

Nationell identitet och kulturella skillnader. En utmaning för läroplan och läroplansteori

Carsten Ljunggren

NATIONAL IDENTITY AND CULTURAL DIFFERENCES – A CHALLENGE FOR CURRICULUM AND CURRICULUM THEORY. This article is about understanding national identity and curriculum in a situation where cultural differences and migration define citizenship. The juxtaposed decline of multicultural policy and national sovereignty are discussed in terms of how the secular State is besieged by a politicized religion, and its impact on citizenship education. A version of understanding curriculum beyond governmental control of education in terms of knowledge outcomes is formulated, with special attention paid to socialization and citizenship. Inspired by Dewey's educational philosophy reflecting political and societal conditions for education, the what, why, and how of education are contrasted with the individual who in a way that highlights the need to reconcile, but also challenge, ethnos and demos for an understanding of curriculum and national identity.

Keywords: curriculum, curriculum theory, national identity, cultural differences, democracy.

Jag ska i denna artikel diskutera medborgarutbildning och innebörder av nationell identitet i en situation där kulturell mångfald och kulturella skillnader ökar. Jag ska göra det utifrån två linjer där den första linjen handlar om medborgarutbildningens kontextuella villkor, så som de kan förstås utifrån en kritiskt beskrivande samhällsbild. Den andra linjen handlar om vilka läroplansteoretiska och didaktiska överväganden som en sådan bild leder till. Därmed försöker jag belysa frågan om hur en läroplansteori kan formuleras i syfte att göra sig

Carsten Ljunggren är professor emeritus vid Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet 701 82 Örebro. E-post: carsten.ljunggren@oru.se

delaktig i ett samhälle som utmärks av en omfattande folkvandring och en historisk omställning av det nationella.

Skolan och utbildningen är landets kanske viktigaste institution för social överlevnad och en betydelsefull politisk arena för förverkligandet av demokratiska värden. Den historiskt framväxta utbildningen av medborgare har sin grund i det moderna samhället och en sekulariserad stat med pluralism och demokrati som förtecken. Samtidigt har en kulturell globalisering och en omfattande migration inneburit att religiöst och nationalistiskt komunitära intressen uppträder i konkurrens med den politiska demokratin. I takt med att flertalet stater och nationer övergett multikulturalism som politisk strategi är det rimligt att ändå se samhället som multikulturellt, men då inte i första hand ifråga om etnicitet. Det handlar snarare om etik och hur olika kulturer med i vissa avseenden avgörande skillnader ger etiken politiska förtecken. Detta innebär, sett utifrån vad som kommer att avhandlas i denna artikel, att sekulära och religiösa värdesystem uppträder i förhållande till varandra på ett sätt som påverkar utbildningens institutionella mål och praxis. Med Eamonn Callan och hans *Creating Citizens*, kan det uttryckas som att vid den tidpunkt som man väl insett de starka, konkurrerande krafterna bakom ekonomi och kultur i ett givet samhälle, "we are also compelled to see its public institutions as sites of acute ethico-political conflict in which the triumph of liberal democratic values is by no means assured" (Callan 1997, s 50). Den problematik som på så sätt fyller också skolans vardag är formulerad av Bhikhu Parekh på ett sätt som illustrerar min fortsatta analys av innebörden av nationell identitet och kulturella skillnader, då han i sin bok *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (Parekh 2000, s 43) konstaterar att "(m)ulticultural societies throw up problems that have no parallel in history" och fortsätter med att säga om dessa samhällen,

They need to find ways of reconciling the legitimate demands of unity and diversity, achieving political unity without cultural uniformity, being inclusive without being assimilationist, cultivating among their citizens a common sense of belonging while respecting their legitimate cultural differences, and cherishing plural cultural identities without weakening the shared and precious identity of shared citizenship (Parekh 2000, s 43).

Det är alltså i denna komplexa, och i flera avseenden dramatiska, situation som skolan har att verka, och som här ska utredas vidare. Det första som då måste överges som analytisk utgångspunkt är föreställningen om en homogen nationell identitet där människor

definierar sig i relation till en territoriellt bestämd nationalstat. Den föreställningen bygger på att kultur och kulturella skillnader följer nationalstatens gränser medan det i praktiken snarare handlar om att kulturer med en rad olika nationella bakgrunder ryms inom nationalstatens gränser. Detta innebär i sin tur att individen kan ha andra identifieringsobjekt för sin grundläggande identitet än den aktuella nationalstaten. Det är inte bara en kulturell och ekonomisk globalisering i allmänhet som gör att tidigare relativt stabila nationella identiteter mångfaldigas inom en och samma stat, utan också en tilltagande grad av politiserad religion. Religion kan ur ett historiskt institutionellt perspektiv ses både som en organisationsprincip och som en aktör. Med Christian Joppke (2015) innebär detta att religion, också på det sätt den lett till ett sekulärt samhälle, utgör ”en strukturell kraft som format den moderna världen som kanske ingen annan och en kraft som reser anspråk inom denna värld” (s 8). Det gäller i allt större grad också Sverige, vilket jag ska återkomma till i en avslutande exkurs. Förutsättningen för att i en sådan situation etablera en medborgarutbildning på pluralistisk grund bygger på de sorts svåruppnådda hänsynstaganden som Parekh skisserar i citatet ovan. Artikeln handlar på så sätt om förutsättningarna för att genom utbildning åstadkomma en komplext sammansatt och föränderlig nationell identitet samt hur detta kan beskrivas och förstås i läroplansteoretiska termer. Den teoretiska position jag intar, och som tar hänsyn till Parekhs påpekanden, kan i sin enklaste form benämnas som kontextualiserande. Att se läroplanen som kontext betyder att betona de kulturella och politiska förutsättningarna för läroplanen som *text*. För detta krävs som ett första led en beskrivande samhällsbild.¹ Jag ska förtydliga den kontextuella approachen i den senare delen av artikeln och inledningsvis citera William Pinar och hur en beskrivning av samhället hänger samman med läroplanen. I sin bok *What is Curriculum Theory?* (Pinar 2004) gör han följande koppling mellan läroplanen, det omgivande samhället och individens tillblivelse, satt i ett historiskt sammanhang.

The *educational* point of the public school curriculum is *understanding*, understanding the relations among academic knowledge, the state of society, the process of self-formation, and the character of the historical moment in which we live.... (Pinar 2004, s 187, kursiverat i original).

Artikeln ska läsas i ljuset av Pinars kontextualiserande av läroplanen där länken mellan utbildning, det aktuella samhället och undervisningen som en process för individens tillblivelse som medborgare ska lyftas fram.

Mellan socialt kapital och civilisationernas kamp

Jag låter statsvetaren Robert Putnam ge ett första bidrag till en beskrivande samhällsbild för medborgarutbildning och nationell identitet. Putnam har med boken *Making Democracy Work* (Putnam 1993) vidareutvecklat en teori om socialt kapital.² Den går ut på att visa hur medborgarnas mellanhavanden avgörs av graden av förtroende för varandra och för statens och samhällets institutioner. Högt förtroende leder till att man vågar samarbeta, och fungerar som ett sammanhållande kitt i form av starka sociala normer för tillit och ömsesidighet. Även om flera ledande statsvetare kritiserat Putnams teser och visat att de inte kan generaliseras till västerlandet i stort, då inte heller till Sverige, beroende på skillnader i historisk bakgrund för det civila samhället och statliga institutioner, så menar jag att Putnams senare forskning (Putnam 2007) ändå är giltig också för en nation som Sverige. Detta visar sig då han säger att en av de viktigaste politiskt moraliska utmaningarna är den ökade etniska och sociala heterogenitet som det moderna samhället just nu genomlever. Han säger närmare bestämt,

One of the most important challenges facing modern societies, and at the same time one of our most significant opportunities, is the increase in ethnic and social heterogeneity in virtually all advanced countries [...] In the short to medium run, however, immigration and ethnic diversity challenge social solidarity and inhibit social capital. [...] Thus, the central challenge for modern, diversifying societies is to create a new, broader sense of 'we' [...] (M)y argument (is) that the effects of diversity on social capital may be moderated by policies that transform and reinforce national identity [...] (Putnam 2007, s 137, 139, 169).

Datumen 9 november 1989 och 11 september 2001, ringar in två betydande politiska händelser för frågan om nationell identitet. Den 9 november 1989 öppnas som bekant porten mellan öst och väst. Berlinmurens fall symboliserar liberalismens relativa seger över världspolitiken, och som Francis Fukuyama 1992 sammanfattar i sin tes om historiens slut och den sista människan – *The End of History and the Last Man* (Fukuyama 1992) – närmast som ett uttryck för den västerländska civilisationens självhävdelse men också som ett försvar av det liberaldemokratiska samhället.³ Ett år senare, 1993, publiceras en artikel i polemik med Fukuyamas tes, där man kan läsa bland annat följande rader,

World politics is entering a new phase, and intellectuals have not hesitate to proliferate visions of what it will be – the end of history, the return of traditional rivalries between nation states, and the decline of the nation state from the conflicting pulls of tribalism and globalism, among others. Each of these visions catches aspects of the emerging reality. Yet they all miss a crucial, indeed a central, aspect of what global politics is likely to be in the coming years.[.....] The great divisions among humankind and the dominating source of conflict will be cultural. (Huntington1993, s 22)

Författaren är statsvetaren och Harvardprofessorn Samuel B. Huntington som formulerade världspolitiken i en artikel med rubriken *The Clash of Civilizations?* som en reaktion mot Fukuyamas tes om liberalismens slutliga seger. Huntington utvecklade sina ståndpunkter senare i en bok som i svensk översättning (utgiven 2006) fick titeln *Civilisationernas kamp: mot en ny världsordning*. Hans huvudbudskap är, att även om det är så att liberalismen som ideologi och kapitalismen som ekonomiskt system, dominerat världspolitiken inklusive öststaternas förändring efter det kalla krigets slut, så innebär det inte något slut på historien, utan snarare att politiken kommer att återföras till ett normaltillstånd av kamp mellan civilisationer och kulturer. Och, säger han, en avgörande ingrediens i denna kamp kommer under 2000-talet vara världsreligionerna.

Flyttar man mycket raskt in Huntingtons tes om religionernas dominans i pågående konflikter till en dagsaktuell, svensk nationell kontext, så kan man se flera exempel som antyder detta i en mer eller mindre ny form och omfattning. Jag ska bara ta ett enda tidstypiskt nytt i den svenska kontexten för att sedan komma vidare. I en interpellationsdebatt i riksdagen nyligen ställer den folkpartistiska riksdagsledamoten Robert Hannah en fråga till justitie- och migrationsministern Morgan Johansson (S). Han frågar – ”Hur tänker ministern agera mot kristofobin som äger rum i boende för asylsökande?”⁴ Ministerns svar går ut på att utöka och förstärka utbildning och upplysning om de värderingar som styr det svenska samhället, och att uttala en icke-tolerans för sådana handlingar. Ett ganska uddlöst svar således. Det är uddlöst främst därför att man kan ifrågasätta värdet av ministerns svar som ett generellt ifrågasättande av en kognitivistisk, epistemisk tradition i utbildningen för de slags frågor som handlar om konflikter och kontroverser, och som har sin grund i avgörande kulturella skillnader och människors identitet.⁵ För sådana frågor krävs radikalt andra utgångspunkter som inte heller Huntingtons teser rör på, men där det ändå finns en sorts klarsyn som antyder problemet med en nationell identitet som grundas på en heterogen majoritetskultur. Även om Huntington fått

berättigad kritik som går ut på att han har en negativ underton till andra kulturer än den västerländska, så är det ändå värt att notera att han också vänder sig mot imperialismen och förhållandet av en västerländsk hegemoni, och menar att det är naivt att föreställa sig att andra civilisationer utan vidare ska anpassa sig till västerländska värderingar. Och, om man antar Huntingtons omfattande beskrivning av hur civilisationernas kamp leder till konflikter, så öppnar det också för en bild av medborgarutbildningens moraliska värden, historiskt förankrad i en västerländsk humanism och kristen tradition, som formuleringen lyder i läroplansdokumenten. Dessa värden utgör en specifik legitimitet, snarare än en universell. I sin sekulariserade form innebär det att varken demokratin eller det liberala värdesystemet med mänskliga och individuella fri- och rättigheter, kan tas för givet. Demokrati blir snarare ett kampbegrepp, både som styrelseskick och som levnadsform (jfr Korsgaard 2012) vilket ges sin symboliska och högst konkreta innebörd genom det nine-eleven-drama som vi bevittnat från USA 11 september 2001. En konsekvens av flygkraschen och raserandet av World Trade Center är att människors nationella identitet används för en alltmer generaliserad åtskillnad mellan oss och andra, vi och dem, vilket också innebär konsekvenser för den politiska och moraliska problematik som medborgarutbildningen ställs inför (Hess 2009, Ljunggren 2015). Kort sagt handlar det om en ömsesidigt sjunkande tilltro mellan människor där den politiserade religionen fått ökad närvaro och dramatisk betydelse. Flera rop på nationellt enande har mot den bakgrunden hörts i sammanhang också utanför denna händelse.

Nationen och det mångkulturella samhället

Vi har hört hur Tysklands premiärminister Angela Merkel dödförklarar den multi-kulturella idén med orden ”this concept has failed, and failed utterly.”⁶ Hon kritiserar därmed inte bara en politisk tidsepok utan framhäver också en av västerlandets etnocentriska utgångspunkter då hon uppmanar det tyska folket att stå upp för det kristna budskapet. Ungefär samtidigt formulerar Storbritanniens premiärminister David Cameron en liknande innebörd då han ser framför sig ‘a lot less... passive tolerance’ of segregated communities” och att skolorna borde undervisa ”elements of a common culture and curriculum” i syfte att uppnå en distinkt nationell identitet.⁷ Dessa uttalanden görs 2010, samma år som den politiserade religionens strider tar tydligt tag också om de nordiska länderna då en självmordsbombare, Taimour Abdulwahab, spränger sig till döds på Bryggargatan i Stockholm city, och ett år innan

Anders Behring Breivik utför sitt antimuslimska terrordåd i Oslo och på Utøya. Vi kan också vid den här tidpunkten konstatera en kulmen i en omfattande debatt om medborgarskap, multikulturalism och nationell identitet inom Storbritannien i termer av 'British values' (Osler 2011) där frågor om säkerhet och förhindrandet av politisk extremism skrivits in som grund för medborgarutbildningen (Osler and Starkey 2006). Listan på frågor om hur nationell identitet tagit plats i utbildningen kan hämtas från världens alla hörn och vid olika tidpunkter. Exempelvis har skillnader i medborgarskap mellan Europa och Nordamerika och mellan politiskt tongivande länder som Frankrike och Tyskland diskuterats i syfte att förstå olika villkor för skapandet av en nation (Brubaker 1989, 1992) vilket diskuterats också i utbildningspolitiska termer (Osler & Starkey 2001). Exempel kan ges från Australien, där det nationellt förflutna hos den aboriginska befolkningen är ett centralt tema i utbildningen (Clemintshaw 2008), och från ett ockupationstema i den Irländska moderna historien och striden mellan nationer (Smith 2003), eller från Sydafrikas restaurering och försök att skapa en ny demokratisk nationell identitet genom utbildning (Waghid 2004), och så vidare. Som kontrast till dessa hastigt skissade bakgrunder där den nationella symboliken varit tongivande har Sverige länge tvekat att göra nationaldagen till en officiell högtid och helgdag. Detta skedde först 2005 trots att själva dagen funnits stadgefäst sedan tiden då Gustav Vasa valdes till kung (1523) och att den funnits som allmän flaggdag sedan 1916, och som formell, men undanskymd, nationaldag sedan 1983.⁸ Ja, och vad är då en nation, kan man undra?

Vi frågar först Wikipedia för en sorts *common-sense*-uppfattning. Där sägs följande,

En nation är ett kollektiv av människor som förenas av gemensamma faktorer såsom språk, religion, etnicitet, härstamning, historia, kultur, traditioner, gemensam styrelseform och sociala normer.⁹

Grundskolans läroplaner förhåller sig med lite olika formuleringar till nationen i dessa avseenden – där både Lpo 94 och Lgr 11 har en antydning till nationellt kommitär hållning, när man säger att "[u]tbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (Lpo94, s 5; Lgr11 s 6). Lgr 11 vidgar det nationella genom en hänvisning till det nordiska och det västerländska samhället – alltså

med Huntington till ett mer tydligt civilisationsbetonande, om man så vill – när man säger att,

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken. (Lgr11, s 13).

Av detta kan vi dra slutsatsen att kulturbegreppet förekommer i läroplanstexterna på ett sätt som återspeglar det nationella särdraget, uttryckt som ett kulturarv. Den nationella identiteten bekräftas alltså av denna idé om en specifik kultur, eller civilisation. Och, för att kunna grundlägga en nationell identitet, eller vidareföra ett kulturarv, så krävs enkelt uttryckt att utbildningen kan åstadkomma en situation som främjar varje deltagares identifikation med nationen som idé. Är detta möjligt – och i så fall hur? Sett till den givna definitionen av nationsbegreppet kan vi konstatera att den svenska nationen utgörs av mer än 200 språk, alltmer framträdande heterogena religioner, skilda etniciteter och människor med olika härstamning, historia, kultur, traditioner och sociala normer där (2013) vart femte barn är fött utomlands eller har två utrikes födda föräldrar, och där hälften av dessa kommer från länder utanför Europa.¹⁰ Slutsatsen blir alltså att det pluralistiskt, flerkulturellt grundade samhället, demokratin i sig, gör att en nationell identitet varken kan reproduceras eller förändras på något enkelt sätt genom utbildning med den givna innebörden av nationsbegreppet. Men om man låter frågan om relationen mellan utbildning och nationell identitet utgå från ett annorlunda nationsbegrepp så framstår förutsättningarna som principiellt annorlunda.

1882 formulerade den franske filosofen Ernest Renan ett nationsbegrepp till ett auditorium vid universitetet i Sorbonne. Renan (1882/1992) bortsåg från givna egenskaper hos individen som språk och religion, och så vidare, och framhöll *viljan att leva tillsammans* som kriterium för vad en nation är. Han menade också att nationen endast existerar genom att den godkänns löpande av medborgarna, vilket är en tolkning som vi kan känna igen hos John Dewey (1927) i hans *The Public and Its Problems* där han formulerar sin sentens *the public has to define itself* med betoning på individens och kollektivets identitet genom handlande i en specifik kontext (Ljunggren 2003). Både Renan och Dewey syftar här på nationen som idé, snarare än ett territoriellt avgränsat område. Detta väcker frågan om *utbildningens möjliga bidrag till en nationell identitet som motsvarar själva idén om den demokratiska staten*. Och jag tänker då inte bara på en tilltro och acceptans av den formellt konstitutionella

statsformen utan också just en vilja att dela ett specifikt sätt att leva. Vilka är då förutsättningarna att genom utbildning åstadkomma en identifikationsprocess där inte bara individen blir en del av nationen, utan där också nationen blir en del av individen? Jag ska antyda några tänkbara svar genom att kommentera två nyligen genomförda studier.

Utbildning och nationella identiteter

I en studie publicerad i *Journal of Political Science Education* (Jansson, Maria et al 2013) analyseras hur nationsbegreppet uppfattas bland studerande i statsvetenskap (i Sverige), där man konstaterar att ”[b]eskrivningen av svenskar som ett folk som föraktar sin egen nationella identitet förekommer upprepade gånger i diskussionerna” (s 39, min översättning). Resultatet är illustrativt men inte särskilt överraskande. Vi vet erfarenhetsmässigt att ord och formuleringar som motsvarar de engelskspråkiga *pride, love of the country, patriotism* och liknande i princip saknas i den tillvanda vokabulären för den svenska nationen. Fosterlandsdiskurser ses vanligen som protektionistiska och chauvinistiska, oavsett nyanser och sammanhang. I den meningen är nationsbegreppet jämförelsevis undertryckt, också ur ett nordiskt perspektiv där såväl Danmark, Finland, Norge som Island förefaller ha ett tydligare nationellt patos. Om vi i sammanhanget ser på exempelvis Danmark, så kan vi konstatera att man för den grundläggande utbildningen bestämt en nationell kanon för litteratur, kultur och demokrati. Man har som ett ytterligare tecken på nationell reproduktion också skapat en inriktning i lärarutbildningen där kristendom och medborgarskap sammanförts som bas för den undervisning som sedan tänks ta plats i den grundläggande utbildningen (Haas 2008). Likaså har Norge redan i läroplansreformen 1997 kommit att utveckla ett innehåll mot kristna värderingar, en gemensam kultur och en delad gemensam nationell identitet med den norska staten som bas (Gundem och Karseth 1998). Efter att man bytt ut begreppet kristendom mot religion anses religion fortfarande vara en central del av läroplanen med syfte att, enligt Kunskapsdepartementets publikation, ge den uppväxande generationen en kristen fostran (Biseth 2009, s 249). Är dessa försök att säkra det nationella bra eller dåligt, önskat eller oönskat?

Enligt studien av studerande i statsvetenskap, så är problemet med en misslyckad integration, sagt av de som ser nationell identitet som undertryckt, att om ”svenskarna” var säkrare i sin egen nationella identitet och tilläts uttrycka sina känslor av tillit, kärlek och uppskattning inför den egna nationen, så skulle de kunna se nyanlända, invandrade personer och kulturella skillnader med större tolerans.

Följaktligen kan problemet uttryckas till synes paradoxalt som att det behövs en starkare nationalism, närmast en patriotism, för att underlätta kulturell integrering. De av de svarande som ser nationell identitet som en bristvara hos svenskarna, menar samtidigt att rasism och diskriminering, som tecken på en problematisk nationalism, snarare finns i invandrarkulturerna. Den här föreställningen om en *omvänd rasism* (Jansson et al 2013, s 40), där olika kulturella minoriteter snarare än majoriteten är de som står för rasistiska uttryck, faller inom ramen för det man i studien sammanfattar som en grundläggande oförmåga hos de studerande att använda teoretiska perspektiv och begrepp. Som en följd av detta försvåras individens möjligheter att kritiskt granska de egna utgångspunkterna för uppfattningen om vad som konstituerar nationella identiteter, och mer specifikt i detta fall också rasism som en aspekt av dessa identiteter. Om vi föreställer oss en sådan situation i termer av didaktiska överväganden i ett sedvanligt klassrum där frågor om nationell identitet är på bordet, så innebär oförmågan att använda teoretiska begrepp att de studerande befinner sig i en situation som domineras av redan etablerade förståelsegrunder. Det innebär vidare att om undervisningssituationen kan omskapas till att i högre grad omfatta alternativ till dessa redan tillvanda förståelser av fenomenet nationell identitet genom användande av teori och teoretiska begrepp, så är de studerande potentiellt öppna för förändring. Genom att konfrontera individen med alternativa tolkningar av nationell identitet blir det möjligt att medvetet åstadkomma en ambivalent undervisningssituation där ambivalensen omfattar synen på såväl samhället som på det egna jaget. Det innebär på så sätt en didaktisk princip för kommunicerandet av ett gemensamt *demos* med utgångspunkt i ett kritiskt prövande av olika *ethnos* (jfr Ljunggren 2014). Undervisningen blir på så sätt närmast att liknas vid en integrationsprocess där man eftersträvar att ta hänsyn till det mångfaldigande av erfarenheter av det nationella som invandringen innebär. Deweys (1939, s 66) påpekanden om att vi varken erfar eller åstadkommer ett omdöme om ett objekt eller en händelse i isolering är till stöd för denna tanke. Erfarenheter är i Deweys mening något individen redan har eller känner, innan de görs till föremål för observation och ges begreppsliga bestämningar, eller placeras i logiska sammanhang, det vill säga innan (den epistemiskt inriktade) undervisningen tar plats. Svårigheten att i undervisningen etablera begrepp och teoretiska resonemang handlar på så sätt om relationen mellan det rådande samhällstillståndet och individens självskapelse. Intellektualiseringen av världen sker med andra ord i kamp med erfarenhetsgrundade vanor och traditioner som styrande

för individens identitet i termer av självskapelse, men också för hennes relaterande till det pågående samhället.

Vi har genom den refererade studien sett exempel på uppfattningar om nationsbegreppet hos universitetsstudenter. I min tolkning har jag betonat att det är uppfattningar som utgör hinder för att bedriva en traditionell undervisning som ofta tvingas bortse från hur vanor och traditioner inverkar på individens självförståelse och bilder av samhället och av grupper och individer i detta samhälle. Sådana hinder och blockeringar kan illustreras också av en annan omfattande studie. Den visar hur personer som avviker från det som på ett intuitivt plan uppfattas som den svenska identiteten, blir föremål för objektivering och hur de fråntas egenskapen som politiska subjekt. Framförallt antyder studien hur läroböcker fråntas stora delar av sin tänkta inverkan på deltagarnas uppfattningar om den Andre genom redan etablerade erfarenhetsrum hos individen. Med Dewey (1939) handlar det om ett erfarenhetsbegrepp som är placerat i ett sammanfogande av *background* och *foreground*, eller mötet mellan icke-kognitiva och kognitiva strukturer där den traditionella skolan har sin uppmärksamhet riktad mot det kognitivt bestämda *foreground* – böckernas värld.

En genomgång av ett femtiotal läroböcker i historia mellan åren 1931-2009, och berättelser om landet Sverige från lika många elever, visar enligt en historiedidaktisk avhandling från Malmö högskola (Danielsson Malmros, Ing-Marie 2012) på en relation mellan böckernas budskap och elevernas fria berättelser som är tänkvärd. De äldre läroböckernas berättelser om vad som, ända fram till 1970-talet, benämns som ”främlingen” handlar främst om inkräktare som hotar det svenska samhället på olika sätt. Texterna återger berättelser om hur svenskarna lyckas köra iväg dessa och försvara nationens värden. Under 1960- och 70-talet introduceras i böckerna begreppspar arbetskraftsinvandrare och flykting som legitimerar tillhörigheten i en svensk identitet. Arbetskraftsinvandringen legitimeras genom att integreras i samhället, och flyktingen genom att bli föremål för solidaritet. Som framgår av studien så bygger elevernas berättelser på en bild av omvärlden som en mörk bakgrund till den svenska idyllen. I berättelserna framhålls världen utanför Sverige som fattigare, ofriare och otryggare. Den invandring som beskrivs, handlar nästan uteslutande om flyktingar vilka, utifrån en större berättelse om demokrati, beskrivs som offer. Den sensmoral som kommer till uttryck är att Sverige svikit ifråga om integrering av dessa grupper. Av detta skulle man kunna dra slutsatsen att eleverna inbegriper invandrare i föreställningen om den svenska identitetens ideala form, och att de tilldelar dem en ställning som likvärdiga politiska subjekt. Men det är enligt författaren ”[...] anmärkningsvärt att inte någon av eleverna, trots att flera av dem

anser att emigrationen under 1800-talet var ett viktigt skede i Sveriges historia [...] nämner någon svensk immigration”, och fortsätter med att säga att det genomgående tycks som om ”eleverna omedvetet inte inbegriper invandrare i Sveriges historia” (s 341-342). Även om flera av eleverna uttalar starka reaktioner inför främlingsfientlighet och extrem nationalism så saknar alltså berättelserna, eller det författaren kallar den svenska narrativa identiteten, inslag av invandrare annat än som objekt för den svenska hjälpsamheten och solidariteten (jfr Johansson Heinö, Andreas 2011). Den här situationen, kan på ett övergripande plan jämföras med det som Walter Feinberg (1988) påpekar som ett problem för nationsbygget, nämligen då individens sätt att tänka och tolka världen undandrar sig alla möjligheter att kommunicera denna tolkning utanför den grupp som har samma kontextuella erfarenhet. Hans (s 148) kommentar till detta dilemma är att det moderna, flerkulturella samhällets liberalistiskt grundade tolerans därmed riskerar att bli en nedvärdering av andra kulturer, och att den inte erbjuder något ömsesidigt berikande, eller utbyte utan endast ger ett principiellt löfte till den enskilde att kunna överskrida sin kulturella begränsning.

De studier jag berört visar hur angeläget det är att frågan om *vem* – vem som deltar i utbildningen – görs till föremål för det läroplans-teoretiska intresset. Detta *vem* ska då inte uppfattas som på förhand fastställda subjekt, eller identiteter – det är ju det som är problemet i de refererade exemplen – utan snarare som ett antal subjektiviteter eller dispositioner hos subjektet, skapade i ständigt pågående möten mellan olika subjekt, och mellan subjekt och undervisningens objekt. Jag antyder här det som Dewey formulerar som *a process of becoming* och som närmast kan översättas med *tillblivelsens pedagogik* där det handlar just om att i undervisningen få till stånd en relation mellan *self-understanding* och *social reconstruction*. Som undervisningsobjekt handlar nationell identitet därmed om ett proceduralt bestämt innehåll där eleverna, i egenskap av politiska subjekt, framträder och konfronteras i en sorts tävlan om övertygelse, tilltro och försök till rättfärdigande av *sin* variant av narrativ, nationell identitet inför den andre/de andra.

Ambitionen med mina resonemang så här långt har varit att kontextualisera individ och samhälle i tid och rum, och att på den grunden ge stöd för en preliminär modell för läroplansteoretisk forskning med fokus på socialisation. Jag ska därmed lämna resonemangen om medborgarutbildningens kontextuella villkor så som de kan förstås utifrån en kritiskt beskrivande samhällsbild och istället övergå till några läroplansteoretiska överväganden som en sådan bild leder till, och startar då i en lätt kritik av det jag uppfattar som en framväxt huvudfåra inom läroplansteorin.

Läroplansteori och studiet av pedagogiska erfarenheter

En vanlig fråga i den läroplansteoretiska forskningen idag, inte minst i Sverige, förefaller vara *vad som räknas som kunskap*, där man inte sällan granskar policydokument som ett uttryck för maktutövning. Den kritik man kan ta del av i denna sorts betydelsefulla forskning är hur urval av kunskap och hur legitimering av mål och värden sker genom ett specifikt språkbruk i olika policydokument. Närmare bestämt handlar det om, i bred mening, diskurser och diskursiva praktiker där utbildningen styrs genom en eller annan form av maktutövning. I sin enklaste form påvisar resultat från sådana studier en historisk förflyttning från en upplysnings- och jämlikhetsdiskurs till en diskurs grundad på ekonomiskt mätbara och jämförbara mål för utbildningen. I förklaringarna till denna förflyttning kopplas styrdokumentet till en, oftast underförstådd, kritik av en rådande samhällspolitisk kontext uttryckt som neoliberal marknadsstyrning inom vilken utbildningens hela *curriculum*, det vill säga läroplanen både som text och kontext, tar plats. En poäng med denna forskning är att den teoretiskt och metodologiskt förutsätter att policytexter liksom politiken i stort hänger ihop med, och kan förklaras utifrån, historiska och samtida samhällsvillkor. Poängen är på ett generellt plan därmed också att man betonar läroplansteori och själva tänkandet om utbildning som en relationell aspekt av olika sociala storheter. Min utgångspunkt i betraktelsen av nationell identitet som ett utbildningspolitiskt problem och undervisningsobjekt, är att den här typen av läroplansteoretisk forskning har stor relevans. Genom frågor om vad, hur och varför belyser man de hinder och tillkortakommanden som föreligger för en demokratiskt grundad utbildning. Samtidigt menar jag att denna sorts läroplansteori med fördel kan ges en kontextuell utvidgning där den politiska och ekonomiska kontexten (neoliberalism och marknadsekonomi) tillförs en kulturellt bestämd kontext som svar på vem och vilka som deltar i utbildningen. Bidraget från en sådan läroplansteori är inte i första hand att kritiskt avslöja det existerande, vilket i hög grad dominerar den rådande teoribildningen, utan snarare att understödja *konkreta alternativ* till det hegemoniskt framställda. Syftet är att på så sätt kunna identifiera de för utbildningen angelägna problem som ännu inte tagit plats i läroplanen som text, och som kanske heller inte anammats eller klargjorts för läroplansteoretiska överväganden om läroplanen som kontext – det vidare sammanhang inom vilket läroplanstexten framställts. Det är med andra ord en läroplansteoretisk utgångspunkt som försöker överta det problemformuleringsprivilegium som ligger inbäddat i läroplanens språkligt

auktoritativa ställning. Uttryckt i all korthet, som en avgörande start för studiet av pedagogiska erfarenheter¹¹, handlar det om att rekonstruera innebörder av ord, termer och begrepp. Begrepp som nation och nationell identitet är ett exempel på detta och ytterst på hur den läroplansteoretiska forskningen kan göras delaktig i frågor om medborgarutbildningens inplacering mellan *ethnos* och *demos*. En sådan inriktning ger stöd för framförallt två av de åtta punkter som Landon E. Beyer och Michael W. Apple (1988, s. 5) anger i sin antologi *The Curriculum – Problems, Politics, and Possibilities*. De formulerar följande punkter och frågor till den läroplansteoretiska forskningen.

1. *Epistemological*. What should count as knowledge [...]
2. *Political*. Who shall control the selection and distribution of knowledge [...]
3. *Economic*. How is the control of knowledge linked to the existing and unequal distribution of power, goods, and services in society.
4. *Ideological*. What knowledge is of most worth? Whose knowledge is it?
5. *Technical*. How should curricular knowledge be made accessible to students?
6. *Aesthetic*. How do we link the curriculum knowledge to the biography and personal meanings of the students? [...]
7. *Ethical*. How shall we treat others responsibly and justly in education? What ideas of moral conduct and community serve as the underpinnings of the ways students and teachers are treated?
8. *Historical*. What traditions in the fields already exist to help us answer these questions? [...]

De inledande frågorna om epistemologi, politik och ekonomi (1-3) är lätt igenkänningsbara i läroplansteoretisk forskning samtidigt som den samhällsbild som visar på en ökad kulturell skillnad väcker behov av att betona punkt (6) estetiska och (7) etiska, frågor. Det är insikten om individens etnocentriska position och var och ens möjlighet att ta ställning till denna position som är grundläggande för ett läroplansteoretiskt övervägande om nationell identitet. Grundregeln är, sett utifrån mina resonemang så långt, att kollektiva identiteter (*ethnos*) ska kunna ges utrymme men samtidigt inte avgöra den process som snarare vägleds av ett gemensamt *demos*. Huntington, Fukuyama och Putnam tar samtliga sin utgångspunkt i en samhällelig 1990-tals kontext som jag ansett relevant för dagens utbildningspolitiska frågeställningar. Låt oss se på vad en betydande person som Jürgen

Habermas har att säga vid samma tidpunkt (1995). Habermas pekar på det rimliga i att varje medborgare tillförsäkras möjligheten att utan kränkning växa upp i en värld präglad av sin ursprungskultur, och som samtidigt är inordnad i en pluralistiskt grundad politisk kultur. Det sker inte enkelt. Med Habermas ord betyder det följande.

Det betyder att envar har möjligheten att reda ut sina mellanhavanden med sin ursprungskultur – liksom med varje annan – och att föra den vidare på konventionellt vis eller att omvandla den, såväl som möjligheten att likgiltigt vända sig bort från eller självkritiskt svära sig fri från denna kulturs imperativ, för att sedan leva med en tagg av medvetet genomförda traditionsbrott eller rent av med en kluven identitet. (Habermas 1995, s 173)

Och detta må gälla alla, oavsett ursprungskultur. Skolan och utbildningen är den institution som möjliggör eller förhindrar varje individs tillblivelse som person och medborgare, och som direkt och indirekt konfronterar deltagarna med den typ av överväganden som Habermas pekar på. Detta innebär ur frågan om nationell identitet, som en tillblivelseprocess, som aldrig avstannar, att medborgarutbildningen som ett första moment måste klara av att förena förnuft och känsla – det Dewey utreder som förhållandet mellan foreground and background och som de studier jag tidigare hänvisat till illustrerar behovet av. Hänsynstagandet till förhållandet mellan förnuft och känsla är avgörande för den pedagogiska erfarenheten sett också ur Deweys betoning på individualitet (*individuality*) och hans eleganta förklararing av relationen mellan förnuft och vana¹² när han säger följande, nämligen att “[c]oncrete habits do all the perceiving, recognizing, imagining, recalling, judging, conceiving and reasoning that is done” (Dewey 1922/1983, s 124) och sedan ger ytterligare en distinktion där han förklarar varför undervisning (teaching) inte i första hand ska förknippas med kunskap (knowledge) eftersom, som han säger, ”yet, habit does not, of itself, know, for it does not of itself stop to think, observe or remember.”. Det innebär att kunskap, och det vi säger oss kunna ha kunskap om, är det icke-ambivalenta/det icke-påverkbara, medan vanor då de utsätts för ambivalens öppnar individens mottaglighet för en pedagogisk erfarenhet som överskrider tillägnandet av kunskaper i traditionell mening. Ambivalens liknar på så sätt det som allt undersökande startar med, fortfarande enligt Dewey, nämligen tvivel (*doubt*). Det handlar om en undervisning där medborgare ses och erkänns som uttryck både för det gemensamma och det särskilda, och där överläggningar om vad som utgör en demokratiskt grundad nationell identitet bidrar till stärkta subjekt just genom att undervisa

med ambivalens som en didaktisk strategi (Ljunggren 2014). Med Alain Touraine utgör nationen på så sätt ”subjektets politiska figur”, eftersom den precis som alla andra subjektfigurer, ”kombinerar instrumentell aktivitet och kulturell identitet genom att bilda ett rum av frihet” (Touraine 2002, s 278).¹³ Det är en sorts frihet i den meningen att undervisningen kan skapa en situation där var och en har möjligheten att reda ut sina mellanhavanden, inte bara med sin ursprungskultur, utan också med varje annan kultur, för att återgå till en tidigare formulering. Och, det är en frihet som innebär möjligheten att vistas i en undervisning där de sorts kulturella skillnader som leder till kommunitaristiska föreställningar försvagas genom kommunicerandet av ett potentiellt gemensamt identifikationsobjekt – nationen.

Exkurs – den politiserade religionens betydelse för läroplanen

Utbildningens uppgift att fostra demokratiska medborgare är framväxt i en specifik historisk kontext med staten som utgångspunkt. Den svenska staten bygger på idén om ett sekulärt samhälle och är på så sätt instrument för en specifik idé om en nationell särart. Jämfört med en specifik kultur eller religion som idé är staten som idé enligt viss forskning begränsad vad gäller att åstadkomma social och kulturell integration. Putnams forskning visar att religion är den starkast sammanhållande faktorn i det amerikanska samhället (Putnam 2007). Huntington (2004) säger i sin tur att den amerikanska identiteten på ett helt avgörande sätt präglats av den protestantiska, anglosaxiska kultur som är kopplad till den brittiska invandringen, och hur den assimilation av övriga européer som skett historiskt, på så sätt blivit möjlig. Han varnar i boken för att den omfattande invandringen av latinamerikaner riskerar att splittra landet, både språkligt och kulturellt.¹⁴ Professorn i sociologi och grundaren av *The Communitarian Network*, Amitai Etzioni (2005, s 477) säger i en artikel angående Huntington: ”The theme that runs throughout various works of Huntington is best characterized as a theory of fear”. Samtidigt konstaterar Huntington själv, i den refererade boken liksom i tidigare publikationer, med en attityd bortom rädsla, att eftersom konflikter där grupper från skilda civilisationer, mellan och inom nationer, kommer att dominera den globala politiken framöver så måste dessa olika civilisationer, stater, grupper och individer inrikta sin energi på en komplex samexistens – ”[f]or the relevant future, there will be no universal civilization, but instead a world of different civilizations, each of which will have to learn to coexist with the others” (Huntington, 1993, s 49). Ett exempel på

ansträngningar till samexistens med bibehållen kulturell och religiös särart är det Londonbaserade *I&CE-project* som utbildar ungdomar 7-14 år utifrån en ambition att skapa aktiva medborgare och goda muslimer under parollen ”developing a citizen curriculum through an islamic perspective”.¹⁵ Också en uppmärksam person som Nobels fredspristagare Yousafzai Malala kan ses som ett ombud för denna ambition då hon ofta framhåller utbildningens betydelse för samhällelig utveckling, samtidigt som hon pekar på religion som den avgörande kontextuella faktorn. Den debatt om religionens betydelse som följt av Malalas tillerkännande av både patriarkat och religion som en positiv politisk kraft har fått feministisk debatt i USA, exempelvis genom Rafia Zakarias (2013)¹⁶ essä i *Al Jazeera America*, och bloggar som *Sisterhood*¹⁷ att diskutera gränsen mellan politik och religion. Zakaria påpekar att ”berättelsen om Malala [...] is more than just a tale of survival. ... [It] is proof that feminism, or the desire for equality through education and empowerment, is not the terrain of any one culture or faith.”

Vilken relevans ska man tillskriva dessa sammanhang för svenskt vidkommande? Oavsett detaljer så kan vi i fallet Sverige konstatera att den sekulära staten är utsatt för krav på anpassning till olika religiösa normer på ett sätt som potentiellt konkurrerar med statens grundläggande relation till medborgarna. Krav på könssegregerad skolgång, rätten till religiöst motiverad klädsel och attribut hos både lärare och elever är exempel på detta. Samtidigt har en sekulär stat just utbildning som sitt kanske effektivaste medel för att motverka alla slags dogma, oavsett om det handlar om politiskt eller religiöst betingade ideologier. Den pågående omvälvningen av stat och nation handlar om migration och kulturell integrering där utbildningen intar en särställning ifråga möjligheten till samexistens i en kulturellt alltmer heterogen nation. Mot den bakgrunden är det anmärkningsvärt att utbildningspolitiken inte i större utsträckning problematiserat det faktum att nyanlända barn och ungdomar står vid skolporten. På Skolverkets hemsida¹⁸ formulerar man detta faktum i termer av ”nyanlända elevers lärande” vilket rent begreppsligt utelämnar frågor om socialisation. Även om lärande förstås är en del av socialisationen så återfinns inget explicit i texterna som ger intryck av att man noterat frågor om samexistens mellan olika kulturer och nationella identiteter inom ramen för en och samma utbildning. Man bör ha i minnet, precis så som det framgår av hemsidan, att nyanlända barn och ungdomar med permanent uppehållstillstånd har skolplikt, oavsett medborgarskap.¹⁹ Frågan om nationell identitet kompliceras inte bara genom att dessa barn och ungdomar har andra erfarenheter av sekulära och religiösa prioriteringar utan också genom att de, även som icke-medborgare, alltså har skolplikt. Mot

den bakgrunden kan Skolinspektionens granskning av utbildningen av nyanlända elevers skolgång ses som en banalisering av frågan om nationell identitet och förutsättningarna för kulturell samexistens. I granskningen konstaterar man att "[i]ngen besökt skola har haft ett medvetet arbete för att utveckla de nyanlända elevernas förståelse för och förmåga att utöva inflytande över utbildningen" och vidare att "[f]å nyanlända elever har blivit tillfrågade om vad de tänker om eller hur de önskar sin utbildning." (s 9). Denna typ av utvärderande frågeställningar faller inom ramen för en partcipatorisk skoldemokratis givna dimension av medinflytande. Samtidigt är ett hypotetiskt svar på dessa slags frågor, ställda till personer med andra kulturella utgångspunkter än de som konstituerar den svenska läroplanen, naturligtvis möjliga att se med andra innebörder. Särskilt då man från Skolinspektionens sida också konstaterar att "[f]lertalet elever har tidigare erfarenheter av skolsystem som är mer auktoritära än det svenska" (s 6). Den diskursiva förväntanshorisont som ligger i Skolinspektionens konstaterande är att det man uppfattar och benämner som "mer auktoritära" omedelbart innebär att "nyanlända elever" per definition önskar sig fria från detta system, och att de system som skolan (enligt Skolinspektionens tolkning) representerar därmed skulle vara något absolut bättre i universell mening. Beroende på vad man tillskriver andra nationer och kulturer, och i vilken grad man ser det egna kulturellt framväxta systemet som det universellt giltigt bättre systemet, hamnar man förstås olika i betraktelsen av vad nyanlända elever vill och vad de, och kanske främst deras familjer, prioriterar. Har man erfarit ett mer auktoritärt skolsystem än det svenska så har man upplevt den skillnaden också på ett grundläggande samhällsplan. Man kan därför hypotetiskt anta att vissa elever vill göra sig fria från erfarenheter av kommittärt tvång medan andra i mindre grad önskar detta (oavsett att man flytt från krig) och snarare efterlyser en annorlunda auktoritetsstruktur, kanske andra värden och normer, i det nya landet. Gränsen mellan det ena önskemålet och det andra återspeglas på en organisatorisk nivå i elevernas (familjernas) val mellan den allmänna grundskolan och konfessionella friskolor, vilket alltså skulle leda till kommittära lösningar av integrationsfrågan i form av ett segregerat utbildningssystem. Förutom att rikta uppmärksamheten mot detta utbildningspolitiska fenomen så borde fokus rimligen riktas också mot hur individer, och grupper av individer, samexisterar och konfronteras *inom* varje skola och klassrum. Frågan om nationell identitet ska mot den bakgrunden snarare formuleras i pluralis där den didaktiska grundproblematiken handlar om att skilja på utbildning som är i linje med Skolverkets formulering om utbildning *av* nyanlända, och Skolinspektionens annorlunda formulering som en

fråga om utbildning *för* nyanlända. Detta kan i sin enklaste form översättas till en skillnad mellan assimilation och integration. Min avslutande kommentar handlar om just detta, där en framstående forskare inom *civic integration*, Christian Joppke, menar att de västerländska staterna har rört sig mot en rad gemensamma kriterier för integrering av immigranter där man alltmer kommit att närma sig krav på assimilation. En påtaglig trend är obligatoriska medborgarkurser och medborgartest. Hans slutsats (Joppke 2007) är att man just genom sådana inslag försöker säkra och överföra liberala mål och värden genom icke liberala medel på ett sätt som han sammanfattar med uttrycket repressiv liberalism (*repressive liberalism*). *Civic integration* med inslag av intervjuguidar används i delar av Tyskland, specifikt riktade mot sökande från muslimska stater, där syftet är att utröna om de som söker medborgarskap har tillräcklig acceptans av liberala demokratiska värden. Testet omfattar bland annat frågor om hur den sökande ser på barnäktenskap, homosexualitet, patriarkat och uppfattningar om terrorism. Joppke menar att *civic integration* inte ska uppfattas som ett uttryck för nationalism eller rasism, utan snarare som ett inneboende repressivt drag i liberalismen och de värden den bygger på. Detta drag innebär att individer som inte omedelbart uppfyller bestämda kriterier grundade på den sekulära statens värden möts av repressiva inslag. Joppke gör i en tidigare artikel (Joppke 1998) en mer provocerande analys av det västerländska samhället i syfte att förklara varför liberala stater accepterar, eller tvingas acceptera, en oönskad migration. Han hänvisar till två politiska fenomen som lett till en minskad suveränitet för nationsstaterna – ekonomisk globalisering och en världsomspännande *human right regime* som bevakar migranternas rättigheter och intressen. På så sätt begränsas staternas handlingsfrihet gentemot icke-medborgare samtidigt som det nationella medborgarskapet devalveras. Statens legitimitet har på så sätt genomgått ett skifte från suveränitet och ett folkligt grundat självbestämmande till att ta hänsyn till omfattande individuella rättigheter i förhållande till den aktuella staten, oavsett individens nationalitet. Denna situation är en alltmer bestämmande kontext också för utbildningen och utgör en politisk moralisk utmaning för läroplanen och läroplansteoretisk forskning. I båda fallen gäller det att uppmärksamma inte bara förutsättningarna för hur nationen kan bli en del av individen utan också hur varje individ, medborgare och potentiella medborgare, kan bli en del av nationen.

Noter

1. Innebörden av uttrycket ”en beskrivande samhällsbild är inspirerat av Deweys (1916/1968, s 83) formulering *a descriptive sense of society* där han säger att ”[w]e cannot set up, out of our heads, something we regard as an ideal society. We must base our conception upon societies which actually exist, in order to have any assurance that our ideal is a practical one”.
2. Ett ofta refererat verk där begreppet socialt kapital används, och som Putnam vidareutvecklar, är Coleman (1990). I Sverige har statsvetaren Bo Rothstein använt begreppet socialt kapital i flera sammanhang och diskuterar i skrivande stund i ett antal artiklar i Dagens Nyheter (se <http://www.dn.se/debatt/ett-tillitsfullt-samhalle-klarar-att-ha-stor-etnisk-mangfald/>) frågan om vad som händer med tillit och det sociala kapitalet givet den omfattande migration som Sverige står inför. Han har i samma artikelserie påtalats av kollegor inom statsvetenskap för att bagatellisera de utmaningar som integration av individer från andra kulturer innebär. Opponenterna har kritiserat att värderingar (normer och attityder) och traditioner (vanor, seder och bruk) inte beaktas när det gäller teorin om socialt kapital, så som Rothstein framför den. Man menar att för att kunna förstå integration av individer och grupper av individer från andra kulturer måste man utgå från vad som präglar deras värderingar och traditioner. Det innebär att tillitsfaktorer som socialt kapital inte kan studeras som ett avgränsat mått på sammanhållning bara genom individens uttalanden om tillit till institutioner eller grannskap. Man efterlyser en kontextualisering av den kultur en person bär med sig från tidigare socialisationsprocesser och den kultur som utmärker det samhälle där integrationen förväntas ske. En liknande kritik mot forskningen om social sammanhållning (*social cohesion*) återfinns vid *The Migration Observatory*, Oxford University, då man påpekar att ”[t]here is significant policy concern about the impacts of immigration on social cohesion. However, most research analyses the relationship between diversity (typically measured in terms of racial and ethnic composition of the population) and social cohesion, not between immigration (typically measured based on place of birth and/or nationality) and social cohesion” (Demireva, Neli 2015, s 3). Det är med andra ord inte främst en allmänt formulerad opinion inom en kulturellt mångfaldig befolkning i ett givet samhälle som förklarar graden av social sammanhållning. Det är snarare en fråga om hur de kulturella skillnader som skapas genom immigration påverkar norm- och värdesystem i samhället. Och det är i slutänden en fråga om i vilken omfattning och på vilket sätt staten och statens institutioner anpassas till detta.
3. Fukuyama placerar ett frågetecken i slutet på sin rubrik *The End of History?* i en tidigare publicerad artikel (Fukuyama 1989) och kan läsas som mer analytisk än normativ, samtidigt som han är ett sorts ombud för den västerländska demokratin, bland annat då han definierar den liberala staten som liberal ”insofar as it recognizes and protects through a system of law man’s universal right to freedom, and democratic insofar as it exists only with the consent of the governed”(s 5).
4. Riksdagen, Interpellation 2014/15:750 <http://data.riksdagen.se/fil/A2176A07-42D3-46EE-9C13-D2411004A048> (hämtad 14/9 2015).
5. Jfr Ljunggren et al (2015).

6. *The Guardian* (<http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-germany-multiculturalism-failures>), 17 October 2010.
7. *The Telegraph*, 6 February 2011, <http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/politics/david-cameron/8305346/Muslims-must-embrace-our-British-values-David-Cameron-says.html>
8. Förändringarna i den diskursiva språksättningen av land och nation är ändå noterbar. Lite kuriöst, men samtidigt som exempel på ett betydelsebärande inslag, kan vi konstatera att statsministern i firandet av nationaldagen i år (2015) avslutade med ett riktat tal som vände sig till ”alla vi som älskar Sverige”, och att han i Riksdagens högtidliga öppnande både inledde och avslutade med tal om den svenska flaggan liksom att han sedan dess regelbundet kan ses med en sådan på kavajslaget.
9. Nationalism – wikipedia, hämtad 2015-09-16.
10. Se Statistiska centralbyrån, SCB, http://www.scb.se/sv/_/Hitta-statistik/Artiklar/Vart-femte-barn-har-utlandsk-bakgrund/
11. Uttrycket pedagogiska erfarenheter ska uppfattas som ett alternativ till kunskapsbegreppet. Jag har förutom av Deweys erfarenhetsbegrepp inspirerats av det som Pinar (2004, s 20) benämner som *the study of educational experience*.
12. Jfr Ljunggren 2014, not 10.
13. Jag vill tacka Ninni Wahlström för kommentarer på den Keynote (The 6th Nordic Curriculum Theory Conference) som föranlett denna artikel, och en frågeställning med hänvisning till Touraine som ledde mig tillbaka till hans fråga huruvida vi kan leva tillsammans – jämlika och olika. Jag menar att frågan om nationell identitet kan belysas på ett sätt som placerar ett möjligt svar på Touraines fråga bortom både nationalism, uppfattad med protektionistiska eller chauvinistiska förtecken, och multikulturalism uppfattat som förekomsten av från varandra åtskilda kommittära sammanslutningar.
14. https://sv.wikipedia.org/wiki/Samuel_P._Huntington#cite_note-Who_Are_We.2C_p._41-3 (hämtad 14/9 2015)
15. <http://www.theiceproject.com/our-aims>, hämtad 2015-09-03
16. <http://america.aljazeera.com/articles/2013/10/14/malala-yousafzaiislamfeminism.html> hämtad 2015-11-04
17. <http://forward.com/sisterhood/185751/what-about-malalas-religion/> hämtad 2015-11-04
18. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>, hämtad 2015-11-04
19. Vidare, så har minderåriga som saknar tillstånd att vistas i landet rätt till utbildning (men utan skolplikt) inom samtliga delar av utbildningssystemet.

Referenser

- Beyer, Landon E. & Apple, Michael W. red. (1988): *The Curriculum – Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Biseth, Heidi (2009): Democracy and education in an multicultural Scandinavia: what mandate is designated to education? *Intercultural Education* 20(3) 243-254.
- Callan, Eamonn (1997): *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Clemitshaw, Gary (2008): Citizenship without history? Knowledge, skills and values in citizenship education. *Ethics and Education* 3(2) 135–147.
- Coleman, James D. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2012): *Det var en gång ett land. Berättelser om svenskhet i historieböcker och elevers föreställningsvärldar*. Aarhus: Agerings bokförlag.
- Demireva, Neli (2015): Immigration, diversity and social cohesion. *Migration Observatory Briefing*. COMPAS, July 2015. Oxford: University of Oxford, UK.
- Dewey, John (1922/1983): Human nature and conduct. I Jo Ann Boydston red. *The Middle Works, 1899 – 1924: Volume 14*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1927/1991): *The Public and Its Problems*. Athens: Ohio University Press – Swallow Press.
- Dewey, John (1939): *Freedom and Culture*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Etzioni, Amitai (2005): The real threat: An essay on Samuel Huntington. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews* 34(5) 477–485.
- Feinberg, Walter (1998): *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity and Cultural Difference*. New Haven and London: Yale University Press.
- Fukuyama, Francis (1992): *The End of History and the Last Man*. London: Penguin Books.
- Gundem, Bjørg, B. & Karseth, Berit (1998): Norwegian national identity in recent curriculum documents. Paper for the AERA conference, San Diego, 13–17 April 1998.
- Habermas, Jürgen (1995): *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksen och Anders Molander*. Göteborg: Daidalos.

- Haas, Claus (2008): Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London Review of Education* 6(1) 59-69.
- Hess, Diana E. (2009): *Controversy in the Classroom*. New York: Routledge.
- Huntington, Samuel B. (1993): The clash of civilizations? *Foreign Affairs* Summer 1993 22-49.
- Huntington, Samuel, B. (2004): *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Jansson, Maria; Wendt, Maria & Åse, Cecilia (2013): Common-sense notions of "Nation": A challenge for teaching. *Journal of Political Science Education* 9(1) 34-51.
- Johansson Heinö, Andreas (2011): *Assimilation eller integration – en utvärdering av svensk integrationsdebatt*. Timbro.
- Joppke, Christian (1998): Why liberal states accept unwanted immigration. *World Politics* 50(2) 266-293.
- Joppke, Christian (2007): Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics* 30(1) 1-22.
- Joppke, Christian (2015): *Den sekulära staten under belägring. Religion och politik i Europa och USA*. Göteborg: Daidalos.
- Korsgaard, Ove (2010): Samfundets trosbekendelse. *Politik* 13(1) 44–52.
- Lgr 69 – *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 11 – *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Ljunggren, Carsten (2003): The public has to define itself – Dewey, Habermas and Rorty on democracy and individuality. *Studies in Philosophy and Education* 22(5) 351-370.
- Ljunggren, Carsten (2014): Citizenship education and national identity – Teaching ambivalence. *Policy Futures in Education* 12(1) 36-49.
- Ljunggren, Carsten (2015): Det offentliga rummet. I Carsten Ljunggren; Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund, red. *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Lund: Gleerups, s 11-23.
- Ljunggren, Carsten; Unemar Öst, Ingrid & Englund, Tomas, red. (2015): *Kontroversiella frågor. Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Lund: Gleerups.
- Lpo 94 – *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

- Osler, Audrey (2011): Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals and political realities. *Journal of Curriculum Studies* 43(1) 1–24.
- Osler, Audrey and Starkey, Hugh (2001): Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education* 27(2) 287–305.
- Osler, Audrey and Starkey, Hugh: (2006): Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education* 21(4) 433–466.
- Parekh, Bhikhu (2000): *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan.
- Pinar, William (2004): *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, Robert D. (2007): E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture, *Scandinavian Political Studies*, 30(2) 137-174.
- Renan, Ernest (1882/1992): *Qu'est-ce qu'une nation?* (What is a nation?). Paris: Presses Pocket.
- Skolinspektionen (2014): *Kvalitetsgranskning. Rapport 2014:03*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Smith, Alan (2003): Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity? *Cambridge Journal of Education* 33(1)15–32.
- Waghid, Yusef (2011): *Conceptions of Islamic Education: Pedagogical Framing*. New York: Peter Lang Publishers.

Elektroniska källor

- Nationalism – *wikipedia*, (hämtad 2015-09-16)
http://ucparis.fr/files/9313/6549/9943/What_is_a_Nation.pdf
(hämtad 2015-08-21).
- Riksdagen, Interpellation 2014/15:750 <http://data.riksdagen.se/fil/A2176A07-42D3-46EE-9C13-D2411004A048> (hämtad 14/9 2015)
- The Guardian* (<http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-germany-multiculturalism-failures>), 17 October 2010
- The Telegraph*, 6 February 2011, <http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/politics/david-cameron/8305346/Muslims-must-embrace-our-British-values-David-Cameron-says.html>

- http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Artiklar/Vart-femte-barn-har-utlandsk-bakgrund/ (hämtad 2015-09-09)
- <http://www.theiceproject.com/our-aims> (hämtad 2015-09-03)
- <http://www.timbro.se/bokhandel/pdf/9175667966.pdf> (hämtad 2015-09-12)
- <http://america.aljazeera.com/articles/2013/10/14/malala-yousafzaiislamfeminism.html> (hämtad 2015-11-04)
- <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED424181.pdf> (hämtad 2015-09-09)
(hämtad 2015-10-10)
- <http://forward.com/sisterhood/185751/what-about-malalas-religion/>
(hämtad 2015-11-04)
- <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>, (hämtad 2015-11-04)
- http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf
(hämtad 2015-10-12)
- <http://www.dn.se/debatt/ett-tillitsfullt-samhalle-klarar-att-ha-stor-etnisk-mangfald> (hämtad 2015-11-26)

