

Utbildning – mellan individ, nation och samhälle

Carsten Ljunggren

EDUCATION – BETWEEN THE INDIVIDUAL, THE NATION AND THE SOCIETY. In this lecture I dwell on the question of how different forms of national identity affect the education of young citizens. Although this significant contemporary problem is by no means new in the history of education it has become increasingly evident during the 21st century. Starting with a brief picture of a downward trend for a multicultural policy I argue that the increasing focus on national identity, when related to education, is about individual and collective self-consciousness – a consciousness that is further characterized in terms of citizenship education. By referring to Jürgen Habermas' thesis of a public sphere and nationality; John Dewey's focus on the meaning of democracy; Hannah Arendt's highlighting of the authentic person taking place in the public sphere, and to Richard Rorty's emphasis on contingency as an ontological condition of the individual and society, I discuss the principles for a citizenship education that treats nationality as a political claim, rather than an ethno-cultural fact. I do this in terms of an expressive agonism.

Keywords: expressive agonism, citizenship education, national identity, the public sphere.

I dagens föreläsning ska jag uppehålla mig vid ett av utbildningens påtagliga samtidsproblem – ett problem som på intet sätt är nytt i utbildningshistorien, men som kommit att bli allt tydligare under 2000-talet och där fått sin speciella relief, nämligen frågan om hur olika former av nationell identitet är en del av politik och samhälle och hur den inverkar på utbildningen av unga medborgare. Jag skissar mot den bakgrunden ett antal argument som grund för en utbildning där möten mellan oliktankande prioriteras och där frågor om en

Carsten Ljunggren är professor i pedagogik vid Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: carsten.ljunggren@oru.se

nationell identitet betonas mer som en sorts politisk efterlysning än som ett etno-kulturellt faktum.

Utbildning i ett mångkulturellt samhälle

Framhävandet av nationella identiteter har kommit till uttryck i politiskt ledande nationer som Tyskland, England och Frankrike där respektive statsöverhuvud deklarerat den mångkulturella samexistensen som ett problem, men också att skolans roll är att etablera en gemensam kultur, byggd på nationens historiska framväxt (se exempelvis *The Guardian*, 17 October 2010; *The Telegraph*, 6 February 2011). Sedan publiceringen av den så kallade Crick-rapporten (The Crick Report QCA 1998), har det i Storbritannien pågått en debatt om medborgarskapets villkor i termer av multikulturalism och nationalitet och det som benämns som 'British values' (Osler 2011).¹ Man har också diskuterat säkerhet och förebyggande åtgärder mot politisk extremism som en del av skolans uppgifter, kopplat till medborgarutbildning (Osler and Starkey 2006). Flera liknande betraktelser och överväganden av betydelsen av nationella identiteter, till exempel jämförelser mellan Europa och Nordamerika liksom inom Europa och mellan länder som Frankrike och Tyskland har gjorts med sikte på att skapa utbildningspolitiska incitament (Brubaker 1989, 1992). I Danmark, för att ta ett mer närliggande exempel, har man sedan 2007 infört *medborgerskab* som ett formellt begrepp i läroplanen genom införandet av ämnet *Kristendoms-kundskab, livsoplysning og medborgerskab* (Haas 2008).

Hur dessa tendenser mot ett ökat fokus på nationell identitet, som också är märkbara i Sverige, påverkar de institutionella villkoren för skolan att bedriva utbildning av unga medborgare är inte efterforskat i någon påvisbar utsträckning. Jag ska därför idag föra ett resone-mang som tar sikte på denna fråga. Den omedelbara situation som motiverar en sådan uppgift är vetenskapen om att svenska elever avviker från den vuxna befolkningen genom att vara mer politiskt extrema. I det allmänna valet 2010 gavs Sverigedemokraterna (vilket betraktas som ett nationalistiskt parti) 5.7 % av rösterna. Motsvarande värde i det av ungdomsstyrelsen anordnade ungdomsvalet var 13 % där flera skolor i landet hade nivåer på över 30 %.² Hur ser det samhälle ut där denna situation råder?

Idag är ungefär femton procent av den svenska befolkningen födda utrikes, anlända från mer än 200 länder varav nästan hälften utanför Europa.³ Under lång tid har bilden av invandringen till Sverige dominerats av välfärdsstatens ganska oproblematiske mottagande av arbetskraft medan etnicitet och religion idag utgör alltmer tydliga inslag.

Sverige är naturligtvis inte ensamt om denna utveckling, och sätten att hantera motsättningar och konflikter i utbildningen grundade på skillnader mellan olika delar av befolkningen skiljer sig åt. I jämförelse med flera andra länder förefaller den svenska läroplanstraditionen vara att tona ner frågor om nationell identitet och den retoriska framställningen av det nationella (Ljunggren och Unemar Öst 2010) och det finns skäl att påstå att just Sverige kommit att uppmärksamma den kulturella globaliseringens politiska konsekvenser förhållandevis sent (Beck 1998), om man med detta menar uppmärksamheten på den sorts spänningsförhållande mellan mångkulturalitet och nationella identiteter som vi kan bevittna idag. Men det finns samtidigt skäl att konstatera att den svenska utbildningspolitiken genom att fokusera på politiskt liberala värden och internationella perspektiv som framhåller ömsesidigt beroende, universella rättigheter och tolerans inför olikhet medvetet förhållit sig till en ökad mångfald och olikhet bland befolkningen – också inom utbildningen.

Den internationella undersökningen om medborgarutbildning IEA/ICCS /2009⁴ omfattar en studie i 38 länder fördelade på Asien, Europa och Latinamerika (Schultz et al 2010; Kerr et al 2010). Där framgår bland annat att svaren från rektorer och lärare i den svenska grundskolan avviker märkbart från svar i andra länder i åtminstone ett avseende, nämligen ifråga om hur viktigt man tycker att det är att stödja och bekämpa rasism och främlingsfientlighet (Ljunggren, Unemar Öst 2010). I Sverige prioriteras detta mycket högt och man lägger avsevärt större vikt vid detta än i andra länder – det är faktiskt tre gånger så vanligt här, som där. Men av studien framgår också att lärare i Sverige prioriterar en situation i undervisningen mycket lågt, nämligen att uppmana elever med olika ståndpunkter att diskutera med varandra. Detta förefaller aningen paradoxalt. Hur kommer det sig att man värderar uppgiften att bekämpa intolerans och fientlighet mot olik tänkande högt samtidigt som man inte anser det särskilt viktigt att uppmuntra till debatt mellan dessa?

Min fortsatta granskning av detta förhållande bygger på en utbildningsfilosofi som framhåller värdet av att låta elever med olika värderingar och åsikter mötas i debatt och diskussion som en given utgångspunkt i medborgarutbildningen, oberoende av hur denna definieras mer exakt. Det handlar om att se skolan som en plats där unga medborgare skärps i sin uppfattning om vilka värden och handlingar de vill försvara och vilka de vill bekämpa. Men det handlar kanske än mer om att se skolan som en plats som gör det möjligt för var och en att komma underfund med vilka övertygelser, insikter och bevekelsegrunder som ligger till grund för det egna handlandet och vad som

förmår utmana detta – vad som skiljer den egna insikten, övertygelsen och viljan från det som man väljer att ta avstånd från. Det handlar därmed om att se skolan som en i bred bemärkelse politisk arena (jfr Amnå, Arensmeier, Ekman, Englund och Ljunggren (2010).

Den diskussion jag ska föra utgår från *agonism* som en politisk filosofi, ofta förknippad med Chantal Mouffes (2000) *strategiska agonism*, men som i mitt fall mer handlar om en *expressiv agonism* så som främst Hannah Arendt förknippas med denna. Jag kommer också att hänvisa till *amerikansk pragmatism* med John Dewey och Richard Rorty som förgrundsgestalter. Men det finns ytterligare ett namn som ska nämnas för att förstå de utgångspunkter som bildar bas för relationen mellan individ, nation och samhälle, nämligen Jürgen Habermas. Hans *Borgerlig offentlighet* (Habermas 1984) låg till grund för den bild av skolan som ett offentligt rum och de studerande som en aktiv, institutionellt betingad del av befolkningen som jag tidigare avhandlat (Ljunggren 1996) och som jag då, med en översättning från Habermas' begrepp *Staatsbürger Publikum*, benämnde som en medborgarpublik.⁵ Det handlar här om att se utbildningen som en process för enskild och kollektiv viljebildning genom den kommunikation som utbildningen utgör – trots att det kollektiva subjektet, medborgarpubliken, förblir en fiktion. Habermas hävdar, och jag instämmer i, att ”man måste hålla fast vid den institutionaliserade fiktionen om den allmänna opinionen utan att omedelbart kunna identifiera den som en reell storhet i medborgarpublikens förhållningssätt” (Habermas 1984, s 301). Motivet för detta synsätt är ytterst den rationalisering av den politiska makten som en resonerande publik kan utgöra, förutsatt att det i samhället finns offentliga rum för debatt och diskussion. Medborgarpubliken blir i sådant fall inte bara en kritisk prövostans för själva maktutövandet. Den blir också, och detta är min poäng sett i förhållande till skola och utbildning, ett socialt kraftfält där individer kan pröva sin egen och andras förståelse av samhället genom att förhålla sig till sin egen och andras identitet så som den kommer till uttryck i tal och handling i relation till samhälleliga frågor.

Habermas senare diskursetiska och deliberativa utgångspunkter främst i *Between Facts and Norms* (Habermas 1996) har bidragit till det jag försökt utveckla som en positiv kritik av deliberationsidén så som den kommit att på ett omfattande sätt ta plats i forskning om skola och utbildning, och i skolans praxis (Englund 2000a,b). Jag ska här inte ägna någon tid åt att redogöra för min position i förhållande till deliberationsidén – den finns dokumenterad i andra sammanhang (Ljunggren 2003, 2007a, 2007b) – men jag ska nämna den mest avgörande punkt där jag menar att agonism kan ge ett bidrag till den deli-

berativa traditionen – nämligen i återerövrandet och omformulerandet individbegreppet och en uppfattning om subjektet och subjektivitet. Jag tänker då på Mouffes pluralistiska agonism som ett resultat av hennes och Ernesto Laclaus (Laclau and Mouffe 2001) poststrukturalistiska omformulering av marxismens kritiska intresse och framlyftande av individens och kollektivets möjlighet att vara ett politiskt subjekt. Men jag tänker främst på Arendts framhävande i det centrala verket *The Human Condition* (Arendt 1958) av den autentiska personens närvaro i det offentliga genom 'påbörjandets primat', det vill säga ett betonde av den initiala fasen i handlandet grundlagd i en idé om *natalità* som en fortgående politisk pånyttfödelse vilken kommer till stånd genom individens rätt och möjlighet till framträdande; till expressivitet eller, som det uttrycks hos Arendt, i form av personens ådagaläggande i tal och handling, vilket jag menar är centralt för utbildningens roll att motsvara en medborgarpubliks handlande. Detta återerövrande av individbegreppet kan legitimeras också genom Deweys (Dewey 1930, 1935) utbildningsfilosofi med *individuality* och *character* som bärande begrepp, och genom de argument som Richard Rorty formulerat inte minst i hans omfattande diskussioner med Habermas om den relation jag idag har som föremål för mitt tal – den mellan individ, nation och samhälle. På ett annat sätt än vad vi i Sverige är vana vid, diskuteras här både nationalism och patriotism – och jag skulle vilja stanna vid detta faktum ett tag.

Jag tror nämligen att dessa slags diskussioner har en avgörande betydelse för hur skola och utbildning uppfattas, teoretiseras och undersöks givet det samhälle vi har idag. Jag tror också att den självförståelse eller den brist på självförståelse för det nationella som uppvisas i läroplanerna från tid till annan, och i den konkreta undervisningen, påverkar förutsättningarna bibehålla och att utveckla ett mångkulturellt, pluralistiskt samhälle som Sverige. Det är mindre paradoxalt än det kan låta att begrepp som nation och patriotism skulle kunna ha denna roll. Det svenska samhället har under lång tid befolkats av en nationellt, etniskt och kulturellt väl avgränsad grupp medborgare. Men, som påvisats, när man i landet förutom svenska talar mer än två hundra olika språk, och när snart hälften av dessa är utomeuropeiska, håller inte bilden av Sverige som en kulturellt homogen nation. En tilltagande invandring har lett till att nya kulturella levnadsformer, identiteter och uttryckssätt blivit allt vanligare i det svenska skolsystemet. Många grundskolor är idag befolkade av elever med åtminstone ett tjugotal olika hemspråk. Alla dessa olikheter och skillnader mellan individer och grupper av individer är det som utgör *den svenska nationen* – dess invånare.

Utbildning som grund för en nationell identitet

Jag menar mot den bakgrunden att utbildningen befinner sig i en situation där man inte kan bortse från att nationalitet och medvetandet om den egna nationen är *en specifik form av kulturell integration*, precis som Habermas (1995, s 125 ff) påpekat och visat för den borgerliga offentlighetens framväxt i de Europeiska länderna. Han visar i det sammanhanget på två skilda betydelser av nationalitet där den ena handlar om den grupp som genom *härstamning* identifierar sig med en borgerlig helhet inom ramen för en specifik nation – etnicitetsprincipen – och där den andra betydelsen utgör en sorts motkraft till inkludering av detta slag. Det handlar då om nationen som *bärare av suveränitet* där historiskt sett de olika stånden representerar nationen i förhållande till kungamakten. I Sverige handlar det förvisso om ett samgående mellan kungen och folket/bönderna i ett samlat motstånd mot adeln. Men den poäng som jag vill komma åt här, är att nationen på så sätt blir konstitutiv för medborgarnas politiska identitet. Och det är just den aspekten av en aktiv, självdefinierande publik som Dewey på ett likartat sätt som Habermas söker i sin *The Public and Its Problems* (Dewey 1927) med den centrala sentensen *the Public has to define itself*, och som jag i min betraktelse idag vill flytta över i en normativ diskussion om medborgarutbildningens karaktär – en karaktär som alltså bygger på deltagarnas självidentifikation som vägledande princip för utbildningens innehåll. Detta innebär en utbildning där den nationella identitetens framtoning förskjuts från att inom ramen för en homogen statsbärande kultur ha filterats genom en specifik historieskrivning och genom en specifik *praxis*, till att snarare bero på elevernas aktiva utövning av sin roll som deltagare i utbildningen. Den sorts nationella identitet som genom ett sådant deltagande kan ges sin form är en identitet där *olika* etnisk-kulturella kännetecken görs till föremål för konfronteranden och kritisk granskning, acceptans och förkastande inom ramen för ett mångkulturellt samhälle.

Det är på denna punkt som skillnaden mellan att se en nation som en härstamningssgemenskap och att se den som en nation av självidentifierande medborgare blir avgörande för användandet av nationsbegreppet. Med Habermas historieskrivning (Habermas 1984, 1995) som grund kan en sådan princip för utbildningen av medborgare principiellt sett, och i sin högtidliga form, liknas vid den franska revolutionens omformulering av nationsbegreppet där den nedärva nationalismen förvandlades till en *förvärvad* nationalism, det vill säga en av egen kraft konstituerad medvetandeform. Denna medvetandeform kom till uttryck i den borgerliga offentlighetens upprättade av institutioner som vetenskap, konst och politik och därmed som en

återspeglings av medborgerlig identitet och självförståelse, och ytterst som uttryck för en specifik kultur. Det är ett sådant förvärvande och en på så sätt konstituerad medvetandeform som jag menar, i en överförd betydelse, kan läggas till grund för en medborgarutbildning i det samhälle som idag är Sverige – ett Sverige där den kulturella mångfalden kommit att lösgöra skolans historiska etniskt-nationella grund som en socialiserande, politisk institution, och konfronterat den med nya förutsättningar. Och vi kan här fråga – hur svarar denna situation mot den förda utbildningspolitiken? Jag ska antyda ett möjligt svar på den frågan.

De senaste läroplanerna – *Lpo 94* och *Lgr 11* – formulerar på ett likartat sätt ett tillerkännande av sådana fakta som säger att Sverige idag är en mångkulturell nation, samtidigt som de ger en bild av det svenska samhället utifrån en etnocentrisk bakgrund av kristen tradition, västerländsk humanism och i den senaste läroplanen också ett svenskt och ett nordiskt kulturarv. Detta kan uppfattas som en medveten koppling mellan utbildningen och det nationella, eller kanske snarare till en specifik civilisation – den västerländska historien. Och jämfört med vad som är fallet i flera andra länder, också de näraliggande nordiska, så är det en blygsam farmtoning av det nationella.

I länder som England och Danmark, för att ta några exempel, framstår läroplanerna som ett resultat av historiska och samtida politiska frågor där nationen fortfarande spelar en huvudroll. I England handlar det, som jag antytt, om det brittiska medborgarskapets innebörd och legitimitet som en konsekvens av landets historiska särställning som kolonialmakt. Den fråga man diskuterar både inom politik och inom utbildningsforskningen är vad det innebär att vara brittisk. I Danmark, som ju också omfattar Grönland och Färöarna (Rigsfællesskabet), handlar det snarare om hur man kan avgränsa nationen, eller riket, till en omvärld genom en dansk språklig, litterär och religiös *kanon* (Korsgaard 2010) och genom att lärarutbildningen ges ett tydligt inslag av den kristna traditionens vokabulär, då det handlar om att förbereda blivande lärare inför en medborgarutbildning (Haas 2008). Den fråga som ställs är därmed inte i först hand vad det innebär att vara dansk. Snarare handlar det om hur man rustar sig för att bli dansk. I båda länderna, eller snarare nationerna, håller man fram utbildningen *av* medborgare, och *till* medborgare, med hänvisning till demokratibegreppet och med hänvisning till frågor om nationell identitet på ett sätt som är främmande i Sverige.

Utan att nu värdera saken kan man alltså konstatera, att framställningen av det historiskt och kulturellt givna i den svenska nationen är nedtonat i läroplanerna. Sett till den övergripande läroplanen är det

knappast fråga om att grundlägga en svensk, nationell kanon – som i Danmark – eller att beröra vad det innebär att ha en specifik nationell identitet, som i England. Den fråga vi härmed ställs inför är med andra ord om frånvaron av ett explicit nationellt perspektiv, i en situation där Sverige alltmer utvecklats till ett mångkulturellt samhälle, är ett problem eller en tillgång för utbildningen av medborgare. Svaret är inte givet. Min utgångspunkt i betraktelsen av denna fråga är att det är genom vistelsen i skolan som en väsentlig del av relation mellan individ och samhälle, och mellan individer kan förväntas bli till. Och jag menar att karaktären av dessa relationer *i sin tur* bildar basen för grundläggandet av en nationell identitet, och individers självmedvetande, *oavsett* om det innebär en protektionistisk och chauvinistisk nationalism som avvisar allt främmande, *eller* om den har demokratiska förtecken som öppenhet mot världen, mot folk och intryck och där stängda gränser, slutenhet och främlingsfientlighet ses som osvenskt.⁶ Men vad motiverar då fokuseringen på ett begrepp som nationell identitet som grund för att diskutera dagens medborgarutbildning. Vi vet genom historien att återopandandet av en nationell identitet och även av patriotism har varit motiv för politiska illdåd som fascism och nazism men också för *bekämpandet* av dessa rörelser. Vad som uppstår i gränslandet mellan sådana motstridiga inriktningar av det nationella och användandet av nationsbegreppet är både osäkert och känsligt men likväl menar jag att det är en springande punkt i utbildningen av medborgare.

Nation och samhälle i läroplaner

Efter att ha upplevt de fruktansvärda illdåden med terroristattacken i Oslo och på Utøya (22 Juli 2011) har begreppet nationell identitet kommit att belastas dramatiskt negativt men det har också getts en strategisk betydelse för demokratin. Den norska nationen har genom politisk konsensus och en allmän opinion demonstrerat ett slags nationalmedvetande som också trängt in i skolornas undervisning. Med Lars Løvlie (2011) kan vi konstatera den politiska bildningen rimligen både inbegriper de samhälleliga normerna samtidigt som den förhåller sig kritiskt till dem och att detta i så fall öppnar för en självkritik som utbildningen ofta har problem med att tackla. Jag skulle vilja tillägga att genom det djupa fördömandet av ett antidemokratiskt illdåd och ett politiskt grundat hatbrott, och samtidigt en vägran att hämnas dådet med motsvarande medel, därför att det skulle bryta mot den nationella självkänslan, har man försvarat demokratin på ett sätt som kan jämföras med en 'demokratisk patriotism' (Callan 2002, 2010, Westheimer 2006). Om vi för tillfället betecknar detta

politiska sinnelag som en specifik nationell identitet så utmärks denna av insikten om att endast ett demokratiskt förfarande, också i sådana sammanhang som de inträffade, kan bevara ett demokratiskt politiskt system med en öppenhet mot omvärlden. Man kan här med Charles Taylor (1996, s 120) på temat *why democracy needs patriotism* hävda att medborgare i en modern stat måste vara både kosmopoliter och patrioter, eller med Brubaker (2004) poängtera det nationella som ett politiskt anspråk snarare än ett etno-kulturellt faktum, och därmed se nationell identitet snarare som ett inkluderande än ett exkluderande begrepp. Man får alltså inte förledas tro att ett begrepp, eller användandet av detta begrepp, har en definitiv innebörd. C. Wright Mills diskuterar i ett tidigt verk (Mills 1959/1971) den historiska eftersläpning som han menar att samhällsvetenskapliga begrepp alltid riskerar att hamna i. Samhällsförklaringarna och de begrepp som dessa grundas på är, menar Mills, ofta bundna till den historiska övergången från en period till en annan och behöver i en given situation omtolkas och begrundas för att vara giltiga och användbara. Olika definitioner av det nationella som demokratisk nationalism liksom inriktningar mot liberal, kritisk, konstitutionell eller kosmopolitisk patriotism används idag just för att avvisa nationell protektionism och chauvinism, och att lyfta fram det demokratiskt gångbara då det nationella sätts på agenda – också på utbildningens. Att identifiera sig med en nation som Sverige innebär, som jag antytt, närmast att erkänna sig till en historiskt framväxt *politisk tradition* som bygger på öppenhet och tolerans. En nationell identitet på sådan grund vrider, som i exemplet Norge, inte bara nationsbegreppet och den patriotiska vokabulären ur händerna på förövarna av demokrati, utan inbegriper också ett slags utopiskt element som i skolsammanhanget oundvikligen leder till krav på balanserande mellan vad som ska behållas och vad som ska förkastas i det nationella arvet, och hur nationen därmed kan definieras sett utifrån hur den idag är konstituerad med skillnader i värderingar, vanor och levnadssätt.

Ett sådant balanserande ser olika ut beroende på om man uppfattar utbildning främst som ett formellt lärande eller om man också uppfattar den som grund för utvecklandet av personlig och kollektiv identitet. Expressiv agonism som grund för medborgarutbildning tar form i en historisk situation där utbildningen utgörs av en kommunikation mellan individer och grupper i ett alltmer komplext samhälle med kontroverser på politisk och moralisk grund. Utbildningen befinner sig därmed i en situation med krav på en anpassning till omgivningen som enklast, alltsedan efterkrigstidens utbildningspolitik, kan beskrivas som att kunna förhindra olika former av politisk totalitarism och

extremistiska uppfattningar, och att samtidigt erkänna pluralistiska uppfattningar och värderingar som grund för det individuella och kollektiva liv som utbildningens deltagare förväntar sig ha rätten till. Med Touraine (2000) förväntas detta ske i ett samhälle som i flera avseenden faktiskt inte motsvarar det utrymme för frihet som här antyds utan som snarare, genom det dubbla trycket från en ekonomisk marknad och olika kommunitära sammanslutningar, låser in individer och grupper i en riktning mot mer eller mindre totalitära sammanhang – konsumentens respektive den, i bred mening, troendes. Här menar jag att de olika *nedärvda* nationella identiteterna, om vi nu förutsätter förekomsten av sådana, genom en agonistiskt grundad utbildning delvis kan omvandlas till en *förvärvad* nationell identitet. Denna identitet är i så fall en av egen kraft konstituerad medvetandeform där det handlar om upptäckten av det egna jaget i mängden av andra jag och i mängden av de nationella identiteter som mångkulturen bevisligen bär på under det gemensamma kravet att kunna leva tillsammans. Mot den bakgrunden behöver vi det som Touraine inför vårt sekel och William F. Pinar innan dess (Pinar 1992) definierat som subjektets skola.

Men det karakteristiskt svenska i läroplanen skulle alltså vara att man i förhållandevis liten grad ger utrymme för det nedärvt nationella, det etniskt-kulturella om man så vill, och mer av det globalt samhälleliga – tolkat som en öppenhet mot omvärlden och ytterst som ett erkännande av *andra* etniskt-kulturellt bestämda nationaliteter – dess vanor och traditioner. Och mycket riktigt, de uttryck där orden nation och nationell förekommer i läroplanen avser inte den svenska nationen utan snarare andra nationer. Då det *egna* formuleras är det den *egna kulturen* i det svenska *samhället*. Jag citerar ur *Lgr 11* (s 7).

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

Min positiva läsning av detta stycke innebär att läroplanen här öppnar för tolkningen av vad som skulle kunna förena ett gemensamt kulturarv eller, som det skulle kunna uttryckas, en nationell identitet med ett erkännande av det särskiljande mångkulturella. De didaktiska

frågor som därmed uppstår är av två slag. Den ena avser frågan om i vilken grad en vi-och-dem-relation kan accepteras i utbildningen också som grund för en gemensam nationell identitet – alltså om man kan betrakta det framväxta mångkulturella Sverige som en del av det gemensamma kulturarvet där den till synes paradoxala formuleringen i så fall skulle lyda, som i Arendts grundtema (Arendt 1958), att det som förenar människor är att de är olika – att var och en bär på en skillnad i förhållande till andra och att det är denna skillnad som är talets och handlingens, eller den politiska kommunikationens, motiv – och vidare, att det är detta motiv som i sin tur leder till behovet av ett offentligt rum för personens framträdande i det gemensamma – i vårt fall det rum vi kallar utbildning (jfr Ljunggren 2010). Om man lägger den svenska politiska traditionen till grund för en sådan idé om utbildning så förefaller det rimligt inte bara att *acceptera*, utan också att konkret *verka för* en relation som bygger på ett vi och dem. Jag ska återkomma till detta i min avslutning.

Den andra frågan avser på vilka grunder man kan anta att eleverna som personer och medborgare faktiskt kan komma till insikt om sina preferenser om tillhörighet – alltså, *vem* man enligt den egna övertygelsen faktiskt vill vara och vilka ideal och värden som man därmed är beredd att försvara som uttryck för sina ställningstaganden, i sin relation till andra, men också till sig själv.

En agonistisk utbildningsfilosofi

Den *expressiva agonismen* kan belysa dessa frågor genom Deweys fokus på demokratins innebörd; genom Hannah Arendts framhållande av individens omdöme och genom Richard Rortys betoning av kontingens (*contingency*) som ett ontologiskt villkor för både individ och samhälle där han, enkelt uttryckt, betonar en ständig tillblivelse genom tillkortakommanden som leder till förändring, och där språket spelar en avgörande roll för hur detta sker (Rorty 1989, 1999). Deweys (1930, 1935) betoning av *individualitet* sammanbinder flera av poängerna med den sorts utbildningsfilosofi jag här skisserat. Hans grundantagande om att individens erfarenheter inte ska ses som ett enskilt individuellt medvetande utan som en sammantagen situation – det vill säga som ett uttryck för hur en specifik kultur är en del av individens identitet genom det språk, den historia och de värden som denna kultur kommit att bestå av – är central. Dewey betonar alltså samhällskulturen som bestämmande för individualiteten. Men han betonar också på temat *freedom and culture* (Dewey 1939/1997a,b) att det är *individen* som är handlingens centrum och menar att fokuseringen på individen är

avgörande eftersom, som han säger, inte ens demokratiskt ordnade institutioner kan garantera demokratiskt sinnade individer. Hans erfarenhetsbegrepp bygger på en uppfattning om individens handlande som uttryck för en stark expressivitet förankrad i ett socialt sammanhang. Erfarenhet, säger Dewey i sin artikel *The Need for a Recovery of Philosophy*, ska uppfattas som,

[...] a process of undergoing; a process of standing something; of suffering and passion, of affection, in the literal sense of these words. The organism has to endure, to undergo, the consequences of its own actions. Experience is no slipping along in a path fixed by inner consciousness. Private consciousness is an incidental outcome of experience of a vital objective sort; it is not its source (Dewey 1917, s 8).

Här framgår tydligt hur man skall uppfatta begreppet som expressivt, vilket också utmärker hans *Experience and Nature* (Dewey 1925/1958) där det med Gert Biestas (Biesta 2007) vokabulär sker en kommunikativ vändning i Deweys filosofi – en vändning som jag menar är möjlig att förena med en expressiv agonism och med intresset av att återta individbegreppet från en utilitaristisk tolkning och ge det en innebörd i linje med agonismens demokratibegrepp.⁷ Här kan man med Rorty (1999), betona det etnocentriska som grund för individens rättfärdiganden av sitt handlande; hennes önskan om en specifik tillhörighet och vilja att utöka den gemenskap som hon genom denna tillhörighet definierar som sin, till att även omfatta andra. Och, för att fullfölja innebörden av detta agonistiska perspektiv, samtidigt som hon med självvironisk insikt förstår att sådana önskningar och preferenser, och därmed hennes på så sätt definierade tillhörighet, kan komma att ändras just i det ögonblick som kommunikationen pågår. Erfarenhetsbegreppet pekar här på ett moraliskt grundat meningsskapande där individens individualitet formas inom ramen för en gemensam (pluralistisk) kultur som en agonistisk utmaning varmed individens erfarende också blir politiskt.

En expressiv agonism blir på så sätt ett uttryck för en idé om individens och kollektivets självidentifikation – en idé som betonar skillnad snarare än likhet som den verksamma kraften bakom viljan till handling och det enskilda, snarare än det generella, som bestämmande för handlingens startpunkt. Samtidigt ses, vilket noterats tidigare, dessa handlingar som nödvändigt bundna till en institutionell miljö där individen kan nå förståelse och insikt också i det allmänna och gemensamma. Det är med andra ord tillhörigheten till vissa idéer och värden snarare än tillhörigheten i givna nationer, samhällen, grupper

eller folkslag som frammanas i en sådan agonistisk kommunikation av individens relation till samhällets mångkultur, och konfronterandet med hennes etnocentriska avgränsning.

Agonism innebär på så sätt en *expressiv* aspekt av individers och grupper handlande som uttryck för en vidgad syn på de subjekt som fastställs i undervisningssituationen då elever uppfattas som just elever och inte som personer (se Ljunggren 1999, 2008). Poängen med agonismen är på denna punkt att olikheter betraktas som berikande även då de *kvarstår* som olikhet eller, tydligare formulerat, just därför att de kvarstår som olikhet förmår de påverka individens självbild och värderingen av det olika och annorlunda som utgångspunkt för åsikter om vad som utmärker respektive vad som *borde* utmärka en nationell identitet, sett både ur undervisningens föreskrivna innehåll och ur deltagarnas erfarenheter. Den didaktiska princip som följer av detta innebär att utbildningen efterliknar den sorts konstituerade medvetandeform som en gång lagt grunden till en förvärvad nationell identitet uttryckt som en borgerlig offentlighet, och som idag skulle kunna uttryckas som en mångkulturell offentlighet, alltså ett slags uppdaterat, och genom denna process gemensamt, svenskt kulturarv. Skolan är som politisk institution på så sätt en mötesplats där både ett friställande och ett konstituerande av identiteter pågår och där det är förmågan att hantera och uthärda de kontingenta villkoren och ambivalensen över det egna jaget, som avgör utbildningens utgång ifråga om medborgarpublikens karaktär. Det är också den förmågan som avgör elevens uppfattning om, och attityder till, det nationellt gemensamma. En sådan betoning av individbegreppet och utbildningens expressiva dimensioner bryter i flera avseenden mot en utbildningsfilosofi som sätter rationalitet före identitet. Kravet på en agonistisk utbildning är att kunna vara en plats där mötet mellan individ, nation och samhälle utmärks *både* av ett traderande av en gemensam men ständigt omdefinierad kultur och av att individen, genom att konfronteras med denna trading, utvecklar en specifik relation till sig själv och till det pågående samhället. Utbildningen av medborgare är därmed pluralistiskt villkorad i den meningen att den inte kan förstås som integrativ i någon enkel betydelse eftersom, om vi använder Deweys (1922/1983) distinktioner, skolan befolkas av individer med heterogena *önskningsar* och *preferenser* vilka också kan avvika från de *värden* som skolan grundas på – den västerländska humanismen, den kristna traditionen eller det nordiska kulturarvet. Om vi ser tillbaks på citatet från *Lgr 11* där man säger att ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla.....” så kan jag inte uppfatta detta annat än som ett radikalt erkännande av det multikulturella Sverige

med det resultatet att de (olika) nedärvda nationella identiteter som eleverna representerar föregår den potentiellt förvärvade gemensamma identiteten. Det partikulära föregår då det universella, om man så vill.

Vad som ytterst gör denna kommunikation agonistisk till sin karaktär är att skillnader mellan individer och grupper av individer förväntas möjligen kunna reduceras, men inte utplånas. De egenskaper som gör individen till en specifik, med Arendts ord unik person, bygger alltså inte på någon föreställning vare sig om ett förutbestämt subjekt och dess egenskaper, eller på ett uppgående i något överindividuell subjekt, som samhället eller nationen. Istället betonas hur personen formas utifrån sin historiskt bestämda kontext men också genom deltagande i nuet, där hon genom tal och handling ger uttryck för sin identitet – sitt distinkta svar på frågan vem hon är som ett *utkast och en utmaning* också till svar på frågan om vilka *vi* – vi, som befolkar nationen – är eller borde vara. Det som ytterligare gör denna handling agonistisk, förutom att utmana andra till handling i det Arendt (1958) benämner som det politiska livet *vita activa*, är att den också sätter den egna självbilden i rörelse genom ett *vita contemplativa*. Den självpresentation och självbegrundan i det kollektiva sammanhanget som utbildningen av medborgare i ett mångkulturellt Sverige på så sätt etablerar innebär för lärarens del, vilken jag inte alls berört i detta tal, utöver rollen att tradera ett nationellt kulturarv, alltså också att låta andra berättelser flöda och att låta sig vägledas av två sammanhängande frågor i mötet med de studerande – frågor som kan ge underlag för förvärvandet av en nationell identitet – *vem* är du; *vart* är du på väg?

Det offentliga rummets princip

Jag har i detta tal liksom i andra sammanhang (Ljunggren 1996, 2008) betonat det jag kommit att benämna som ”det offentliga rummets princip” – en princip som ställer krav på en institutionell praktik som bygger på konkreta personers närvaro i utbildningen på bekostnad av abstrakt formulerade elever. På så sätt kan man säga att den institutionella kraft som skolan utgör är betydelsefull för personers moraliska handlande där det förvisso är individerna som enskilda subjekt som bär moralen, men där också institutionen utgör det handlande subjektet. De anspråk som en utbildning reser ifråga om sin egen institutionella roll som handlande subjekt är därmed normativa anspråk, vars konsekvenser för den konkreta undervisningspraktiken endast kan bestämmas utifrån den process som själva resandet av anspråken i sig innebär. Det är på så sätt en avgörande skillnad mellan att resa anspråk på att i utbildningen låta

oliktänkande komma till tals med varandra, och att negligera detta anspråk. Skolans och lärarens uppgift att resa anspråk på att vara ett offentligt rum för sådant handlande innebär ett accepterande av att befinna sig ställd inför frågor som utifrån det offentliga rummets princip inbegriper osäkerhet och oförutsägbarhet – i vårt fall på det sätt som multikulturella och nationella identiteter konfronteras. En följdfråga till detta spørsmål är vilken innebörd medborgarbegreppet därmed kan ges. Utrymmet tillåter ingen längre diskussion på denna punkt men några påpekanden får avsluta min betraktelse över utbildning som en relation mellan individ, nation och samhälle.

Det offentliga rummets utformning liksom medborgarbegreppets innebörd kan i en liberal demokratisk utbildning diskuteras utifrån på vilka olika sätt politisk socialisation legitimeras. På vilka grunder är det rimligt att tänka sig att utbildningen kan etablera normativa, politiska ideal utifrån en allmängiltig idé om medborgarskap som samtidigt kan anpassas till en konkret given samfällighet – stat, samhälle, kultur eller nation? Och i vilken grad är det rimligt att tänka sig att etablerandet av sådana ideal i sin tur kan samordnas med individernas olika preferenser? Det handlar om ett balanserande av de epistemiska inslagen i utbildningen och de som ger en ökad självinsikt hos deltagarna. Och jag tror på den punkten att en deliberativ demokratiteoretiker och utbildningsfilosof som Amy Gutmann i huvudsak har rätt då hon (Gutmann 1995) hävdar att de samhällsrelaterade förmågor som krävs av en medborgarutbildning inom en liberal demokrati, är ungefär desamma som krävs för att deltagarna ska kunna begrunda sina egna liv. Men jag menar samtidigt att den liberala demokratin och den institutionaliserade utbildningen är inordnad i en spänning mellan en kontextualistisk (snarare än partikularistisk) och en universalistisk pol som enkelt uttryckt utgör ett möte mellan förutsättningarna för individuell frihet och kollektiv samfällighet. Medborgarutbildning har just detta balanserande som sitt inneboende dilemma. Vi känner igen Deweys (1916/1966, 1927/1991) uttryck för att upprätthålla denna balans i hans argument för en social intelligens (*social intelligence*) och bildandet av politiskt aktiva, självdefinierade medborgare (*the public*), liksom hans kritik av en åskådningsfilosofi (*spectatorship*) i politik och utbildning. Han hävdar som en utbildningsfilosofisk ståndpunkt ideligen och med emfas att utbildningens uppgift är att utveckla individens moraliska ställningstaganden inför världen och samhället. Och han menar att moraliska problem har den egenskapen att då individen konfronteras med dem, och om hon tvingas reflektera över sin egen position i förhållande till dem så återförs allt politiskt moraliskt övervägande om samhället till utformandet av den egna personen.

What shall the agent *be*? What sort of character shall he assume? On its face, the question is what he shall *do*, shall he act for this or that end. But the incompatibility of the ends forces the issue back into the question of the kinds of selfhood, of agency, involved in the respective ends (Dewey 1908/ 1978, s 194–195).

Poängterandet av ett sådant konstitutivt handlande för etablerandet av en, i bred mening, personlig karaktär genom utbildning är en av de två grundläggande idéer som dagens föreläsning bygger på (jfr Ljunggren 1999). Den andra idén – den om att en politisk församling eller publik endast kan ges liv genom att den från gång till annan definierar sig själv – utgör den kanske mest problematiska aspekten av medborgarutbildningen. Utifrån de resonemang jag fört om principerna för förvärvandet av en nationell identitet följer nämligen att den som en väsentlig grund har den etnocentriska bestämningen av moralisk rätt och fel. Deltagarna i utbildningen har, givet hänsynen till etnocentriska utgångspunkter, sin person identifierad med ett bestämt vi, det vill säga med de människor som tänker lika och handlar lika utifrån de historiska omständigheter som format och satt villkoren för detta *vi*. Om utbildningen i en sådan situation medvetet tar sig an principen om att oliktankande ska kunna mötas i debatt och diskussion så är konsekvensen inte bara att var och en kan ta intryck av andras tänkande och modifiera sitt eget efter det man finner befogat. Konsekvensen är också politisk i den meningen att konfronterandet mellan olikheter ger underlag för förflyttningar av opinioner. Betoningen av elevgruppen som en självidentifierande medborgarpublik kan på så sätt, med de restriktioner som utbildningen innebär ifråga om att vara ett reellt offentligt rum baserat på politiska överläggningar, ändå ses som en reell återspeglning av medborgerlig identitet och självförståelse, och ytterst som uttryck för en specifik utbildningskultur.

Avslutningsvis, som jag utvecklat på annat håll (Ljunggren 2008), så kan man med hänvisning till Arendt hävda att agonism kanske är den politiskt filosofiska inriktning (*civic republicanism*) som bäst förklarar varför också globala, världsomfattande konflikter måste mötas med en konfrontation av lokalt definierade kontroverser om de ska kunna ha en politisk moralisk betydelse. Sett ur ett sådant normativt ställningstagande innebär alltså det politiskt moraliska en betoning av hur samhället genom en pedagogisk praktik förutsätts kunna ge avtryck i individernas politiska och moraliska ställningstaganden, exempelvis genom att definiera sig i förhållande till olika innebörder av nationell tillhörighet och identitet. Detta betyder att individens ställningstaganden kommer till uttryck som ett specifikt handlande som inte kan reduceras till ett rationellt kognitivt baserat

förnuft. Detta ska inte uppfattas som avståndstagande vare sig från epistemologiska eller rationella förtecken i utbildningen, men däremot som ett uttryck för att en medborgarutbildning, givet den politiska situation som antytts i inledningen till detta tal, rimligen måste överskrida det formella lärandet om en objektiverad värld, skild från elevens expressiva uttryck. En medborgarutbildning som omhändertar också sådana uttryck innebär, och det tål att upprepas, att individens ställningstaganden inte endast utmanas genom att hon tar del av andra personers ställningstaganden eller av divergerande kunskapskällor, utan också genom hennes medvetna konfronterande med sig själv där de egna bevekelsegrunderna för politiskt moraliska ställningstaganden ifrågasätts. Sett utifrån expressiv agonism som en handlingsfilosofi kan vi därmed säga att varje persons identitet, så som den kommer till uttryck i tal och handling, inbegriper en skillnad som gör att hon inför sig själv alltid framstår som potentiellt någon annan. Detta har att göra med tänkandets karaktär och kravet på att vara överens med sig själv, uttryckt med Arendts ord som *the anticipation of the fellow who awaits you if and when you come home* (Arendt 1978, s 191).⁸ Den agonistiska handlingsfilosofin leder på så sätt till en föreställning om utbildning som grund både för individens självidentitet och självkritik i ljuset av andras närvaro, och ett uppodlande av en självtillit inom ramen för de politiska krafter och strukturer i samhället som från gång till annan sätter villkoren för en sådan utbildning.

Noter

1. Se också temanumret 2008, *London Review of Education*. Vol. 6, Issue 1.
2. <http://www.ungdomsstyrelsen.se/art/0,2072,8468,00.html>
3. I december 2009 var den totala befolkningen 9 340 682 invånare, inklusive 1 337 965 utlandsfödda från 206 länder varav 40% utomeuropeiska. Se <http://www.immi.se/migration> och förnärmare detaljer <http://www.immi.se/migration/statistik/2007.htm>.
4. International Association for the Evaluation of Educational Achievement/ International Civic and Citizenship Education Study, se <http://www.iea.nl/icces.html>
5. Lanserandet av begreppet ”medborgarrepublik” från tyskans *Staatsbürger Publikum* tillfaller Joachim Retslaff som översatt Habermas’ originalverket *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (1962) till den svenska utgåvan *Borgerlig offentlighet – kategorierna ’privat’ och ’offentligt’ i det moderna samhället* (1984) – en bok som tillsammans med Hannah Arendts (1958) *The Human Condition*, i översättning (1988) *Människans villkor*, på ett eller annat sätt haft en inverkan på snart sagt allt det jag tänkt och skrivit. Jag ser dessa verk som omistliga för förståelsen av det moderna samhället.
6. Jfr Andreas Johansson Heinö (2011, s 36) som menar att denna form av nationell självförståelse närmast ska ses som uttryck för en överskattning men som jag menar snarare kan tas som en, i Max Webers (Weber 1949) mening, idealtyp för en nationellt framväxt politisk tradition – se min fortsatta text.
7. Se Ljunggren, Carsten & Unemar-Öst, Ingrid (2008), s 13–50, för några närmare argument för kopplingen mellan Deweys pragmatism och Mouffes agonism.
8. Se också Arendt (1984) samt jfr min utförligare diskussion om hur denna aspekt av tänkandets karaktär kan kopplas till didaktiska överväganden (Ljunggren 2010, s 22 ff).

Referenser

- Amnå, Erik; Arensmeier, Cecilia; Ekman, Joakim; Englund, Tomas; Ljunggren, Carsten (2010): Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. *Statsvetenskaplig tidskrift* 112(1), s 23–32.
- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1978): *The Life of the Mind. One-volume edition [One-thinking]*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace & Company.
- Arendt, Hannah (1984): Thinking and moral considerations. *Social Research* 51(1–2), s 7–37.

- Arendt, Hannah (1988): *Människans villkor – vita activa*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Beck, Ulrich (1998): *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, Gert, J.J. (2007): Den kommunikativa vändningen i Deweys Utbildning och demokrati. I Tomas Englund red. (2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 33–50. Göteborg: Daidalos.
- Brubaker, Rogers (1989): *Immigration and the Politics of Citizenship in Europe and North America*. New York: University Press of America.
- Brubaker, Rogers (1992): *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker, Rogers (2004): In the name of nation: reflections on nationalism and patriotism. *Citizenship Studies* 8(2), s 115–127.
- Callan, Eamonn (2002): Democratic patriotism and multicultural education. *Studies in Philosophy and Education* 21(6), s 465–477.
- Callan, Eamonn (2010): The better angels of our nature: Patriotism and dirty hands. *The Journal of Political Philosophy* 18(3), s 249–270.
- Crick Report (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA.
- Dewey, John (1908): *Ethics*. I Jo Ann Boydston red. The Later Works of John Dewey, Volume 7, 1925–1953.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1917): The need for a recovery of philosophy. I John Dewey et al., *Creative Intelligence*. New York.
- Dewey, John (1922/1983): *The Human Nature and Conduct*. I Jo Ann Boydston red. The Middle Works of John Dewey, Vol. 14, 1899–1924.
- Dewey, John (1925/1958): *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dewey, John (1927/1991): *The Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press, Ohio University Press.
- Dewey, John (1930): Individualism old and new. I Jo Ann Boydston red.: *The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 5*, s 41–123. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1935): Liberalism and social action. I Jo Ann Boydston red.: *The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 11*, s 1–65. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1939/1997a): *Freedom and Culture*. New York: G. P. Putnam and Sons.
- Dewey, John (1939/1997b): I Believe. I Louis Menand red.: *Pragmatism – A Reader*, s 265–271. New York: Vintage Books.

- Englund, Tomas (2000a): Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies* 32(2), s 305–313.
- Englund, Tomas (2000b): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm, Skolverket.
- Englund, Tomas red. (2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Gutmann, Amy (1995): Civic education and social diversity, *Ethics* 105(3), s 557–579.
- Haas, Claus (2008): Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London Review of Education* 6(1), s 59–69.
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwid und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Habermas, Jürgen (1984): *Borgerlig offentlighet*. Lund: Arkiv Förlag.
- Habermas, Jürgen (1995): *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1996): *Between Facts and Norms*. Cambridge and Malden: Polity Press/Blackwell Publishers Ltd.
- Johansson Heinö, Andreas (2011): *Assimilation eller integration – en utvärdering av svensk integrationsdebatt*. Stockholm: Timbro Förlag.
- Kerr, David; Sturman, Linda; Shulz, Wolfram & Burge, Bethan (2010): *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Korsgaard, Ove (2010): Samfundets trosbekendelse, *Politik* 13(1), s 44–52.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2001): *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet - Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala Studies in Education 68. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ljunggren, Carsten (1999): Identitet som konstitutivt handlande. *Utbildning & Demokrati* 8(1), s 63–88.
- Ljunggren, Carsten (2003): The Public has to define itself – Dewey, Habermas, and Rorty on democracy and individuality. *Studies in Philosophy and Education* 22(5), s 351–370.

- Ljunggren, Carsten (2007a): Privat och offentligt. I Ylva Boman; Carsten Ljunggren & Moira von Wright red.: *Erfarenheter av pragmatism*, s 125–154. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Carsten (2007b): Utbildning som politisk kommunikation – om deliberation och agonism. I Tomas Englund red.: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 205–240. Göteborg: Daidalos.
- Ljunggren, Carsten (2008): Det offentliga rummets princip – om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(4), s 314–327.
- Ljunggren, Carsten (2010): Agonistic recognition in education – On Arendt’s qualification of political and moral meaning. *Studies in Philosophy of Education* 29(1), s 19–33.
- Ljunggren, Carsten & Unemar-Öst, Ingrid (2008): Professional and personal responsibility in higher education – An inquiry from a standpoint of pragmatism and discourse theory. *Utbildning & Demokrati* 17(2), s 13–50.
- Ljunggren, Carsten; Unemar Öst, Ingrid (2010): Skolors och lärares kontrovershantering. I *Skolor som politiska arenor – Medborgarkompetens och kontrovershantering*, s 18–43. Stockholm: Skolverket.
- London Review of Education*, 6(1).
- Løvlie, Lars (2011): Politisk danning etter 22. Juli, *Utbildning & Demokrati* 2011, 20(3), s 51–66.
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.*
- Mills, C. Wright (1959/1971): *Den sociologiska visionen*. Stockholm: Prisma.
- Mouffe, Chantal (2000): *The Democratic Paradox*. London and New York: Verso.
- Osler, Audrey (2011): Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals and political realities. *Journal of Curriculum Studies* 43(1), s 1–24.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2006) Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education* 21(4), s 433–466.
- Pinar, William F. (1992): *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory 1972–1992*. New York: Peter Lang.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1999): *Philosophy and Social Hope*. London and New York: Penguin.

- Schulz, Wolfram; Ainley, John; Fraillon, Julian; Kerr, David & Losito, Bruno (2010): *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taylor, Charles (1996): Why democracy needs patriotism. I Joshua Cohen red.: *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, s 119–121. Boston: Beacon Press.
- Touraine, Alain (2000): *Can We Live Together? Equality and Difference*. Stanford: Stanford University Press.
- Weber, Max (1949/2011): *The Methodology of the Social Sciences*. New Brunswick and New Jersey: Transaction Publishers.
- Westheimer, Joel (2006): Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan* 87(8), s 608–620.

Elektroniska källor:

- <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/PDKWestheimer.pdf>
- <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-germany-multiculturalism-failures>
- <http://www.telegraph.co.uk/news/newstoppers/politics/david-cameron/8305346/Muslims-must-embrace-our-British-values-David-Cameron-says.html>
- <http://www.ungdomsstyrelsen.se/art/0,2072,8468,00.html>
- <http://www.immi.se/migration>
- <http://www.immi.se/migration/statistik/2007.htm>
- <http://www.iea.nl/icces.html>