något generaliserat medelvärde eller liknande, utan att **samtliga parter** särskilda behov och villkor kan tillgodoses.
- Således gäller U-principen inte något substantiellt ställningstagande till förmån för särskilda universella värden, förutom dem som knyts till det argumentativa tillvägagångssättet som sådant. Principen gäller **hur** normer kan rättfärdigas, det vill säga vilka villkor som måste tillgodoses för att en norm ska kunna accepteras av alla som berörs av dess konsekvenser. Den moraliska ståndpunkten från denna synvinkel blir alltså en strävan efter handlingsnormer som alla kan ställa sig bakom, och detta genom att överskrida sin egen kontextuellt bestämda situation och i stället söka ta övriga berördas perspektiv. I en sådan abstraktionsprocess avses det således bli möjligt att komplettera den personliga etiska hållningen med en socialt och kulturellt förankrad moral. Det är denna moraliska ståndpunkt som här läggs till grund för den eftersträlvade konkretiseringen av den deliberativa demokratins innebörd och uttrycksformer.
11. Det bör noteras att språkbruket inom denna teoretiska tradition skiljer sig från vad som annars är brukligt. När det talas om "diskursetik" är detta lite missvisande, eftersom den grundläggande distinktionen mellan etik och moral i detta sammanhang innebär att man snarare borde tala om "diskursmoral". Nu har emellertid diskursetik blivit ett etablerat uttryck, och det är alltså väsentligt att uppmärksamma den begreppsliga innebörden.
12. I Sverige har deliberationsbegreppet förts fram starkt inom Skolverket (jfr Englund 2000).
13. Se t ex Kohlberg 1981.
14. De föreställningar om universalitet och ontogenetisk stadiebundenhet som kan läsas in i Kohlbergs teori ligger helt utanför ramen för vårt resonemang. Även om anknytningen till Kohlbergs teori här är delvis motiverad av Habermas tolkningar i relation till diskursetiken, så avses den modell som utvecklas här stå relativt oberoende av sådana kopplingar i det empiriska förfarandet. Vi hade exempelvis mycket väl kunnat föra ett likartat resonemang med utgångspunkt i Habermas distinktioner mellan praktiskt förnuft i pragmatiskt, etiskt och moraliskt hänseende (se t ex Habermas 1995a).
15. Ett försök att bidra till en socio-moraliskt grundad pedagogik bör alltså för att undgå fruktlös idealism beakta förhållandet mellan det empiriska och det normativa. Därvid bör noteras att diskursetiken kan få en ordentlig törn i den mån den vanliga kritiken kring den "ideala samtalsituationen" kan tilldelas relevans genom att grundantaganden härvidlag skulle ses som orealistiska. Att den "ideala" bilden saknar nämnvärt empiriskt stöd i vissa pedagogiska miljöer är då illa nog, men än värre vore om en "idealsituation" kunde påvisas sakna all förankring i verkligheten. Men nu är det knappast föreställningar om något fjärran idealtillstånd av konsensus som aktualiseras i den aktuella diskursteorin, utan i stället vissa antaganden om de villkor som kan antas krävas för att kommunikationsprocessen som sådan ska kunna uppvisa sär-

skilda kvaliteter. Snarare än att uppfatta det ”ideala” som något slags abstrakt mål att uppnå i en avlägsen framtid, handlar det i stället om en inneboende kvalitet i det slags samtal som möjliggör en envis strävan efter argumentativ klarhet, öppenhet och ömsesidighet i samtal där man praktiskt söker omsätta mer reflekterade och principiellt grundade ståndpunkter och perspektiv.

Referenser

- Bohman, James (2000): *Public Deliberation*. Cambridge, MA: MIT.
- Chambers, Simone (1996): *Reasonable Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dahllöf, Urban (1992): Har det svenska pedagogikämnet någon identitet? I Staffan Selander, red: *Forskning om utbildning*, s 156–167. Stockholm: Symposion.
- Dewey, John (1916/1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1927/1991): *The Public and its Problems*. Athens, OH: Swallow/Ohio University Press.
- Dryzek, John S (2000): *Deliberative Democracy and Beyond. Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Elster, Jon (1998): *Deliberative Democracy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Fritzell, Christer (1996): Pedagogical split vision, *Educational Theory*, 46(2), s 203–216.
- Fritzell, Christer (1998): Skolans värdegrund: Samhällsutveckling och pedagogikens demokratisering. *Utbildning och demokrati*, 7(2), s 41–55.
- Fritzell, Christer (2003a): *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Pedagogisk kommunikation, 1. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, Christer (2003b): Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23(2), s 92–103.
- Gambetta, Diego (1998): ”Claro!” An essay on discursive machismo. I Jon Elster, red: *Deliberative Democracy*, s 19–43. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (1996): *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action. Vol 2.* Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, Jürgen (1995a): *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics.* Cambridge, MA: MIT.
- Habermas, Jürgen (1995b): Discourse ethics: Notes on a program of philosophical justification. I Seyla Benhabib & Fred Dallmayr, red: *The Communicative Ethics Controversy*, s 60–110. Cambridge, MA: MIT.
- Habermas, Jürgen (1998a): *The Philosophical Discourse of Modernity.* Cambridge, MA: MIT.
- Habermas, Jürgen (1998b): *On the Pragmatics of Communication.* Cambridge, MA: MIT.
- Habermas, Jürgen (1999): *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy.* Cambridge, MA: MIT.
- Kohlberg, Lawrence (1981): *Essays on Moral Development.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self and Society.* Chicago: The University Press.
- Schauer, Frederick (1999): Talking as a decision procedure. I Stephen Macedo, red: *Deliberative Politics*, s 17–27. New York: Oxford University Press.

