Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar

Tomas Englund okt 2000

Skolverket

Förord

Skolverket och utbildningsdepartementet har under de senaste åren på flera sätt arbetat för att stödja det lokala arbetet med värdegrunden. Under år 2000 har Skolverket på regeringens uppdrag tagit fram en fördjupad studie om värdegrunden. Denna studie har bearbetats och presenteras i Skolverkets temabild om värdegrunden – *Med demokrati som uppdrag.* Den ger en samlad bild av det lokala arbetet med värdegrunden med fokus på möjligheter, problem och förutsättningar i arbetet med att omsätta de demokratiska värdena i praktiken.

Mot bakgrund av analysen i fördjupningsstudien och temabilden har Skolverket under hösten 2000 tagit fram en strategi för sitt eget arbete med att stödja, stimulera, bedöma och värdera utvecklingsarbete med värdegrundsfrågor inom förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skolor. I strategin beskrivs den syn på värdegrund och hälsa som Skolverkets arbete ska utgå från. Ett ställningstagande är att förskolor och skolor har i uppdrag att utveckla demokratisk kompetens hos barn och unga. Demokratisk kompetens innebär att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden). Att utveckla förmågan att själv ta ställning i olika frågor liksom att delta i samtal och förstå skälen för sina egna och andras ställningstaganden är viktiga delar av en individs demokratiska kompetens liksom att delta i och/eller påverka demokratiska beslutsprocesser. Förmågan att kommunicera med andra i svåra och komplexa frågor, även där uppfattningar och åsikter går isär, sätts härmed i centrum.

Demokratisk kompetens utvecklas i samspel mellan människor samt mellan och inom grupper. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skolor utgör sociala mötesplatser där barn, unga och vuxna med olika bakgrunder och erfarenheter kan mötas. De lokala verksamheternas största demokratiska potential ligger i att förmå utnyttja de möjligheter som dessa mötesplatser erbjuder. Detta innefattar också att lära genom konflikter och konfliktlösning.

Inom modernare demokratiforskning har en s.k. deliberativ demokratisyn utvecklats, vilken sätter kommunikationen, samtalet, i centrum. Inom denna forskning använder man begreppet ”deliberativa samtal”, för att beskriva de samtal där deltagarna får utrymme att ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter. Sådana samtal betraktas som demokratins bärande element. Genom att applicera denna demokratisyn på utbildningsväsendet vidareutvecklas och tydliggörs förskolors och skolors demokratiska uppdrag.

Med anledning av samtalets betydelse i arbetet med de grundläggande demokratiska värdena har Skolverket bett pedagogikprofessor Tomas Englund vid Örebro Universitet skriva om det deliberativa samtalet i skolan. Syftet är att ge en bakgrund och ett sammanhang till skolans demokratiuppdrag. Skolverket vill med denna skrift stimulera till diskussion om hur förskolor och skolor kan arbeta för att barn och unga ska utveckla demokratisk kompetens. Författaren ansvarar dock själv för ställningstaganden och innehåll i texten.

Stockholm i november 2000

Fredrik Modigh
Projektledare

AnnSofi Persson-Stenborg
Undervisningsråd

Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar

Tomas Englund okt 2000

I arbetet med skolans demokratiska värdegrund har det deliberativa samtalet successivt kommit att inta en central plats.[1] Med deliberativa samtal förstås här samtal där olika uppfattningar och värden 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).

Deliberation – ömsesidigt nyanserat övervägande av olika alternativ – är starkt kopplat till demokratibegreppet till funktion och innehåll och därmed en specifik förståelse av hur demokratin kan och bör fungera, dvs. den deliberativa demokratin som ett normativt politiskt projekt. Den deliberativa demokratins grundidé som komplement till majoritetsprincipen, dvs. själva omröstningen mellan alternativ, är att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras grundligt mellan alla ingående parter. Man måste bli enig om vad man är oenig om, vilka alternativa beslut som kan fattas och vilken procedur man skall ha för att fatta beslut. Deliberativ demokrati innebär också att de beslut som kontinuerligt fattas ses som temporära och att oenighet och enighet är samtidigt förekommande genom att skilda ståndpunkter respekteras samtidigt som temporära beslut efterlevs.[2]

En fungerande deliberativ demokrati förutsätter emellertid medborgare med väl etablerade deliberativa attityder och ett samhälle som vilar på den deliberativa demokratins idéer är ett långsiktigt projekt. Det innebär också att vissa institutioner ges en central roll och utbildningssystemet är den kanske viktigaste potentiella kraften i ett sådant långsiktigt projekt vad gäller att grundlägga och utveckla deliberativa förhållningssätt. En av de långsiktiga målsättningarna med att ge det deliberativa samtalet en framträdande plats i skolans värdegrundsarbete är således att på så sätt söka stärka demokratin.

Ambitionerna med att formera deliberativa samtal som värdegrund kan vidare förstås mot bakgrund av att skolans dominerande tradition utgörs av lärares kunskapsförmedling och elevers arbete / inhämtning av kunskap eller vad som

---

[1] Centrala referenser för detta påstående är de av Utbildningsdepartementet respektive Skolverket nyligen utgivna rapporterna *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (2000) och *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (Skolverket: Dnr 2000:1613). I bägge de nämnda produkterna anges sammantaget en mångfald områden där det deliberativa samtalet skulle kunna komma till bruk.

[2] Grundtankarna i den deliberativa demokratin kan föras tillbaka på John Dewey och hans *The Public and its Problems* från 1927. Begreppet tar form successivt inom amerikansk statsvetenskap under tidigt 1980-tal. Mer specificerade analyser av den deliberativa demokratin ur olika perspektiv (framväxt, applicering, funktion, problem etc.) har sedan vuxit fram primärt inom (den amerikanska) statsvetenskapen samt inom samhällsfilosofi (Jon Elster och Jürgen Habermas). Med Habermas teori om den kommunikativa rationaliteten ges den deliberativa demokratin ett mikrofundament som innebär ”att det är först när individernas autonomi har säkerställts och deras frihet respekteras som det finns en grund för den kompetens som krävs för att vara en rationell diskussionsdeltagare” (Eriksen & Weigård 2000 s. 155). Se även Klas Roths (2001) kommande avhandling. För en aktuell översikt vad gäller deliberativ demokrati, se Bohman & Rehg red. (1997).

skulle kunna benämnas kunskapsuppdraget. Det är i förhållande till denna starka och dominerande tradition som ambitionerna med att realisera värdegrunden i termer av det deliberativa samtalet måste betraktas och värderas.[3] Som ett historiskt exempel kan nämnas att skolans övergripande mål en gång mer eller mindre föraktfullt benämndes läroplanspoesi. Den problematik som innebär att värdegrundsarbetet kan uppfattas som något annat än och kanske till och med i strid med skolans dominerande tradition, kommer att följa med oss genom besvarandet av nedanstående frågor.

1. Vad är det som skiljer det deliberativa samtalet från andra samtal – vilka är dess huvudsakliga komponenter och vilka är de potentiella kvalifikationsprocesser som lärare och elever kan erfara genom att ägna sig åt deliberativa samtal?
2. I vilken utsträckning kan det deliberativa samtalet sägas utgöra ett uttryck för en historiskt grundad kontinuitet som idé och hur skall vi betrakta statusen hos det deliberativa samtalet som förslag till central verksamhetsform mot bakgrund av tidigare svensk utbildningspolitisk ambition att via skola fostra till demokrati?
3. Vad är det som kvalificerar det deliberativa samtalet som centralt i värdegrundsarbetet?

Vad är speciellt med deliberativa samtal?

Vad menar vi med det deliberativa samtalet? När är ett samtal deliberativt och när är det inte det? Några av dess karaktäristika påpekas i denna text, men några exakta kriterier för vad som kvalificerar ett samtal som deliberativt existerar inte. Speciellt när vi kommer till klassrumssituationen med en lärare och ett stort antal studerande så stöter vi förstås på enorma problem vad gäller en sådan evaluering.[4] Några av det deliberativa samtalets karakteristika är

a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,

b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument

c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser

Det anförda kan ses som riktlinjer för utvärdering av om samtal varit deliberativa eller inte, men eftersom vi här inte kan ange mer preciserade kriterier (och det dessutom finns flera som gör anspråk på att formulera dessa kriterier och gör

---

[3] Den deliberativa demokratimodellens applicering på skolans verksamhetsformer är givetvis långt ifrån okomplicerat framför allt därför att skolan bär på denna tunga tradition och även om demokratifostransambitionerna, som skall påvisas, funnits med sedan länge så är skolans organisatoriska struktur och timplan och det nuvarande målsystemet med uppnåendemål etc. primärt relaterade till det som kan kallas kunskapsuppdraget.

Skola för deliberativ demokrati kan förankras hos såväl pedagogikens klassiker John Dewey (Demokrati och utbildning 1916, på sv 1999) – om kommunikationen som demokratins bärande element – och Emile Durkheim (1992) – om de professionellas roll i det differentierande samhället – som hos en senmodern samhällsteoretiker som Jürgen Habermas (1995) som sökt utveckla en teori om kollektiva viljebildningsprocesser, dvs språkliga samförståndsprocesser för vad som uppfattas som normativt riktigt, samt den amerikanska liberala statsvetaren och utbildningsanalytikern Amy Gutmann (1987, Gutmann & Thompson 1996) som placerat in den allmänna skolan i ett sådant perspektiv (se vidare Englund 1999 s. 40ff):

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 civics education, which has neglected this kind of moral reasoning about politics (Gutmann & Thompson 1996 s 359).

[4] I en kommande avhandling vid Örebro universitet (beräknas vara färdig hösten 2001) analyserar Johan Liljestrand bl.a. klassrumsdiskussionens och debattens implikationer för lärandet.

det på skilda sätt) får vi nöja oss med att uppfatta deliberativa samtal i relativt allmänna termer. Trots detta tror jag man kan påstå att samtal med deliberativa kvalitéer (a-c ovan) är något som kan uppnås och att de allra bäst analyseras och värderas av de som genomför samtalet ifråga. Det deliberativa samtalet resulterar potentiellt i specifika insikter som handlar just om att tolerera och respektera skilda uppfattningar och att temporärt komma överens trots att man har skilda uppfattningar.

Deliberativa samtal innebär för aktörerna samtal om något som berör dem genom att skilda perspektiv kommer upp till ytan och ett problem växer fram och att frågor ställs samt att det egna perspektivet därmed utmanas.

Det är inom den pragmatiska utbildningsfilosofin (John Dewey och George Herbert Mead) som de tidigaste analyserna av meningsskapandets och kunskapsbildningens dynamik i interaktion och kommunikation görs. En av deras huvudteser var att kunskap eller snarare mening skapas i förhållande till ett problem och i sociala situationer där problemets olika sidor belyses och ens egen vanemässiga syn utmanas.

De erfarenheter som var och en av de deltagande i ett deliberativt samtal får genom ett meningsskapande av denna art innebär att vars och ens reflexiva förmåga utvecklas. De kvalifikationer som därmed tar form successivt är att ”självet” nyanseras genom att ta den andres perspektiv och att det egna omdömet nyanseras. I det optimala deliberativa samtalet sker också en gemenskapsformering genom kritisk belysning av gemensamma och motstridiga intressen.

Skolan och det deliberativa samtalet – ett historiskt perspektiv

I ett historiskt perspektiv är skolutredningarna efter andra världskriget den givna utgångspunkten för att påvisa hur ett mer specifikt stråk av deliberativdemokratiska tankegångar funnits med som en underström som ej blommat ut.[5] Efterkrigsutredningarna är dels den tjänstemannabaserade skolutredningen som tillsattes redan 1940 och som avgav sin sista (och i detta sammanhang intressanta) utredning 1946, SOU 1946:31 (där den liberale skolmannen Nils Hänninger var ensamutredare och författare) och dels (givetvis) den politikerbaserade skolkommissionen, som tillsattes 1946 och avgav sitt betänkande 1948, SOU 1948:27. I båda dessa utredningar finns ett gemensamt textavsnitt som kan ses som central utgångspunkt för ett deliberativt demokratiideal för skolornas verksamhet, nämligen att uppfostran och undervisning skulle byggas på grundval av fri forskning och fri opinionsbildning och skapa förutsättningar för ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” (SOU 1946:31 s 17, SOU 1948:27 s 3). Den i det långa loppet viktigaste av de båda utredningarna, skolkommissionen, preciserade med att hävda att ”lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna”, för att på grundval härav söka sig fram till en personlig uppfattning (SOU 1948:27 s 3). Dessa hävdanden kan ses som starka betoningar av tron på de uppväxande som demokratins framtida bärare och kan sägas förebåda dagens deliberativdemokratiska strävanden.

[5] Ett alternativ för den historiska betraktelsen är givetvis att ta utgångspunkt i de skolutredningar och den skolreformering som sker i samband med det demokratiska genombrottet dvs under och efter första världskriget. Det måste dock konstateras att det är först efter andra världskriget och erfarenheten av de totalitära ideologierna som skolans ansvar aktualiseras, för att – genom en fostran till demokrati av det uppväxande släktet – skapa förutsättningar för att ständigt återerövra demokratin (jfr Englund 1986ab).

Dessa tidiga deliberativdemokratiska tankegångar får emellertid inget genomslag. Under 1950- och 1960-talen ställs snarast skolans ekonomiska och arbetskraftsproducerande roll i fokus. Demokratin som överideologi innebär att ideologiska och samhälleliga stridsfrågor sätts i bakgrunden i samhälle och skola.

En förklaring till den utveckling som skedde under 1950- och 1960-talen och som lade grunden för den kritik som tog form under 1970-talet är att skolkommissionens betänkande kombinerade tron på de uppväxande medborgarna som bärare av demokratin med en ännu starkare vetenskapstro – en demokratisk undervisning måste vila på ”*objektiv vetenskaplig grundval*” (s 3) *och hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen* (det var också vetenskapssamhället som betraktades som den yttersta garanten för objektivitet och ”sanning”). Betänkandet innehöll också en kompletterande begränsning av demokratifostran som innebar att demokratin i sig inte fick gestaltas som doktrin och att skolan inte skulle få ”*förkunna demokratisk-politiska doktriner*”.

Den begränsning som gjordes här, dvs. att demokratin över huvud taget betraktades som möjlig att föra ut som auktoritär doktrin (vilket utredningen således tog avstånd från) urgröpte på samma gång möjligheten att uppfatta demokratin som överordnad undervisningsprincip, exempelvis innebärande en möjlighet att låta olika uppfattningar och perspektiv vara den överordnade principen framför vetenskapssamhället som sanningsgivare.

Sammantaget kan hävdas att skolkommissionen angav centrala (vad som idag skulle kunna kallas) deliberativdemokratiska riktlinjer för undervisningen men att dessa också gavs en specifik inramning och begränsning genom (över)tron på vetenskapen. Det var också denna begränsning, exempelvis den ensidiga tron på att vetenskapssamhället skulle kunna inta en given ståndpunkt, ha ett rätt svar på alla frågor, som kritiserades under 1970-talet och övergavs som överordnad princip i Lgr 80.

I ett vidare perspektiv kan hela efterkrigstiden ses som en vågrörelse där betoningen på skolans uppdrag pendlat mellan politik och ekonomi eller om man så vill mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Skolkommissionen och tiden kring Lgr 80 kan i detta perspektiv ses som toppar vad gäller det demokratiska uppdraget hittills och frågan är om de nuvarande värdegrundssträvandena kan bilda en sådan ny topp och kanske också utan tidigare ”misstag”. Centrala aspekter från tidigare skolpolitiska dokument som framför allt skolkommissionen (SOU 1948:27) och läroplansarbetet runt 1980 kan således betraktas som föregångare till en deliberativdemokratisk hållning, men dessa dokument innehöll samtidigt aspekter som tog udden av denna hållning. De verksamhetsområden som utpekades som centrala i nämnda dokument gällde främst hanteringen av kontroversiella frågor och förekomsten av öppenhet för skilda synsätt över huvud taget.

Den inriktning mot demokratifostran som tog form i och med Lgr 80 och hur den bemöttes ger oss också många lärdomar för dagens aktuella strävanden. Det börjar således med att ett mer explicit utbildningspolitiskt intresse att via skolan fostra till demokrati tar form under sent 1970-tal i reaktion mot en sedan länge framvuxen (under 1950- och 1960-talen) dominerande uppfattning av objektivitet uttolkad som värdefrihet och /eller neutralitet. Denna objektivitetsuppfattning hade vuxit fram som ett uttryck för en stark vetenskapstro – ”*på vetenskapens nuvarande ståndpunkt*” som det hette i läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69 – och utmanades under sent 1970-tal som ett uttryck för att det var skolans uppgift att ta ställning för demokrati, för demokratins värden, att skolan skulle fostra till demokrati.

Den utbildningspolitiska förskjutning som låg bakom denna förändring hade sin förankring i

såväl den tidens samhällsklimat som en kritik av en snäv metodfixering. Krav på att skolan tydligare skulle fostra till demokrati ställdes nu. Inom ramen för pedagogiska forskningsprojekt med den uttryckliga titeln ”skolans övergripande mål” gjordes flera försök att såväl problematisera dess innebörd som att utveckla modeller för dess förverkligande.

I läroplanen för grundskolan 1980, Lgr 80, och dess bakgrundsdokument som proposition och utskottsbehandling, manifesterades brottet med den tidigare neutralitetstraditionen på flera sätt:

- Övertron på vetenskapen övergavs och vetenskaplig pluralism förespråkades.

Den text som tidigare intagit en central plats i Lgr 62 och Lgr 69 och som löd ”*på vetenskapens nuvarande ståndpunkt*” fanns ej längre med utan i läroplanspropositionen inför läroplanen, prop. 1978/79:180, hette det att många problem inte kan ”*lämnas över till specialister inom begränsade områden eller avgöras inom en elitbetonad grupp av experter. Vetenskapliga frågor har under de senaste decennierna blivit och måste bli politiserade i den meningen att inriktningen måste avgöras efter en bred samhällelig debatt. ..... Ett starkt demokratiskt argument talar därför för att skolan ger alla en insikt i problemens dimensioner, en uppfattning om vilka problem det gäller, deras sammanhang, deras avhängighet av mänskliga prioriteringar och det pris i form av uteblivna andra fördelar som den ena eller den andra lösningen kan föra med sig*” (prop. 1978/79: 180 s 75).

- Skolan skulle hävda demokratins värden och samtidigt ge utrymme för skiljaktiga värderingar / pluralism.

Det angavs som skolans uppgift att såväl ”*hävda det demokratiska samhällets värden*” (prop. 1978/79:180 s 18, jfr Lgr 80 s 16-19) som att skolan skulle ”*vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang*” (Lgr 80 s 19, jfr s 32-33).

- Vidare framförde läroplanspropositionen idén om att söka föra in de övergripande demokratiska målen – eller vad som skulle kunna betraktas som värdegrundsperspektivet – i skolans olika ämnen (prop. 1978/79:180 s. 68). [6]

Nämnda tre punkter kan i många avseenden sägas ligga nära vad som senare kommit att benämnas ett deliberativt demokratiskt perspektiv innebärande att de uppväxande i demokratins namn skulle ges möjligheten att själva analysera förekomsten av konflikter och ges förutsättningar för självständiga ställningstaganden och att demokratins värden samtidigt respekterades.

Det var dock andra komponenter beträffande hur skolan skulle kunna fostra till demokrati som också tog form vid samma tid och som kom att delvis överskrida de tre först nämnda genom att istället betona elevers deltagande för ”den goda saken” i sig. Ett deltagardemokratiskt perspektiv, som innebar en betoning på de uppväxandes deltagande i påtryckningsaktioner för vad som uppfattades som goda strävanden i tidens rådande klimat, proklamerades således också.

Deltagardemokratiperspektivet kunde, när det utformades på detta sätt, i vissa avseenden betraktas som kunskapsfientligt eller åtminstone som ett perspektiv där kunskapen inte problematiserades utan fokuserade just deltagandet i sig (i kampen för något gott).[7] Ett klassiskt karikerande

---

[6] Just denna ambition ledde till en utbildningspolitisk diskussion där socialdemokratins företrädare i skolfrågor hävdade att ”*det är beklagligt att den borgerliga regeringen inte vill låta skolans övergripande mål – t ex fostran till demokrati och solidaritet, internationell förståelse, hushållning med resurser, kritiskt tänkande o.s.v. – fullt ut slå igenom i kursplanerna för respektive ämne*” (Snabbprotokoll 1980/81:8 anf. 64 s 44) – för en utförligare redovisning och analys av de parlamentariska diskussionen inför Lgr 80 se Englund 1986b s 600-632.

[7] Just denna kritik framfördes också inom vetenskapssamhället av en av de senare vägröjarna för det deliberativdemokratiska synsättet, nämligen Jon Elster (1984, jfr Englund 1986a s 324-325).

och tämligen talande exempel på deltagardemokratins dilemma (när den drivs långt) är Sven Melanders tv-intervju (i ett nöjesprogram) med en fyraårig flicka på dagis om vad är viktigast här på jorden och där det ”rätta svaret”, nämligen FRED, måste avtvingas flickan som inte tillräckligt snabbt vill besvara frågan på rätt sätt. Deltagardemokratiska strävanden kunde alltså (och med viss rätt, förstås) lätt utmålas som alltför förenklade och patriarkaliskt grundade i förhållande till frågor som ställde krav på komplicerad sammanhangskunskap och bedömning, dvs. den typ av kunskap som ett deliberativdemokratiskt synsätt snarare prioriterade.

Vad innebar de deltagardemokratiska strävandena i förhållande till deliberativ-demokrati-idealet? Jo, att demokratifostran sattes på agendan men att det samtidigt upprättades ett spänningsfält mellan deltagardemokrati (där deltagandet i sig fokuserades) och deliberativdemokrati (där konflikt och skilda perspektiv betonades). Det senare perspektivet gavs en kortfattad och exakt beskrivning av Sven-Eric Liedman (1983/1986) genom att karakteriseras som att ”*det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill*” (Liedman 1986 s 15).[8]

Liedman utvecklade också, i samma skrift, hur en ”*effektiv målbeskrivning ….. skulle innebära ett slags renodling av konkurrerande samhälls- och historieuppfattningar ….. det är dessa konkurrerande bilder snarare än de gemensamma, mycket allmänna idealen som skulle kunna ligga till grund för en effektiv målbeskrivning i samhällsorienterande ämnen*” (Liedman 1986 s 13-14).

De samhällsorienterande ämnena kan således sägas ha haft en nyckelroll i tidigare deliberativdemokratiska strävanden och en nyckelroll kan de nog sägas ha även idag. Men såväl i de tidigare demokratisträvandena som, och än mer, i de aktuella värdegrundssträvandena, så är ambitionerna vidare än så och det demokratiska uppdraget handlar om ett förhållningssätt – det deliberativa samtalet – som helst skall genomsyra skolans hela verksamhet. Det är också i den meningen som det kan uppfattas som en utmaning till kunskapsuppdraget, att demokratiuppdraget ”stör” det mer grundläggande kunskapsuppdraget.

Men hur omfattande och genomgripande skall värdegrundsarbetet/det demokratiska uppdraget uppfattas? Ja, detta kanske är en av huvudfrågorna och låter sig inte besvaras på något enkelt sätt. Vad som skiljer de aktuella värdegrundssträvandena från tidigare likartade strävanden är också att de samhälleliga betingelserna förändrats eller åtminstone förskjutits på vissa avgörande sätt. Det svenska samhället är mer mångkulturellt och pluralistiskt än tidigare (samtidigt som skolans organisatoriska förutsättningar förändrats med friskolor etc.), relationerna mellan skolans aktörer är mer än tidigare situationellt bestämda och inte som tidigare så förutbestämda i hierarkier, samhället är i alla avseenden mer komplext och kommunikativt baserat etc.

---

[8] Den deliberativdemokratiska uppfattningen utvecklades vidare inom skolöverstyrelsen, bl.a. inom arbetsgruppen för orienteringsämnen (Skolöverstyrelsen: Rapport 1986-04-11) men överflygladdes av kritiken mot det deltagardemokratiska idealet, vilket innebar att skolans demokratiuppdrag över huvud taget tonades ned och att kunskapsuppdraget i snäv mening successivt fokuserades (se vidare Englund 1999 s. 27ff., för ett vidare perspektiv på det utbildningspolitiska systemskiftet under 1980- och 1990-talen, se Englund red. 1995).

Det deliberativa samtalets roll i skolan idag

Utifrån det historiska perspektiv som skisserats kan så en bedömning göras av varför de nuvarande värdegrundssträvandena kommit att betona det deliberativa samtalet samt dess möjligheter och begränsningar. I vilken historisk situation har de nuvarande strävandena tagit form? Det förefaller som att de nuvarande strävandena formerats i viss reaktion mot vad som uppfattats som en alltför ensidig betoning av kunskapsuppdraget och en tendens att negligera värdefrågan som pluralistisk. Det sker därmed i förhållande till en läroplan (Lpo 94) som innebär att den vetenskapliga rationaliteten i bestämda avseenden återupprättats som ensidig norm och att kunskapsuppdraget återigen har teknologiserats i målkataloger.[9] Det är således i flera avseenden en traditionell skola som återupprättats i och med Lpo 94 där den värdemässiga grunden uttrycks i termer av oförytterliga värden nära kopplade till människovärdet och där utrymmet för pluralism ej är betonat om än inte motarbetat (jfr Månsson 1999).

Inom vilka av skolans verksamhetsområden kan det deliberativa samtalet då ses som brukbart? Det är omöjligt att här belysa alla tänkbara områden och det följande får bli två strategiska exemplifieringar. Det är uppenbart att värdegrundsprojektet är starkt relaterat till frågan om den konkreta hanteringen av mänskliga rättigheter och pluralism vilket skall kommenteras först. I ett andra avsnitt skall relationen mellan värdegrundsfrågan och kunskapsuppdraget kommenteras.

Deliberativa samtal och demokratiska värden: ömsesidighet och pluralism – på väg mot ett relationellt perspektiv?

En grundfråga av komplex karaktär vad gäller rättighetsfrågan och pluralismen är relationen mellan var och ens fri- och rättigheter och de demokratiska värdena. I skolverksrapportens inledande sammanfattning heter det att ”*när en handling eller utövning kränker någon annan, bryter den mot värdegrunden. Demokratiska värden är därmed överordnade demokratiska fri- och rättigheter*” (Skolverket: Dnr 2000:1613 s 10). Av detta ställningstagande kan ett antal konsekvenser diskuteras. Det är de ömsesidiga relationerna – hur man är mot varandra – som utgör en av de centrala riktningsgivarna för värdegrundsarbetet. Den aspekt som härmed betonas – de ömsesidiga handlingarnas betydelse – kan också sägas vara en precisering av tidigare förhållandevis abstrakta rekommendationer.

Vad som nu betonas med allt tydligare skärpa är att skolans aktörer ses som påtagligt relaterade till varandra och att värdegrundsperspektivet överskrider vad som skulle kunna betecknas som ett punktuellt perspektiv med oberoende subjekt och snarare proklameras ett relationellt perspektiv som sätter relationen i centrum: ”*Vad som karaktäriserar individers subjektivitet blir då inte enskilda egenskaper, utan de handlingar som framträder i relationer mellan människor*” (se vidare von Wright, kommande 2000). Ett relationellt perspektiv har därmed konsekvenser för såväl relationer mellan lärare – elev som elev – elev genom att betona den ständigt närvarande ömsesidigheten.

---

[9] I skolverksrapportens inledande sammanfattning heter det exempelvis att styrdokumenten används ”på ett sätt som gör att värdegrunden och de övergripande målen kommer i skymundan” (Skolverket: Dnr 2000: 1613 s 7).

Ett annat sätt att dra konsekvenserna av ställningstagandet att ”*demokratiska värden är … överordnade demokratiska fri- och rättigheter*” är att betona förutsättningarna för att demokratiska värden som pluralism skall ges spelrum i skolan: skolan som en mångsidig och öppen miljö, skolan som en mötesplats mellan skilda kulturer och synsätt (se vidare Englund 1997). Härmed ställs också frågan om vilka organisatoriska förutsättningar för det deliberativa samtalet som finns, skolan som ”getton” för likasinnade eller som mötesplats mellan olika kulturer/sociala grupper.

Lanserandet av deliberativa samtal som värdegrundsarbetets kärna innebär i detta ljus ett förespråkande av en inom alla områden öppen hållning, en respekt för olika synsätt men med en yttre gränssättning, demokratiska värden som överordnade. Samtidigt kan understrykas att ”demokratiska värden som överordnade” rimligen tar form just i deliberativa samtal och inte finns på förhand bestämda.

De aktuella strävandena – värdegrundsåret och värdegrundsprojektet – vad gäller det deliberativa samtalets möjligheter att hantera demokratiuppdraget kan också förstås mot bakgrund av värderingen att ”*skolan hittills varit relativt dålig på att utnyttja sin möjlighet som mångkulturell och pluralistisk mötesplats*” (Värdegrundsboken s 7).

I Skolverkets fördjupningsstudie nämns inledningsvis också behovet att skapa utrymme för deliberativa samtal om demokratiska värden i relation till uttryck som bryter mot dessa: mobbning, rasism och sexuella trakasserier. Här öppnar sig en flora av det deliberativa samtalets möjligheter som inte kan behandlas i denna korta text. Istället skall något kort också sägas om det deliberativa samtalets potential i förhållande till skolans dominerande tradition eller vad som brukar benämnas kunskapsuppdraget.

Deliberativa samtal i förhållande till kunskapsuppdraget

Vad innebär proklamerandet av deliberativa samtal i förhållande till kunskapsuppdraget? Utgör det deliberativa samtalet en utmaning av kunskapsuppdraget? I vissa kretsar kan det nog uppfattas så liksom tidigare skolans demokratiuppdrag och skolans övergripande mål betraktats som störmoment. Att på detta sätt se demokratiuppdraget och det deliberativa samtalet som konkurrent till kunskapsuppdraget tror jag dock är olyckligt och felaktigt även om detta är den klassiska motsättningen som utmålas och även är den motsättning som länge basunerats ut i den ”traditionella skoldebatten” där DN:s ledar- och debattsida (DN-debatt) abonnerar på problemformuleringsprivilegiet.

Det deliberativa samtalets potentiella kraft ligger, som jag bedömer det, i att det inte bara kan hantera redan nämnda verksamhetsområden – och där bidra till värde- och kunskapsbildningen – utan det deliberativa samtalet (brukat på ett adekvat sätt) kan också bidra till elevers meningsskapande och kunskapsbildning inom de allra flesta områden, även inom traditionella skolämnen som uppfattas ligga långt ifrån ”värdegrundsnära” ämnen som exempelvis de samhällsorienterande ämnena.

Den pedagogisk-didaktiska forskningen är här i stark expansion och påvisar mycket tydligt det deliberativa samtalets potential för lärandet i en mer generell mening. Jag skall ej tynga texten med referenser här men låt mig bara nämna Roger Säljös *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (2000) som ett exempel – se vidare bidragen i tidskriften *Utbildning och Demokrati* vol. 7 no 2. Här föreligger givetvis olika förutsättningar mellan olika ämnen och moment och därför behöver det deliberativa samtalets poten-

tial påvisas mer konkret i skilda sammanhang även i ämnen med tunga traditionella arbetssätts-traditioner som matematik och språkundervisning där det är uppenbart att skolans verksamhetsform förändras relativt långsamt.

I en avhandling som presenteras under hösten 2000 visar exempelvis Ulrika Tornberg hur språk-undervisningens selektiva tradition av förutbestämda språkövningar – ofta inriktade mot grammatik – kan utmanas av deliberativt inspirerade samtal som ger utrymme för den politisk-moraliska komponenten och skapar ”*möjligheten att göra demokratiska erfarenheter i undervisningens här och nu*” (se vidare Tornberg, kommande 2000).

Vad som är viktigt att understryka i förhållande till skolans dominerande tradition av kunskapsförmedling och elevarbete handlar således om att ställa frågan om inte deliberativa samtal oftare är effektivare också ur lärandesynpunkt, inte bara vad gäller kontroversiella frågor utan vad gäller lärande mer generellt. Därmed utmanas också grundbulten kunskapsförmedling från lärare till elev/elevarbete som inhämtande av kunskap (från läromedel, annan litteratur och andra media) till att värdera det deliberativa samtalets kunskapsbildande och meningsskapande lärande-potential. Men i och med detta ställs också en större problematik än vad som kan utredas i denna korta text.

Avslutande reflektioner

Är då det deliberativa samtalet det nya universalmedlet, den nya ”metoden” som skall lösa alla problem? Nej, givetvis inte. Jag skulle snarare vilja se det som en ansats som överskrider såväl undervisnings- som metodbegreppen och som istället betonar samtalet som verksamhetsform i klassrummet, en ömsesidig kommunikation som därtill är kvalificerad på ett visst sätt, som just deliberativ.

Det är upp till den professionelle läraren att bedöma framgångsmöjligheterna för det deliberativa samtalet i varje enskild situation. Läraren får här en alltmer avgörande roll i det att det är hans/ hennes omdöme för att bedöma lämpligheten och möjligheten att öppna eller föra det deliberativa samtalet vidare.

En viktig fördelsmarkering gentemot traditionella undervisningsformer är dock att varje försök att sätta igång ett deliberativt samtal (utifrån lärarens initiativ eller som fortsättning på ett elevinitiativ) som regel kan engagera stora elevgrupper på ett helt annat sätt än traditionella undervisningsformer där antingen lärarens monologa tal ofta innebär att vissa elever har svårt att hänga med, ej lyssnar eller där elevarbetet riskerar att utvecklas till ett själlöst reproduktivt arbete (jfr Österlind 1998). Försök att få igång deliberativa samtal innebär att de lärandes hållning till problemet efterfrågas och skilda synsätt släpps fram och respekteras.

Det deliberativa samtalet kan givetvis, trots goda intentioner och planering, ändå misslyckas, alternativt falla platt. Det kan exempelvis återfalla till att söka efter det givna ”rätta svaret” likväl som det kan skapa tillfälligt kaos eller åtminstone skapa situationer som kan uppfattas som förvirrande. Därför behöver (försöken till att utveckla och bedriva) deliberativa samtal återkommande värderas.

Referenser

Bohman, James & Rehg, William red. (1997): *Deliberative Democracy. Essays on reasons and politics.* Cambridge, Massachusetts: MIT press.

Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.

Dewey, John (1927/1984): The Public and its Problems. I Boydston, Jo Ann red. *John Dewey. The Later Works*, 1925-1953. Vol. 2 (s 235-372). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois press.

Durkheim, Emile (1992): *Professional Ethics and Civic Morals.* London: Routledge.

Elster, Jon (1984): Offentlighet og deltakelse. To teorier om deltakerdemokratiet. I Trond Bergh red.: *Deltakerdemokratiet.* Oslo: Universitetsforlaget s 13-29.

Englund, Tomas (1986a): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with special reference to Citizenship Education.* Uppsala: Almqvist & Wiksell. Uppsala Studies in Education 25.

Englund, Tomas (1986b): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola.* Pedagogisk Forskning i Uppsala vol. 65/66.

Englund, Tomas red. (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.

Englund, Tomas (1997): Barns och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 5 nr 1 s 5-15

Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I *SOU 1999:93 Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym VI* s 13-50.

Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (2000): *Habermas politiska teori.* Lund: Studentlitteratur.

Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education.* Princeton: Princeton University press.
Gutmann, Amy & Thompson, Dennis (1996): *Democracy and Disagreement.* Cambridge: Harvard University press.

Habermas, Jürgen (1995): *Diskurs, rätt och demokrati.* Göteborg: Daidalos.

Liedman, Sven-Eric (1983/1986): Kunskaper och kontroverser. I Naeslund, Jon red.: *Kunskap och begrepp.* Stockholm: Liber

Läroplaner 1962, 1969, 1980, 1994.

Månsson, Niclas (1999): Sökandet efter ett moraliskt metaspråk (?). *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* vol. 8 nr 1 s 113-126.

Prop. 1978/79: 180 om läroplan för grundskolan m.m.

Roth, Klas (kommande 2001): *Democracy, Education and Citizenship – Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens.* Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag – Studies in Educational Sciences (Disputation 19 jan 2001).

Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena.* Dnr 2000: 1613.

Skolöverstyrelsen: Rapport 1986-04-11. *Undervisning och betygssättning i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen i grundskolan.* Regeringsuppdrag 1982-11-25.

Snabbprotokoll 1980/81:8 (Riksdagstryck)

SOU 1946:31 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar: VI *Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning.*

SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Tornberg, Ulrika (kommande 2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och*

”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Uppsala Studies in Education 92. (Disputation 10 nov).

Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik vol. 7 nr 2

Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan.* Gunilla Zackari, Fredrik Modigh.

von Wright, Moira (kommande 2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet.* Lärarhögskolan i Stockholm. Göteborg: Daidalos (Disputation 8 dec).

Österlind, Eva (1998): *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.* Uppsala: Almqvist & Wiksell. Uppsala Studies in Education 75.