

Om klassrumssamtalets potentiella dynamik

TOMAS ENGLUND

Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

I en mycket intressant artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige* nr 2/2005 skriver Michael Tholander om värdet av ett samtalsanalytiskt perspektiv på moral i skolan. Perspektivet förankras i vad han kallar en *postmodern situationa- lism*. Med utgångspunkt i ett interaktionistiskt moralbegrepp studeras hur elever i skolan iscensätter och använder sig av moral och moraliska principer i vardaglig interaktion. Samtalsanalysens syfte är att med sina metodologiska principer göra den moraliska diskursens osynliga karaktär mer synlig. Gott så.¹

I motsättning till denna forskningsinriktning sammanför Tholander ett flertal olika vad som benämns som traditionella uppfattningar om en essentialistisk moral, moral som egenskap, moralisk fostran som överföring och bestämda moralutvecklingsscheman. Som en mer specifik kontrast till sitt eget perspektiv ställer Tholander vad som betraktas som en utlöpare av dessa traditionella uppfattningar, nämligen Skolverkets modernistiska värdegrundsprojekt och inom detta framför allt idén om deliberativa samtal.

Den kontrast som författaren bygger upp mellan dessa bägge ansatser, den egna socialkonstruktionistiska och idén om deliberativa samtal, tar sin utgångspunkt i att moralisk fostran i ett traditionellt perspektiv är något som sker mellan lärare och elev och ses som en överföringsprocess, en riktning som under senare år, enligt Tholander, berikats med olika former av interventionsprogram. Skolverkets värdegrundsarbete ses således som ett exempel på denna tradition, och författaren tar speciellt fasta på de deliberativa samtalen där man i skolan vill »skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral» (Skolverket 2000 s 9, Tholander s 100), samtal som påstås ha »blivit det dominerande sättet att arbeta med värdegrunden» (Tholander s 115).

Författaren betraktar dock de deliberativa samtalen som moraliskt relevanta främst därför att de ger utrymme för att diskutera etiska frågor men också för att, som Tholander (s 100) uttrycker det, »eleverna genom dessa samtal tränas moraliskt». Deliberativa samtal ges också erkännandet att det knappast råder »något tvivel om att de verkligen har en funktion att fylla» (Tholander s 101). Men med föresatsen att kontrastera de spontana och mer eller mindre kaotiska så kallade vardagliga samtalen (som studeras av det

socialkonstruktionistiska perspektivet) med de ordnade deliberativa samtalen så byggs i artikeln successivt en motsättning upp mellan dem.

Därtill påstås de deliberativa samtalen vila på ett antal outtalade antaganden, som det socialkonstruktionistiska perspektivet ifrågasätter, nämligen att man lär sig om moral och värden genom explicita samtal om etiska frågor, att själva det moraliska består i att man lyckas respektera och komma överens med andra samt att man blir mer moralisk genom att delta i deliberativa samtal. Jag skall strax återkomma till dessa antaganden men först ställa frågan om dessa båda samtalsansatser är jämförbara?

Jag menar att jämförelsen mellan de båda perspektiven i centrala avseenden inte är hållbar och det förklaras av att det handlar om två tämligen olikartade traditioner och sätt att närma sig ett problemområde, vilket inte heller definieras eller betraktas på ett likartat sätt. Det samtalsanalytiska perspektivet handlar å sin sida som sagt om att på socialkonstruktionistisk grund studera »den moral som deltagarna gör relevant genom sin interaktion» (Tholander s 118), i detta fall genom att studera grupparbete i skolan »där elever lämnas åt sig själva» (Tholander s 101). Deliberativa samtal å andra sidan är en pragmatiskt inspirerad idérekonstruktion² innehållande fem karakteristika för utvärdering³ av deltagarna själva, det vill säga för hur lärare och studerande kan bedriva lärande och meningsskapande samtal och hur de kan betrakta dem i efterhand.

Detta innebär att också kunskapsintresset för de båda ansatserna skiljer sig åt. I samtalsanalysen åsyftas ett blottläggande av den moraliska diskursen, medan det deliberativa samtalet handlar om ett antal riktningsgivande karakteristika för och en utvärdering från de involverades sida om de samtal, som bedrivits, har lyckats leva upp till deliberativa samtalets målsättningar. Man kan givetvis också tänka sig en forskning på det samtalsanalytiska perspektivets grund applicerad på deliberativa samtal, men frågan är då på vilka premisser eftersom deliberativa samtal som modernistiskt projekt verkar vara dömt på förhand av Tholander.

Utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv, skriver Tholander (s 116), »är det i princip omöjligt att överhuvudtaget avgöra om elever blir mer eller mindre moraliska genom deliberativa samtal». Ja, ok, men dessa samtal skulle väl kunna studeras på samma sätt som elevsamtalen även om Tholander har en bestämd uppfattning om värdet av dess betydelse (se nedan). Att bedriva deliberativa samtal, skriver Tholander (s 116 f) »behöver dock inte betyda att detta värdegrundsarbete skulle vara värdelöst», och fortsätter: »Tvärtom kan det förmodas ge eleverna insikter i nya repertoarer av moraliskt rättfärdigande och ifrågasättande. På så sätt kan eleverna också stå bättre rustade i framtida debatter och argumentationer». Så därför, menar Tholander (s 117):

[det] handlar inte alls om att vi skulle lägga ned denna typ av värdegrundsarbete. Istället bör vi motivera det utifrån andra premisser, exempelvis just utifrån det faktum att ett deltagande i deliberativa samtal gör att man lär sig att argumentera för eller emot en viss moralisk ståndpunkt på ett bättre (eller åtminstone mer varierat) sätt.

Jag kan dock inte se att denna motivering från Tholander på något sätt avviker från det som sagts av undertecknade förespråkare för deliberativa samtal. Vi förefaller snarast vara överens om åtminstone detta motiv.

Denna gemensamma syn innebär också i ett jämförande perspektiv att man, till skillnad mot Tholander, kan betona att de båda perspektiven snarast vilar på likartade föreställningar om det ömsesidiga samtalets konstituerande kraft vad gäller såväl moral som verklighet. Tholander vill emellertid skilja dem åt genom att betona det samtalsanalytiska perspektivet som postmodernt och (korrekt) betrakta deliberativa samtal som moderna. Det är emellertid ett senmodernt förslag av speciell karaktär, nämligen just pragmatisminspirerat. Deliberativa samtal har konstruerats med inspiration hämtad såväl från klassisk pragmatism, från John Deweys (1999) idé om öppen kommunikation mellan och inom grupper som uttryck för demokrati, från George Herbert Meads idé om att ta den andres perspektiv (von Wright 2000), från Jürgen Habermas (1996) precis som Tholander påpekar det dialogiska anslaget och hävdandet »att universella normer inte kan stiftas av en enskild individ, utan enbart i och genom en kollektiv process» (Tholander s 115) samt från Seyla Benhabib (1987)⁴ om att respektera den konkreta andra.

Därmed tillbaka till de så kallade outtalade antagandena som de deliberativa samtalen påstås vila på. Det första, att man skulle lära sig om moral och värden genom explicita samtal ifrågasätts av Tholander. Han hävdar att det som kan uppfattas som det oordnade vardagliga samtalet är nog så ordnat, det råder »ordning på alla plan» och att den moraliska socialisationen pågår hela tiden »oavsett om det finns en explicit moralisk agenda eller inte» (Tholander s 115). Tholander (s 115) går till och med så långt som att hävda att:

den moraliska fostran som sker i naturlig interaktion ... kommer ... alltid att vara mycket mer inflytelserik än vilket interventionsprogram som helst.

Men hur var det nu? Man kunde ju omöjligt avgöra »om elever blir mer eller mindre moraliska genom deliberativa samtal» (Tholander s 116). Nå, jag tror att Tholander ändå har rätt och min huvudkommentar här är att det snarast handlar om att analysera det möjliga samspelet mellan vad som benämns explicita diskussioner och vardagliga samtal. I idén med deliberativa samtal som företrädesvis (se Not 3 punkterna a–d) handlar om samtal mellan lärare och elever sägs just att sådana deliberativa samtal (a–d) som kan skapa intresse och leda till fortsatta samtal mellan de studerande utan lärarnärvaro (se Not 3 punkt e) är oerhört viktiga på grund av:

de specifika förutsättningar för genuint meningsskapande som samtalen ger. För den enskilde studerande skapas mening i interaktionsprocessen med jämlingar genom att den enskilde formulerar, försöker formulera sin uppfattning i en viss fråga, får mothugg och lyssnar till andra, omformulerar etc. (Englund 2004 s 69; se där även vidareutvecklad argumentation)

Istället för att underblåsa motsättningen och dikotomiseringen mellan dessa bägge samtalsformer, lärare–elev(er) respektive elev(er)–elev(er), skulle jag så-

ledes vilja understryka behovet av hur dessa snarast kan komplettera varandra och att skolans ›ordnade› samtal under lärarens ledning många gånger kan vara (utan att nödvändigtvis alltid vara det) centrala för initieringen av elevsamtal där läraren intar en indirekt och stimulerande roll (jfr Hansen 2001).

Det andra antagandet som handlar om att respektera varandra och komma överens som uttryck för moral ifrågasätts således av Tholander (s 116) som skriver att man inte behöver »respektera varandra eller komma överens för att lära sig mycket om moral (eller för att framstå som moralisk)». Hur skall då detta förstås? Jag uppfattar Tholander (s 116) som att han vill lyfta fram värdet av språkliga bataljer och att:

förment goda samtal inte borde tillmätas den moraliska betydelse de ofta gör. Istället borde betydelsen av argumentation, passion och polemiska ordväxlingar lyftas fram.

Delvis är denna dimension parallell till den föregående, men åtskillnaden mellan språkliga bataljer och deliberativa samtal är knappast solklar. Som jag ser det kan det deliberativa samtalet mycket väl betraktas som och få vara en språklig och argumentativ batalj, men möjligen skall den ohämmade passionen och polemiken hållas tillbaka i det ordnade deliberativa samtalet.⁵ Den centrala följdfrågan blir då om detta är rimligt att ›lära sig› eller innebär det en anpassning till en samtalsform som riskerar bli »ett förment gott samtal».

Tholander hänvisar här till en trepunktskritik av den habermasianskt inspirerade diskursetiken av Nel Noddings⁶ (1994) där hon också hävdar att man måste ha specifika kvaliteter för att kunna utöva det goda samtalet. Hon instämmer också i Benhabibs (1987) kritik och förskjutning från Mead-idén om den generaliserade andre till den konkreta andra. Noterbart är dock att hon avslutar sin diskussion i denna avdelning med att »it seems reasonable to help students learn how to conduct ideal conversation» (Noddings 1994)⁷. Hennes bidrag handlar fortsättningsvis om mindre formella diskussioner och då främst om just att bygga upp ett förtroende i förhållande till den konkreta andra genom att lyssna till »the different voice» (Noddings 1994)⁷, en argumentation som faktiskt kan ses som en fördjupning av punkt b i de fem karakteristika för deliberativa samtal (se Not 3).⁸

Det tredje outtalade antagandet som påstås vara »att man blir mer moralisk, i en objektiv mening, genom att delta i deliberativa samtal» (Tholander s 116) är i princip redan avhandlat ovan och Tholander själv betonar ju också betydelsen av insikter i nya repertoarer av moraliskt rättfärdigande etcetera. Tholanderns (s 117) ambition går emellertid än längre. Målet är att:

elever (och lärare) kunde förmås inse att värdegrunden inte bara är tolkningsbar i praktiken, utan också förgänglig i ett vidare historiskt perspektiv att all moral är situerad och att vad som är moraliskt rätt och fel hela tiden måste diskuteras och förhandlas i olika konkreta situationer.

Javisst, tenderar jag att säga till detta och menar att det är just det som de deliberativa samtalen bland annat kan tänkas belysa. Men jag inser givetvis samtidigt att värdegrunden av många uppfattas som just förgivettagen och

entydig (och möjligen är det den typen av uppfattningar som Tholander vänder sig emot). Med det deliberativa samtalets procedurala perspektiv gäller dock knappast detta.

Jag finner det därför något uppseendeväckande att Tholander (s 117) avslutar med att skriva att:

det krävs att lärare (och forskare) upphör att ta den egna moralen för given, undviker att se samförstånd som ett mål i sig och att se det deliberativa samtalet som något slags universalmedel för moralisk utveckling.

Frågan är vem som gör detta.

Kort sagt skulle jag vilja se deliberativa samtal som en mer integrerad del av skolans verksamhet, det vill säga att denna typ av samtal i högre grad skulle utövas och utnyttjas för såväl lärande som moraliska diskussioner (som i sig inte kan åtskiljas men som görs här för att precisera att deliberativa samtal inte bara handlar om moral och etik utan också lärande i alla skolans olika ämnen). Att läraren har en nyckelroll i förskjutningen från traditionell undervisning till (deliberativa) samtal samt vad gäller att bedöma lämpligheten att i skilda situationer utöva dessa samtal är uppenbart. Jag skulle dock inte vilja se dessa samtal som övningar (jfr Tholander s 118) utan som reella diskussioner här och nu inom skolan som en svag offentlighet, det vill säga en form av offentligt rum där olika synsätt bryts mot varandra (Fraser 1992)⁹.

Sammantaget menar jag att en principiellt intressant fråga som kan ställas utifrån Tholanderns artikel, och som jag försökt att ge underlag för här, är hur skolans moraliska socialisation lämpligen bör ta form. Att det sker en mångfasetterad socialiserande aktivitet inom ramen för en institution som skolan är uppenbart, men vilken är den vuxna generationens uppgift i denna och vilket utrymme och vilken vikt skall vi tillmäta jämnårigsocialisationen (som givetvis förekommer vare sig vi vill det eller inte). Som jag ser det bör vi i högre grad relatera, analysera och försöka förstå olika socialisationsinstansers påverkan och beroende av varandra och kanske framför allt (precis som Tholander påpekar) uppvärdera betydelsen av de jämnårigas socialisation.¹⁰ I det aktuella samtalsanalytiska perspektivet tenderar dock jämnårigsocialisationen att förstås i förlängningen av elevkulturen som mer eller mindre isolerad från skolans verksamhet i övrigt. Frågan är om den är det och den bör betraktas på det viset.

NOTER

1. Jag tänker inte vidare kommentera ansatsens interna anspråk utan koncentrera mig till den position i förhållande till andra ansatser som Tholander intar i artikeln ifråga. Jag menar att han tillskriver socialkonstruktionismen ett antal bestämda metaperspektiv som kan diskuteras.

2. Se vidare Englund (2000, 2003, 2004). Jag har hittills inte gjort någon mer precis avvägning mellan de skillnader som kan noteras mellan olika inspiratörer vad gäller den idealiska samtalssituationen, men det är uppenbart att det finns ett relativt stort spelrum mellan den lekfullare Dewey och den striktare (även om motståndare tenderat att göra honom än striktare) Habermas (och då kanske än tydligare hos en

- tidigare exempelvis starkt kohlberginspirerad Habermas). Det är den sene Habermas (1996) som är min huvudkälla tillsammans med Dewey (1988, 1999, 2005).
3. Deliberativa samtal är samtal mellan lärare och studerande;
 - a. där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme
 - b. som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra; det handlar bl a om att lära sig lyssna på den andres argument
 - c. med inslag av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger)
 - d. där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas
 - e. kompletterade med inslag utan direkt lärarledning, dvs argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren.
 4. På svenska i Seyla Benhabibs *Autonomi och gemenskap*. Göteborg: Daidalos, 1994.
 5. Inom ramen för projektet *Utbildning som deliberativ kommunikation* (Vetenskapsrådet) gör Carsten Ljunggren (2005) jämförelser mellan deliberativ och agonistisk kommunikation, där den senare just betonar passionen.
 6. Nel Noddings är en amerikansk pedagogisk filosof som delvis vilar i den amerikanska pragmatismen och framför allt Dewey, men hon är mest känd för sin filosofi om *caring*. Nel Noddings är huvudtalare vid NFPF-konferensen i Örebro i mars 2006.
 7. Citatet hämtat på webbadress http://weblinks3.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=0&_ug=sid+BD5C034C-0310 (2005-11-17)
 8. Noddings konkreta exemplifieringar rör dock främst relationen föräldrar–barn, inte relationen lärare–elev.
 9. På svenska i Nancy Frasers *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos, 2003.
 10. Som Anna-Lena Englund (2005) påpekar har synen på jämnårigsocialisationens potential växlat över tid. I grundskolans tidigaste fas betraktades jämnårigsocialisationen som en central komponent i socialisationen som helhet för att senare negligeras i skolpolitiska dokument. I ett forskningsperspektiv har jämnårigsocialisationen också negligerats, men också setts som en del av den dolda läroplanen för att efterhand ses som en del av en motståndskultur. Först under senare tid har dess lärande- och socialisationspotential återigen uppmärksammats.

LITTERATUR

- Benhabib, S. 1987: The generalized and the concrete other. I S. Benhabib & D. Cornell (red): *Feminism as critique: essays on the politics of gender in late-capitalist societies*. Cambridge: Polity.
- Dewey, J. 1988: Human nature and conduct. I J.A. Boydston (red): *The Middle Works of John Dewey 1899–1924. Volume 14*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1999: *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. 2005: *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, A-L. 2005: *Jämnårigsocialisation i svensk skola*. (Rapporter från Pedagogiska institutionen, 10) Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. 2000: *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. 2003): *Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal*. I B. Jonsson & K. Roth: *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 2004: Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I R. Premfors & K. Roth (red): *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Fraser, N. 1992: Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of

- actually existing democracy. I C. Calhoun (red): *Habermas and the public sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. 1996: *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law*. Cambridge: Polity press.
- Hansen, D. 2001: *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College press.
- Ljunggren, C. 2005: Utbildning som politisk kommunikation – om deliberation och agonism. I T. Englund (red): *Utbildning som kommunikation*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen. (manus)
- Noddings, N. 1994: Conversation as moral education. *Journal of Moral Education*, 23(2), http://weblinks3.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=0&_ug=sid+BD5C034C-0310.
- Skolverket, 2000: *En fördjupad studie om värdegrunden. Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket.
- Tholander, M. 2005: Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 99–123.
- von Wright, M. 2000: *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.