

TIDSKRIFT FÖR POLITISK FILOSOFI
NR 3 2016 | ÅRGÅNG 20

Bokförlaget THALES

Demokratifostran ur historiskt perspektiv

I SVERIGE HAR skolans demokratifostrande roll betonats sedan andra världskriget. Sedan dess har det förekommit en sorts pendelrörelse mellan fokus på arbetskraftsförberedelse å ena sidan och demokratiuppdraget å den andra. 1940-talets begynnande inriktning mot att utbilda en aktiv medborgare försköts successivt under 50- och 60-talet mot en studie- och yrkesförberedande skola. Demokratiaspekten återkom sedan med kraft under 1970-talet (Englund 1992, Säfström & Östman 1992). I och med läroplanen för grundskolan 1980 understryks demokratikravet kraftigt och demokrati kan nu sägas bli ett övergripande mål för skolan (Englund 2012: 10). Men när vi kommer till sent 1980-tal har skolan fått utstå en massa kritik (»flumskolan»), och skolreformerna 1989/90 innebar att kunskapsuppdraget förstärktes samtidigt som skolans demokratiuppdrag successivt försvagades som utbildningspolitisk intention (Englund 2014b: 2). För att svara mot kritiken betonade Lp094 kunskap och bildning, där Lgr80 hade betonat elevernas motivation och det kringliggande samhället. Och för att kompensera för försvagningen av det samhälleliga demokratibegreppet lanserades värdegrundsbegreppet.

Även bildning är viktigt ur ett demokratiperspektiv, om man tänker att bildning inte bara är en fråga om kunskap utan också om omdömesförmåga och att kunna reflektera kring det man vet. Ett erkännande av bildningens vikt i detta sammanhang finns i demokratiutredningen där försummandet av den kritiska bildningen nämns bland skälen till avdemokratiseringen (SOU 2000:1, 240). Men denna utveckling är rätt ny: medan demokrati stod högt uppe på agendan efter kriget, förlorade bildningstanken i betydelse då den förknippades med konservatism och t.o.m. nazism, det vill säga snarast motsatsen till demokrati. Under 1960-talets starka ekonomiska expansion marginaliserades bildningstanken ytterligare, och

under 1970-talets demokratisträvanden uppfattades bildningstanken som för konservativ eller elitistisk. Under 1980-talet ökade intresset för bildningsfrågor, och i betänkandet om ny läroplan för grundskolan 1992 (SOU 1992:94), där värdegrundsbegreppet introducerades, återinfördes även bildningsbegreppet (Gustavsson 2002).

Dewey

EN AV DE stora inspiratörerna för tanken om demokratifostran i svenska skolor är den amerikanska filosofen John Dewey, vars idéer importerades till Sverige av bl.a. Alva Myrdal. Det kan därför vara intressant att jämföra hans syn på demokrati och bildning med vissa tendenser som kan skönjas i Sverige idag. För Dewey hör bildning och demokratifostran tätt ihop, eftersom personlighetsutveckling bara kan ske i ett socialt sammanhang, genom att man deltar i samhällslivet, i gemensamma aktiviteter med andra människor. Individens kan bara hitta sin egen röst genom samtal med andra, genom att reagera på och mot andra röster. Bildning som något förbehållet bara en del av befolkningen är egentligen inte bildning enligt Dewey, utan självbedrägeri (Dewey 1966: 85) – sann kunskap om världen kräver att man är öppen för andra åsikter och perspektiv, inte att man tystar ner en del av befolkningen t. ex. genom underutbildning. Bildning är, för Dewey, något som gagnar alla, eftersom det leder till större förståelse av vår plats i historien och världen och därmed också kan leda till en gynnsammare samhällsutveckling. Och det enda vettiga samhälleliga målet är, enligt Dewey, demokrati. För honom betecknar demokrati inte bara ett styrelseskick, det handlar om lika möjligheter för alla (och därmed en syn på alla människor som unika och oersättliga), fri spridning av idéer, och om en syn på världen som öppen och föränderlig, där det är medborgarna själva som skapar samhället beroende på sina uppfattningar och ideal. För Dewey sammanhänger detta med en attityd, en »demokratisk livspraxis» (Dewey 1993: 45) som måste kultiveras i uppfostran och utbildningen.

Demokrati är med andra ord ett etiskt ideal för Dewey, som

innefattar samarbete för att skapa ett bättre samhälle för alla. Det är ett mål som kanske aldrig blir verklighet, och i denna mening liknar det andra beslätade ideal som jämlikhet och frihet (Dewey 1954: 148). Men att det är ett ideal gör det inte mindre viktigt att sträva mot, tvärtom är det av högsta vikt att våra barn får de kunskaper, vanor och attityder som de behöver för att kunna bidra till ett bättre samhälle. Idealiskt sett ska eleverna i skolan få kunskap om världen och om deras plats i den, lära sig kritiskt tänkande och få förmågan att ifrågasätta det givna, lära sig omsorg om andra individer och gruppen, utveckla en vilja att förändra samhället till det bättre och en tro att det är något som låter sig göras. Här vävs det s.k. kunskapsuppdraget, demokrati- och värdegrundsfostran samt bildning samman till en helhet där alla delar är lika viktiga.

Det som svenska progressiva pedagoger tog med sig av Deweys idéer var främst att det bästa sättet för barn att lära sig om demokrati är att få vistas i en miljö som präglas av demokratiska arbetsformer: de ska mötas med respekt, deras röster ska höras och de ska få ett visst inflytande över undervisningen och skolmiljön. De ska också aktiveras och gärna få arbeta med att ta reda på information själva istället för att bara sitta och passivt inhämta färdigtuggat material. Huruvida det har fungerat som Dewey tänkt sig i den svenska skolan ska jag inte kommentera här, det räcker kanske att säga att tanken om demokratifostran som en sorts karaktärsfostran, som ett försök att nå eleverna på en etisk nivå, slog rot när grundskolan tog form. När värdegrundsbegreppet introducerades på 1990-talet började man diskutera denna etiska karaktärsfostran i termer av värdegrundsfostran, som en fostran i de värden som vårt samhälle vilar på, eller borde vila på.

Demokrati- och värdegrundsfostran idag

PÅ ETT SÄTT som påminner om Deweys vida demokratibegrepp uttrycks ofta att demokratiska värden är en viktig beståndsdel i vårt samhälles värdegrund (som exempelvis i Skr. 2009/10:106 där värdegrunden antas bestå av demokratin och de mänskliga rättigheterna). Ofta talar man också om »den demokratiska värdegrunden»,

som den värdegrund det demokratiska statskicket innefattar (jfr. Integrationsverkets rapportserie 2004:06). Och Deweys påverkan på den svenska skolan syns tydligt i t. ex. följande beskrivning i den senaste läroplanen:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lgr11)

Här verkar det handla om att förbereda eleverna för ett aktivt samhällsliv genom att uppmuntra till kritiskt tänkande och ansvarstagande i ett socialt sammanhang som innefattar att man lyssnar till andras åsikter och respekterar dem.

Det finns också en annan tendens, passager som pekar mot att värdegrundsfostran handlar om att diskutera specifika värden som vi oftare är oeniga om, kanske särskilt om vi har olika kulturell bakgrund. Enligt Läroplanen för grundskolan 2011 hör det till lärarens uppgifter att »klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet». En av poängerna med denna typ av samtal verkar vara att i eleverna väcka, inte bara en vilja att forma egna ståndpunkter, utan att komma till en gemensam ståndpunkt, att enas:

I samtal kan olika uppfattningar och värden brytas mot varandra. Samtalet innefattar både 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)

Här kan man ju tycka att det finns en viss spänning mellan å ena sidan idealet att eleverna ska sträva efter att lyssna, söka argu-

ment och själva ta ställning, och å andra sidan målet att de ska enas kring värden och normer, mer specifikt »det svenska samhällets värdegrund». Som bekant står det även i den senaste läroplanen att värdegrundsfostran ska ske »i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism» (Lgr11), vilket onekligen får det att låta som om elever med annan kulturell eller religiös bakgrund ska sträva efter att anamma »rätt» värderingar.

Tanken att det är specifika, särskiljande värderingar man ska diskutera förstärks av en bild som målas upp i Värdegrundsboken, som också nämner Dewey, och är »den bok som är den centrala produkten från [utbildnings]departementets värdegrundsprojekt» (Englund 2012: 18):

Man kan [...] likna värdegrunden vid ett hus. Det är en bild som vi tycker kan göra det enklare att tänka kring begreppet. Ett hus brukar ha en fast grund som det står på. Samhället står på värdegrunden. Huset är bebott av människor som utgör samhällets invånare. Värderingarna tar sig i uttryck i relationerna mellan de som bor i huset, genom samtal, de spelregler som finns o.s.v. Den gemensamma värdegrunden används av husets invånare för att skapa mening, värdighet, självkänsla, spelregler och ordning. Gemensamma värderingar används av de boende för att markera samhörigheten i huset och *för att särskilja husinvånarna från andra*. Liknelsen leder till frågor om vilka som egentligen betraktas som invånare i huset? Vad är det som utgör den gemensamma grunden och samhörigheten? *Vilka lämnas utanför?* Finns det någon portvakt? (Zackari & Modigh 2000: 36–7, min kursiv.)

Tanken om värdegrunden som något som särskiljer oss från andra är svår att förena med det som också står i samma skrift, nämligen att »värdegrundens huvudfunktion är att ligga till grund för värdediskussioner» och »Det finns ingen motsättning mellan en gemensam värdegrund och pluralism» (Zackari & Modigh 2000: 42). Om värdegrunden ligger till grund för värdediskussioner ska man väl redan dela en värdegrund för att föra diskussionen? Men var det inte värdediskussionens uppgift att nå konsensus om

grundläggande värden – om vi redan är eniga, vad behövs diskussionen till?

Det verkar finnas en oklarhet kring värdegrundsbegreppet. För att ta till husliknelsen: består värdegrunden av specifika värden som man först måste enas kring för att alls kunna leva tillsammans? (Som att man måste lova att man för ut soporna och håller sin diskur i huset, annars får man inte flytta in?) Eller utgörs den snarare av alla de oskrivna regler man lär sig medan man bor i huset? Är t. ex. respekt för andra någonting man måste sätta sig ner och »enas om», eller är en sådan respekt redan närvarande när man har kommit så långt att man kan sätta sig ner och diskutera med (och lyssna på) varandra?

Deliberativ demokrati

DEN DELIBERATIVA DEMOKRATIMODELLEN, som bygger på samtal, har kommit att inta en central plats i arbetet med skolans demokratiska värdegrund, som en av Sveriges främsta läroplansteoretiker, Thomas Englund, skriver. Englund hänvisar till Dewey och Habermas som inspiratörer till den deliberativa modell han själv förespråkar (Englund 2014a: 59). Jag menar att man kan se samma spänning i Englunds skrifter som man kan se i styrdokumentet, eventuellt som en följd av de olikheter som föreligger mellan Deweys och Habermas synsätt. Englund betonar konsensus mer i senare texter än i tidiga, vilket kan bero på att han påverkats av den internationella debatt som uppstått mellan förespråkare av deliberativ demokrati och sådana som betonar konflikt och »dissensus», som t. ex. Chantal Mouffe med sin agonistiska demokratimodell. Hur det än är med den saken kan det vara skäl att syna denna spänning lite närmare då den återfinns i läroplaner och styrdokument och därmed kan påverka hur lärare uppfattar diskussioner och divergerande åsikter.

I en artikel skriven på uppdrag av Skolverket år 2000, skriver Englund att 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 (Englund 2000: 6).

Men även om kollektiv viljebildning är ett mål, »resulterar [det deliberativa samtalet] 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.» Även om »det optimala deliberativa samtalet» innebär en »gemenskapsformering», så är mycket vunnet om eleverna i en diskussion tar i beaktande olika perspektiv och utmanar sin egen vanemässiga syn (Englund 2000: 7). Det viktigaste här verkar vara dels att konfronteras med andra åsikter, och dels att kunna samarbeta trots olikheter, att kunna kompromissa och respektera de beslut som fattas. Detta kunde även uttryckas med Sven-Eric Liedmans ord: »det som gör demokrati 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: 20), som även Englund hänvisar till.

I en senare skrift betonar Englund inte längre möjligheten till motstridiga uppfattningar och kompromisser, utan snarare att man ska uppnå enighet. Enligt Englund fungerar Habermas mer rationellt grundade argumentationsideal bättre i skolsammanhang än en modell som betonar oenighet. Här har han tillagt två punkter till:

d) att auktoriteter och traditionella synsätt, exempelvis synsätt som man »bär med sig» från föräldrarna hemifrån liksom lärarens, kan ifrågasättas och att det finns möjligheter och tillfällen att utmana varandras traditioner, men samtidigt respektera varandra; samt

e) att klassrumsdiskussionerna öppnar för att det också utanför klassrummet råder en atmosfär som inbjuder de studerande till

fortsatt kommunikation, diskussioner och deliberation utan lärarens närvaro (Englund 2014a: 64–5).

I punkt (d) ovan blir det också klart att eleverna uttryckligen ska diskutera värden och traditioner som man bär med sig hemifrån. Samtidigt understryker Englund det rationella samtalet och menar att känslor bör hållas utanför diskussionen, för att man ska kunna komma fram till en gemensam definition av problemet (Englund 2014a: 67). Det finns med andra ord en glidning från en betoning av att man kan ha olika åsikter till att man borde forma en gemensam ståndpunkt. I båda fallen formas dock ståndpunkten i samtalet, och är inte given på förhand.

Om nu målet är att nå konsensus och ifrågasätta värden man bär med sig hemifrån, måste man väl dra slutsatsen att en diskussion om dödsstraff som leder fram till att eleverna drar slutsatsen att man bör halshugga folk direkt utan att ge dem möjlighet att överklaga, eftersom detta är mest kostnadseffektivt, har varit särdeles lyckad. Detta är ett verkligt exempel från en diskussion i gymnasiet (Liljestrand 2011: 120–121). Nu kan man ju påpeka att diskussionen bryter mot värden som »respekt för andra människors egenvärde» och att det knappast visar på att eleverna »kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen» (Lgr11). Men å andra sidan ifrågasätter de invanda föreställningar och tänker rationellt! Dessutom blir det problematiskt att både uppmuntra till meningskiljaktigheter och personliga ställningstaganden, och ha ett fastslaget mål för diskussionen. Det är, med andra ord, svårt att artikulera vad som går snett i en dylik diskussion, om nu något går snett, med de redskap som värdegrundsdokumentet försett oss med. Kanske går det bättre om vi tar en titt på Dewey, istället för hans uttolkare.

Dewey och demokratifostran

TROTS ATT DEWEY ansåg att demokratifostran hörde till skolans allra viktigaste uppgifter, hade han själv inga tankar på att införa värdegrundsdiskussioner för att få eleverna att enas om vissa värden. Och jag tror inte att detta är en slump. Hos Dewey är demo-

kratifostran en genuint genomsyrande del av undervisningen, och hänger ihop med att eleverna hittar en egen röst – vilket inte bara handlar om att prata, om att lära sig argumentera eller tala offentligt, utan om att utvecklas som person. I läroplanerna finns en antydning om att man betraktar värdena som något man talar om och inser på ett intellektuellt plan, och som därefter påverkar handlandet: »Läraren ska klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och *dess konsekvenser för det personliga handlandet*» (Lgr11, min kursiv.). Om det var så skulle det givetvis vara viktigt att rationellt övertygas om ett ideal. Men detta står i uppenbar strid mot Deweys antidualistiska hållning där det inte finns någon kategorisk skillnad mellan medvetande och handling eller förnuft och känsla. Som Bernstein säger: »Dewey föredrog att tala om social eller praktisk intelligens och intelligent handlande. Intelligens är inte heller namnet på en specifik medfödd förmåga. Det utgör snarare en sammansättning av vanor och dispositioner som innefattar en uppmärksamhet på detaljer, föreställningsförmåga och ett passionerat engagemang.» (Bernstein, citerad i Englund 2014a. Englund ser citatet som stöd för deliberativa samtal i skolan.) Eftersom det är en sorts »social intelligens» som lika mycket handlar om vanor och dispositioner som man utvecklar genom handlingar, blir verkligheten runtomkring samtalen minst lika viktiga, eller viktigare, för den demokratiska hållningen som själva samtalen. Som Dewey skriver:

A child's individuality cannot be found in what he does or in what he consciously likes at a given moment. It can be found only in the connected course of his actions. Consciousness of desire and purpose can be genuinely attained only toward the close of some fairly prolonged sequence of activities. Consequently some organization of subject matter reached through some serial or consecutive course of doings, held together within the unity of progressively growing occupation or project, is the only means which corresponds to individuality. [...] Thus much of the energy that sometimes goes into thinking about individual children might better be devoted to discovering some worthwhi-

le activity and to arranging the conditions under which it can be carried forward. As a child engages in this consecutive and cumulative occupation, then in the degree in which it contains valuable subject matter, the realization or building up of his individuality comes about as a consequence, one might truly say, as a natural by-product. He finds and develops himself in what he does, not in isolation but by interaction with the conditions which contain and carry subject-matter. (Dewey 1959: 121–122)

Personligheten, och den demokratiska hållningen, utvecklas med andra ord inte i enstaka tillfällen, i enskilda samtal, utan som en biprodukt av det man ständigt sysslar med, om man uppmuntras till ansvarstagande och samarbete. Det är inte något som man kan resonera sig fram till eller visa genom rationella argument – i så fall vore det något man utan problem kunde stöka undan i början av terminen. När *Värdegrundsboken* nämner att »[v]ärdegrundsfrågor kan mycket väl komma upp inom de allra flesta ämnen, under förutsättning att pedagogerna inbjuder till sådana diskussioner» (Zackari & Modigh 2000: 91), kunde man kanske snarare säga att själva det viktiga värdegrundsarbetet enligt Dewey pågår, eller borde pågå, både före och efter man sätter sig ner och diskuterar. Diskussionen kan vara en del av värdegrundsarbetet, men den kan också vara en onödig parentes som i bästa fall utvecklar en viss förståelse till argumentation, men knappast bidrar till personlig mognad – som i exemplet om dödsstraff.

Den typen av respekt Dewey tänker sig uppstår när man gör saker tillsammans – när man i skolan löser uppgifter och problem och samarbetar på olika sätt – den respekten ser han som grundläggande för det etiska livet och demokratin som ett etiskt ideal. (Inte som något som garanterar etiskt handlande eller demokrati, men ändå en nödvändig del.) Det är de relationer vi har i familjen och i skolan, i lokalsamhället, som fostrar oss till medborgare. Det är där vi lär oss förstå varför det är viktigt att försvara ett öppet samhälle, varför det är viktigt med yttrandefrihet, jämlikhet, rättvisa etc. Om vi inte bryr oss om våra närmaste finns det inga skäl för oss att försöka göra världen bättre, att aktivera oss politiskt. Det vill

säga: etiken, på ett personligt, praktiskt plan, ligger till grund för demokratin (Pappas 2008: 228). Det betyder också att det är minst lika viktigt att lära sig att lyssna till andra som det är att kunna uttrycka sig själv.

Här är konsensus inte ett ideal utan snarare att man uppmärksammar de olikheter som nödvändigtvis finns mellan personer (Pappas 2008: 236, Kadlec 2008: 56). Fanns inga olikheter mellan människor skulle diskussionen inte bara vara tråkig, utan också poänglös (Eisle 1992: 159). Därför är inte konsensus, eller slutmålet, för en diskussion det viktigaste, utan processen – att man lär sig att lyssna på och respektera andra, även de som har en mycket annorlunda syn på saker än man själv. Det är ett förhållningssätt som är grundläggande för demokrati och för att vi själva ska växa och utvecklas som människor. Det är det som skolan borde ha som uppgift att främja, snarare än rationell argumentation, och det är det som borde ske i det dagliga umgänget – i matkön, när man samarbetar med en matteuppgift, när man spelar fotboll. Och därför är segregationen i skolorna, ur Deweys synvinkel, ett allvarligt demokratiproblem.

Att Dewey tänker sig att det viktiga i demokratifostran är processen snarare än ett specifikt slutmål, beror på att han inte tänker att det är givet hur samhället borde se ut. Det är en öppen fråga, en fråga som vi måste kunna överlåta till nästa generation. Men då måste de som är del av denna generation ges rätt förutsättningar för att ta sig an frågan – de måste få den kunskap om omvärlden som krävs för att fatta informerade beslut, de måste uppnå en viss mognad och lära sig att samarbeta för det gemensamma bästa. Demokratien måste födas på nytt med varje generation, skriver Dewey, och utbildningen är dess barnmorska (Dewey 1993:122). Detta eftersom det inte finns några etiska principer som garanterar demokratin och som man med enkla medel kan övertyga andra om. Som sagt tänker sig inte Dewey att våra handlingar orsakas av värderingar, och att om vi bara kommer överens om rätt värden så följer handlandet, och känslolivet, efter. Snarare skulle han säga tvärtom: de värden som vi kan sägas ha är generaliseringar utifrån de hand-

lingar vi uppvisar. Moraliska motiv är helt enkelt social intelligens, att kunna uppfatta och förstå sociala situationer och att använda denna intelligens för sociala syften (Dewey 1972: 75).

Samtal och samarbete är vitala för en demokrati, men inte för att de resulterar i gemensamma värden eller konsensus, utan för att vi genom dem kan ta del av den kritiska potential och de livserfarenheter som våra medmänniskor har, och på så sätt vidga våra vyer, få mer kunskap och ökad förståelse för vår omvärld och andra människor – och oss själva. Det är genom denna process vi lär oss leva med varandra. Den är ingen »metod» som blint kan appliceras och garanterar framgång, men det gör den inte mindre viktig: »[A]t the end as at the beginning the democratic method is as fundamentally simple and as immensely difficult as is the energetic, unflagging, unceasing creation of an ever-present new road upon which we can walk together.» (Dewey 1998: 188)

→

Tove Österman är forskare vid Filosofiska institutionen, Uppsala universitet och forskar inom projektet Vad ska en svensk kunna? finansierat av Vetenskapsrådet.

Referenser

- DEWEY, JOHN (1972 [1897]) »Ethical Principles Underlying Education», i: Jo Ann Boydston (red.) *The Early Works, Volume 5*, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, JOHN (1966 [1916]) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.
- DEWEY, JOHN (1993 [1916]) »The Need of Industrial Education in an Industrial Democracy», i: Debra Morris & Ian Shapiro (red.) *John Dewey. The Political Writings*, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- DEWEY, JOHN (1993 [1919]) »Philosophy and Democracy», i: Debra Morris & Ian Shapiro (red.) *John Dewey. The Political Writings*, Cambridge: Hackett Publishing Co.
- DEWEY, JOHN (1954 [1927]) *The Public and its Problems*, Athens: Ohio University Press.
- DEWEY, JOHN (1959 [1928]) »Progressive Education and The Science of Education», i: Martin S. Dworkin (red.) *Dewey on Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
- DEWEY, JOHN (1988 [1939]) »Freedom and Culture», i: Jo Ann Boydston (red.) *The Later Works, Volume 13*, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.

DEMOKRATIFOSTRAN OCH VÄRDEGRUNDSSAMTAL I SKOLAN

- EISLE, CHRISTOPHER J. (1992) »Dewey's Concept of Cultural Pluralism», i: J. E. Tiles (red.) *John Dewey: Critical Assessments, Volume II*, London: Routledge.
- ENGLUND, TOMAS (1992) »Utbildningspolitiska vägval. Förändrade förutsättningar för skola och didaktik», *Utbildning och demokrati*, 1 (1).
- ENGLUND, TOMAS (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket.
- ENGLUND, TOMAS (2012) »Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är »värdegrundsstärkande?»» *Rapporter i Pedagogik 17*, Stockholm: Skolverket.
- ENGLUND, TOMAS (2014a) »Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter: Om deliberation agonism och kosmopolitism», i: Anders Burman (red.) *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, Stockholm: Elanders.
- ENGLUND, TOMAS (2014b) *Forskning om medborgar- och demokratifostran. En forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet*.
- GUSTAVSSON, BERNT (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*, Stockholm: Skolverket.
- Högskoleverkets Rapport 2009:24 R. *Att fånga bildning*.
- SFS 2009:45, *Lag om ändring i högskolelagen* (1992:1434).
- Integrationsverkets rapportserie 2004:06, *Gemensam värdegrund i mångfaldens demokrati*, Lillemor Sahlberg (red.), Malmö: Elanders Berlings.
- KADLEC, ALISON (2008) »Critical Pragmatism and Deliberative Democracy», *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, Nr. 117, The Limits of Deliberative Democracy, ss. 54–80.
- LIEDMAN, SVEN-ERIC (1986) »Kunskaper och kontroverser», i: Jon Naeslund (red.) *Kunskap och begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner*, Stockholm: Liber.
- LILJESTRAND, JOHAN (2011) *Demokratiskt deltagande: Diskussionen som undervisning och demokrati*, Stockholm: Liber.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11).
- PAPPAS, GREGORY FERNANDO (2008) *John Dewey's Ethics. Democracy as Experience*, Indianapolis: Indiana University Press.
- Regeringens skrivelse Skr. 2009/10:106, »Dialog om samhällets värdegrund», Stockholm: Kulturdepartementet.
- SÄFSTRÖM, CARL ANDERS & ÖSTMAN, LEIF (1992) »Den nya utbildningsretoriken», *Utbildning och demokrati*, 1 (2).
- Skolverket (2000) »En fördjupad studie om värdegrunden: Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena» (Dnr 2000:1613).
- SOU 2003:125, *Fyra rapporter om folkbildning*, Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:1, *En uthållig demokrati*, Stockholm: Fritzes.
- ZACKARI, GUNILLA & MODIGH, FREDRIK (2000), *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*, Stockholm: Regeringskansliet.
- ZANDER, ULF (2000) »Från nationell till demokratisk överideologi», *Utbildning och demokrati*, 9 (1).