

En skola i samhällets tjänst eller för individen?

Om relationen mellan politik och pedagogik i skolans styrdokument sedan 1940-talet

Susanne Dodillet

A school in society's service or for the individual? On the relationship between politics and pedagogy in educational regulatory documents since the 1940s

Schooling can be given a *political* meaning which means it can aim to educate citizens according to a given vision of society. Schools can also be formed in accordance with the *educational* ideal of individual liberation and aim to shape autonomous individuals independently of any particular political vision. In this article, the theoretical distinction between political and educational school policies developed by Benner and Sladek in their comparative studies of the educational systems of Western Germany and the GDR, is used to analyze Swedish educational policy since 1940. The analysis shows that the emancipatory approach pursued in the beginning of the period under study was successively replaced by the political ideal of mobilizing education to bring about a more democratic society. The article reminds of the alternatives to this political concept of schooling that has become hegemonic in Swedish educational policy and it describes how this normalization has taken place.

Ska det vara skolans uppgift att fostra goda medborgare? Svaret på denna fråga framställs ofta som självklart av såväl skolpolitiker som forskare i Sverige. ”Varje politisk regim är angelägen att forma det uppväxande släktet genom lämpliga värderingar”, hävdade nyligen statsvetaren Gunnar Falkemark i en debatt om skolpolitiken (Falkemark 2016: 77). ”Det är viktigt att se att styrdokument alltid är politiska, att de har [...] mål som handlar om vilket samhälle som ska skapas”, generaliserar genusvetaren Lena Martinsson och pedagogen Eva Reimers i sin annars normkritiska bok om skolan (Martinsson & Reimers 2014: 206). ”Skolans uppdrag att fostra medborgare” menar de, ”kan beskrivas som globalt” (Martinsson & Reimers 2014: 27). Andra reproducerar idén om skolan som ett verktyg för förverkligandet av ett visst politiskt ideal genom att kartlägga skiftningar i dessa visioner (t ex Carlbaum 2012; Dahlstedt & Olson 2013; Englund

Susanne Dodillet är verksam vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
E-mail: susanne.dodillet@ped.gu.se

1986). Föreliggande artikel påminner om att det finns alternativ till den politiska skola som beskrivs i dessa citat och hur den blivit normen för svensk skolpolitik under de senaste decennierna.

Frågan om hur den svenska skolan ska fostra goda medborgare har under lång tid varit central inom svensk utbildningsvetenskaplig och statsvetenskaplig forskning (Englund 1986, 1991, 1994; Ekman 2007; Isling 1980; 1988). Föreliggande studie rör sig därmed på väl upptrampad mark och det är begripligt om läsaren undrar vad ytterligare en genomgång av efterkrigstidens skolpolitiska diskussion kan tillföra. Studien tar avstamp i en kritisk läsning av denna omfattande tidigare forskningen som affirmativ såtillvida, att den antingen direkt eller indirekt bejakar detta uppdrag eller bidrar till att det utförs så bra som möjligt. Detta gäller forskning som utvärderar hur skolorna tar sig an uppdraget (Almgren 2006; Broman 2009; Ekman 2011; Persson 2010), forskning som kartlägger vad uppdraget mer exakt består av (Carlbaum 2012), men även texter som pekar på hinder som står i vägen för ett framgångsrikt fostransarbete så att lärare kan ta hänsyn till dessa svårigheter när de försöker utveckla barn till medborgare (Ekman & Pilo 2012). Tomas Englund, den förmodligen mest inflytelserike forskaren inom detta område i Sverige, har följt upp sin forskning om skolpolitikens medborgarideal med ett eget idéprogram för skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare (Englund 2000). Ett tecken på forskningens affirmativa karaktär är också att den ofta bedrivs i samverkan med Skolverket och andra myndigheter med syfte att utveckla skolans medborgarfostrande funktion (t ex Ekman & Todosijevic 2003; Ekman 2011; Englund 2000).

I fokus för den föreliggande studien står istället själva idén att skolan ska forma medborgare enligt ett särskilt samhällsideal, vilket alltså brukar tas för givet i svensk forskning och skoldebatt (Gustavsson 2016). Jag visar att det fanns en tid där denna idé var ifrågasatt, och följer processen genom vilken den återigen tog plats i svensk skolpolitik under 1960-talet. Artikeln utgör på så sätt ett bidrag till den radikala kritiska forskningstraditionen (Dodillet & Lundin 2016) som också beskrivits som skeptisk pedagogik (Ruhloff 2003; Fischer 1989). Forskningen inom denna tradition handlar om att blottlägga outtalade försanthållanden bakom skolpolitiska mål och pedagogiska strategier. I linje med detta syftar föreliggande artikel inte till att besvara frågan jag inledde med, utan till att göra den tillgänglig för en förnyad diskussion.

Analysen som presenteras här särskiljer sig även från tidigare undersökningar genom att inte ta för givet att Sverige är en demokrati, vilket har varit en central utgångspunkt för forskning om skolans uppdrag åtminstone sedan 1980-talet (Ekman & Todosijevic 2003; Ekman 2011). Denna forskning bygger på en typologisering där "demokrati" framställs som väsensskild från andra politiska regimer, i synnerhet "diktatur". Detta är en typologi som även förmedlas inom skolan. Också där presenteras "demokrati" som en självklarhet,

snarare än en samhällsordning som kan se ut på många olika sätt som alla har för- och nackdelar (Nordmark 2015; Wicke 2019). Även författare som är medvetna om att demokrati inte är ett tydligt begrepp utan har konkurrerande innebörder som genomgår konjunkturen också i skolans styrdokument (Ekman & Pilo 2012: 28-49), kan tala om den just rådande ordningen som "demokratin" i bestämd form singular, och som medborgarfostrans självklara och i grunden oproblematiska utgångspunkt (Ekman & Pilo 2012: 185-208). Jag betraktar idén att "demokratin" har förverkligats i befintliga politiska strukturer som ett uttryck för den ovan beskrivna tendensen inom utbildningsvetenskaplig och statsvetenskaplig forskning att fylla en ideologisk och legitimerande samhällsfunktion.

Såväl i forskning som i skolan gör föreställningen om demokratin som diktaturens motsats det svårt att problematisera "den svenska demokratin". Där rekommenderas lärare och elever att skapa mening inom de ramar som styrdokumentet formulerar, snarare än att utmana dessa ramar genom politisk handling. Där ifrågasätts normer i linje med en politisk agenda (man försöker hitta den ideala innebörden av god medborgarfostran), snarare än att denna policy själv betraktas som norm. Det kritiska perspektiv på svensk skolpolitik som presenteras i föreliggande artikel syftar till att problematisera idén om "den svenska demokratin" och skolans och skolforskningens ambition att bidra till fostran av "demokratiska medborgare". Studien visar att den politiska ambitionen att stärka "den svenska demokratin" låser demokratisk fostran till demokratiska doktriner (jmf Gustavsson 2016).

Min analys av den skolpolitiska ambitionen att fostra demokratiska medborgare utgår från ett analytiskt ramverk som utvecklats av tyska pedagoger efter murens fall för att undersöka relationen mellan totalitära och demokratiska tendenser i den pedagogiska teoridiskussion som fördes i den sovjetiska ockupationszonen mellan 1945 och 1949 och därefter i DDR (Benner & Sladek 1998). Dietrich Benner och Horst Sladek undrade huruvida bilden av utbildningspolitiken och pedagogiken i DDR som ett hegemoniskt, socialistiskt idébygge behövde revideras när de östtyska arkiven öppnades. Mer konkret undrade de om utbildningssystemet i DDR kunde beskrivas som genompolitiserat eller om det var möjligt att spåra även en reflekterande pedagogisk praktik, teoridiskussion och forskning. Genom sin genomgång av det historiska materialet kunde Benner och Sladek identifiera exempel på kritiska analyser av den socialistiska skolpolitiken också i DDR. På motsvarande sätt söker jag i denna artikel undantag från den reflekterande praktiken och skolpolitiken i Sverige. Tyskarnas begreppsapparat är präglad av de gränsdragningar som kännetecknade den politiska diskussionen i det delade Tyskland där Västtyskland skapade sin identitet och frihetliga demokrati i avgränsning mot den socialistiska DDR i Öst och tvärtom. Det verkar som om den ständiga kontrasteringen de båda tyska länderna emellan har gjort tyska pedagoger särskilt uppmärksamma på

frågan om relationen mellan stat och skola, politik och pedagogik. Det är med andra ord värt att undersöka frågan: Hur framstår den svenska skolpolitiken sedan 1940-talet utifrån de teoretiska kategorier som Benner och Sladek har arbetat fram?

Två idéer om skolans uppgift

Innan jag presenterar Benner och Sladeks begreppsapparat, ska det sägas några ord om användningen av begreppen politik och pedagogik i denna artikel. När jag talar om politik och pedagogik syftar jag på två olika diskursordningar eller system, där pedagogik handlar om *individens* utveckling till självständiga vuxna, medan politik handlar om *kollektivet*, dvs samhällets utformning (Fischer 1993). Pedagogiska och politiska ambitioner kan enligt denna definition hållas isär, men de kan också kopplas ihop och formar då vad Benner och Sladek kallar för en "statspedagogik". Begreppet syftar på ambitionen att fostra individen till medborgare i en specifik politisk ordning. Maria Olson har istället använt begreppet "socialisation" i sin problematisering av den utbildningspolitiska ambitionen att anpassa elever efter en specifik samhällsvision (Olson 2009). Donald Broady (1984) och Michael Gustavsson (2016) blottlägger de politiska målen med idén om "demokratisk fostran" genom att kontrastera denna utbildningspolitik mot den klassiska bildningstanken med dess avsaknad av specifika mål.

När Benner och Sladek talar om statspedagogik, talar de om en teoretisk modell. Mänskligt lärande är komplext och livet i moderna samhällen är differentierat, vilket gör det omöjligt att helt förverkliga idén om ett statspedagogiskt utbildningssystem. Inte heller min framställning kommer handla om huruvida det svenska utbildningssystemet de facto fostrar barn enligt ett visst samhällsideal. Svaret på denna fråga är att svenska elever möts av en mångfald av inspirations- och kunskapskällor både inom och utanför skolan, inte minst det senare. Istället lyfter denna artikel fram samspelet mellan politik och pedagogik i svenska läroplaner och andra skolpolitiska nyckeltexter.

EN STATSPEDAGOGISK SKOLA

Med statspedagogik avser Benner och Sladek ett system där staten utropar en viss samhällelig ordning till målet för människans vara, och tillskriver utbildningssystemet syftet att fostra den människotyp som är kapabel att skapa, representera, och föra vidare denna ordning. Det är en pedagogik som syftar till att stärka ett specifikt statsskick. Paul Wandel, den första presidenten för centralförvaltningen för folkbildning i den sovjetiska ockupationszonen, citeras av Benner och Sladek för att illustrera idén om en statspedagogisk utbildningspolitik. Enligt Wandel var det "ett historiskt faktum, att det hittills inte har funnits och inte heller finns något skolsystem i något land, vars utbildningsmål och

karaktär inte varit anpassade till respektive stat och de rådande samhälleliga förhållandena.” (Wandel 1946, cit. enligt Benner & Sladek 1999: 39) En senare företrädare som Benner och Sladek citerar är Karl-Heinz Günther som under många år har varit vicepresident för DDR:s pedagogiska vetenskapsakademi och som också efter murens fall försvarade att den pedagogiska vetenskapen i DDR självklart bejakade staten den tjänade. Borde den istället ha skapat legitimitet för den västtyska staten, frågade han polemiskt i en tillbakablick 1993 (jmf. Benner & Sladek 1998: 40).

En statspedagogisk politik är totalitär på så sätt att den tror sig kunna styra all mänskligt görande mot ett av staten bestämt mål. Därvid gör den statspedagogiska modellen ingen skillnad mellan individuella viljor och intressen och statens, utan staten tycks utgöra helheten av allt mänskligt handlande och önskan, en helhet som ska återskapas med hjälp av utbildningssystemet som formar medborgaren utifrån samhällskollektivets ideal.

I en idealtypisk statspedagogisk ordning syftar inte bara allt lärande i skolan, utan också lärandet i alla andra kulturella sfärer till att förverkliga statligt definierade mål: såväl arbete, religion, konst, etik som moral ska befrämja statens samhällsvision. Detta samspel organiseras genom direkt påverkan av dessa diskurser/system, men också genom indirekt påverkan via utbildningssystemet. Utbildningssystemet förväntas här förmedla de värden och förhållningssätt som medborgarna behöver för att utveckla rätt förståelse för de nämnda områdena och ska på så sätt bidra till en gemensam värdegrund för samhällets alla delar.

Utbildningssystemet är enligt den statspedagogiska modellen det centrala verktyget för implementeringen av den politiska visionen om ett gott samhälle. Man skulle kunna kalla detta samhällssystem för pedagogiserat såtillvida att det satsar på pedagogiska åtgärder som den huvudsakliga lösningen på alla möjliga slags oönskade vanor och företeelser, såväl hos den enskilda individen som hos samhället i stort. I ett statspedagogiskt system kan utbildningssystemet användas för att förmedla utvalda normer och värden, för att optimera samhällets sociala skiktning, eller för att tillfredsställa samhällets efterfrågan på särskilda kompetenser. En grundläggande tanke bakom den statspedagogiska modellen är att samhället den siktar mot är i allas intresse och överlägsen andra sociala ordningar. Den enskildes dygder och värderingar är här i samklang med den allmänna samhällsordningen. Ibland används ordet demokrati för att beskriva att alla inkluderas i denna samlevnadsform som återspeglar kollektivets intresse. Privata initiativ och andra konkurrerande modeller framstår utifrån den statspedagogiska logiken som odemokratiska, partikularistiska och därmed hotfulla.

EN FRIHETLIG SKOLA OCH EN REFLEKTERANDE PEDAGOGIK

Ett alternativ till en statspedagogisk skola är ett frihetligt utbildningssystem som erkänner olika parallella källor till kunskap och normer. Exempel på dessa alternativa kunskapskällor är familjen, muséer och teatrar, universitet, media, arbetslivet och religiösa samfund (Benner & Sladek 1998: 23). Istället för att utbilda individer till medborgare i en föregiven samhällsordning är utbildningssystemets syfte i denna modell att introducera individen i olika normsystem och samhällsvisioner och att på så sätt utveckla en mångfald av självständigt tänkande, bildade subjekt, kapabla att påverka sin och samhällets framtid i en ännu obestämd riktning.

I Benner och Sladeks modell av ett frihetligt utbildningssystem finns ingen enkelriktad påverkan av staten på utbildnings- och bildningsprocesser, och inte heller påverkar utbildningssystemet linjärt andra samhälleliga sfärer. Istället för att tillskriva skolan en överordnad betydelse för befästandet av samhällets värdegrund utgår en frihetlig utbildningspolitik från att varje människa formar sina individuella övertygelser genom att delta i flera olika sammanhang. Här finns det ingen hierarki mellan samhällets olika sfärer, utan de står likvärdiga bredvid varandra. Skolan handlar här inte om förmedlingen av en övergripande helhet, eller gemensam värdegrund. Istället får den uppgiften att ge eleverna inblick i olika områden och kulturer av mänskligt handlande, deras olika normer, samt i de avstämningssproblem som förekommer dessa områden emellan. På så sätt förväntas den frihetliga skolan förbättra individernas möjlighet till egna val och ställningstaganden.

Den reflekterande pedagogik som kan kopplas till ett frihetligt utbildningssystem försöker inte förverkliga ett visst sätt att organisera människors samvaro (den är alltså inte affirmativ), utan upplyser om växelverkan mellan olika samhälleliga sfärer för mänskligt tänkande och handlande och uppmärksammar motsägelserna inom och mellan dessa sfärer. Målet är här att bryta upp hierarkin mellan den normsättande instansen och de områden som utsätts för detta normerande för att skapa en icke-hierarki mellan alla områden för mänskligt tänkande och handlande.

I Sverige företrädde 1946 års skolkommision direkt efter kriget, med fascismen i färskt minne, en frihetlig position när den underströk att skolans uppgift ”att fostra demokratiska människor” inte fick misstolkas som uppmaning till skolan att

förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Lärjungarna äger rätt

till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning. Om skolan – såsom väl alla torde vara ense om – hos lärjungarna skall grundlägga vördnad och aktning för vårt folks och mänsklighetens kulturarv, för människovärde, frihet och fred, bör det och kan det ske endast på denna fria väg. Blott genom en fri uppfostran kan skolan skapa förutsättningarna för – såsom skolutredningen uttryckt det – ’en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling’” (SOU 1948:27: 3).

Skolkommissionen tog alltså avstånd från fostran till en bestämd samhällsordning. Istället för att implementera en särskild värdekanon hos eleverna, skulle det bli skolans uppgift att introducera eleverna i det aktuella kunskapsläget samt att upplysa om olika ideologiska positioner. Genom att få kunskap om den historiska, ekonomiska, politiska, kulturella, religiösa och sociala bakgrunden till de viktigaste samhällsfrågorna skulle det bli möjligt för eleverna att bilda sig en egen uppfattning. En solid kunskapsbas framstår här som en förutsättning för individers möjlighet att utveckla samhället mot en ännu okänd framtid.

Syfte och källmaterial

Idén om skolan i samhällets respektive individens tjänst skulle kunna undersökas med många olika teman i fokus. I denna text står skolans demokratiska uppdrag i centrum och frågorna jag ämnar besvara är följande: I vilken utsträckning knyter diskursen om skolans demokratiska uppdrag i policytexter an till en pedagogisk idé om demokratisk fostran som syftar till att utveckla individens förmåga att fatta självständiga beslut samt att ge uttryck för och försvara sin ståndpunkt? Eller: Får ett sådant pedagogiskt projekt i styrdokumentet konkurrens eller slås det till och med ut av en politisk idé om demokratisk fostran enligt vilken skolan ska fostra medborgare för en särskild ”demokratisk” samhällsordning? Med andra ord: Skulle den svenska skolan under årtiondena sedan 1940-talet nöja sig med att bemyndiga individen till reflektion och egna ställningstaganden eller anmodades skolan också att fostra henne till anpassning efter en politisk doktrin?

Analysen baserar huvudsakligen på de svenska läroplanerna för grundskolan sedan 1960-talet (Lgr 62; Lgr 69; Lgr 80; Lpo 94; Lgr 11). För att contextualisera dessa texter har detta källmaterial kompletterats med två statliga utredningar som föregick läroplanerna (SOU 1948:27; SOU 1992:94), samt två tolkningsanvisningar som utbildningsdepartementet skickade ut till landets alla skolor i samband med att två av dessa läroplaner publicerades (Utbildningsdepartementet 1979; Zackari m fl 2000). Slutligen tar jag hänsyn till ett

mindre antal kommenterande texter publicerade av Skolverket och som del av en statlig utredning (Englund 1999; Englund 2000; Skolverket 1999). Med utgångspunkt i ovan beskrivna teoretiska ramverk presenteras nedan både exempel på idén om en frihetlig skola i dessa texter, och brott mot ambitionen att förbereda elever för självständiga ställningstaganden till en ännu oviss framtid.

Demokrati i en frihetlig skola och som statspedagogik

Med ett citat från Skolkommissionen som arbetade mellan 1946 och 1948 visade jag ovan att det fanns en frihetlig linje när det gäller demokratifrågan i utbildningspolitiken i Sverige vid denna tid. Jag har också antytt att denna politik utvecklades i direkt opposition mot skolpolitiken i dåtidens totalitära stater. Redan skolkommissionens föregångare, Skolutredningen som arbetade mellan 1940–1946, tog i sin slutrapport explicit avstånd från idén om en skola där ”undervisningens innehåll har tillrättalagts för att inympa den samfundsåskådning, som varje statsmedborgare skall omfatta” och där ”ungdomen [...] sålunda redan från barnsben fostrats till att bekänna *en* tro, *en* övertygelse, *en* politisk uppfattning” (SOU 1946:31: 17). Idén om skolan som verktyg för människans styrning mot ett visst samhällsideal förekommer inte enbart i totalitära stater utan också i demokratier, visste Skolutredningen och pekade ut en ”framstående amerikansk pedagog”, för att understryka att försöket att reducera människan till en kugge i samhällsmaskineriet är lika problematiskt i detta fall.

En framstående amerikansk pedagog har i ett av sina arbeten uttalat, att skolan är ett betydelsefullt instrument för nationen: genom uppfostran söker en nation klargöra och bestämma det slags kunskap och ideal, som skall ingjutas hos ungdomen. Sanningen härav är obestridlig. Det bör dock icke förglömmas, att det icke är allenast för samhället och staten, som människan lever, utan även för sig själv, för sin egen personlighetsutveckling, för sina närmaste, för sitt hem (SOU 1946:31: 21).

Skolkommissionen betonade att individen kunde ha andra intressen än samhället och staten. Människan definieras här inte som del av *en* kollektiv helhet, utan genom sin individuella personlighet, och genom sin förmåga att skapa och ingå i *olika* sociala sammanhang och relationer värda att bejakas. Skolan skulle inte ”utgå från en definitivt fastställd samhällsorganisation och samhällsuppfattning”, utan ”skapa förutsättningar för en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” (SOU 1946:31: 17–18).

När 1940-talets skolpolitiker beskrev hur skolan kunde hjälpa individerna att komma fram till en egen ståndpunkt och att göra egna etiska

ställningstaganden, betonade de vikten av gedigna kunskaper och intellektuell utbildning.

Genom denna utbildning skall ungdomen erhålla kunskap och färdighet för att orientera sig i livet och, i mån av förutsättningar och levnadskall, vidare uppbygga den grund av insikt och vetande, varpå den mänskliga kulturen vilar. Den intellektuella utbildningen skall framför allt inriktas på att väcka och vidga intresset för fortsatt kunskapsinhämtande, skapa och vidmakthålla frihet och självständighet i omdömet, utveckla förmågan att kritiskt granska och sovra och därigenom både underlätta den personliga åsiktsbildningen och förebygga slentrianmässigt vanetänkande och undfallenhet för ensidig propaganda (SOU 1946:31: 18).

Utifrån dessa utdrag ur 1940-talets utredningar skulle man kunna tro att utbildningssystemet som byggdes upp i Sverige de efterföljande decennierna skulle följa en pedagogisk logik och fokusera på individens upplysning och utveckling till självständiga vuxna och inte ta hänsyn till politiska idéer om formeringen av ett idealsamhälle. Så blev emellertid inte fallet.

DEN FRIHETLIGA SKOLANS UPPLÖSNING (1960- TILL 1980-TALET)

Redan för styrdokumentet från 1960-talet, årtiondet där 1940-talets förslag om en gemensam grundskola för alla slutligen implementerades, gäller att det krävs stor välvilja för att spåra efterkrigstidens frihetliga tankar om skolans demokratibidrag. Vissa centrala formuleringar i den första läroplanen för den nya grundskolan (Lgr 62) kan med denna välvilja läsas som en fortsättning på 1940-talets idé om den frihetliga skolans demokratibidrag. Jag citerar i det följande ett stycke om skolans demokratiska fostran ur Lgr 62 som i modifierad form också förekommer i alla senare läroplaner, och därmed lämpar sig för analysen av skolpolitikens förhållande till demokrati över tid. Under rubriken "Mål och riktlinjer" beskrivs där skolans uppgift att genom undervisning om demokratiernas grundläggande principer bidra till utvecklingen av elevens "känslö- och viljeliv". Skolan anvisas att "ge" eleven

en god uppfattning om de moraliska normer, som måste gälla i sammanlevnaden mellan människor och som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle. Han måste bli fullt medveten om innebörden av etiska begrepp som rättvisa, ärlighet, hänsyn och tolerans [...] (Lgr 62: 16).

Den reviderade läroplanen från 1969 har en snarlik formulering:

Skolan skall ge honom en god uppfattning om de värderingar och

principer som bär upp rättsordningen i vårt demokratiska samhälle. Han måste bli fullt medveten om innebörden av begrepp som rättvisa, ärlighet, hänsyn och tolerans [...]” (Lgr 69: 13)

I båda formuleringar begränsas skolans ”etiska fostran” till att upplysa eleven om de moraliska normer, värderingar och principer som bär upp i det ena fallet rättsordningen i demokratiska samhällen generellt, och i det andra fallet rättsordningen i den svenska demokratin. Till denna fostran räknar läroplanerna gedigna kunskaper om olika etiska begrepp. Eleven ”måste bli fullt medveten om innebörden” av dessa begrepp, står det i Lgr 69. Begreppens innebörd framstår därvid som otvetydig och det underförstådda målet med medvetandegörandet verkar vara att eleven ansluter sig till deras mening och kommer att försvara den – enligt Lgr 62 ”måste” de normer skolan ska upplysa om gälla i ett demokratiskt samhälle. Men, i citaten ovan finns inget explicit krav om att eleven verkligen ansluter sig till detta ideal. Värderingarna tillskrivs i första hand ”rättsordningen”, inte samhället eller individen.

Andra formuleringar i 1960-talets läroplaner visar emellertid att det inte var nog med att eleverna hade en god uppfattning om rättsordningen, vilket skulle vara ett legitimt utbildningsmål även för en frihetlig skolpolitik. De skulle också ansluta sig till och efterleva vissa särskilt utpekade etiska principer. I Lgr 62 kom detta till uttryck i en formulering om skolans ansvar att ”grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna som [...] kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper.” (Lgr 62: 18) Också Lgr 69 listar upp en rad normer som skolan ska ingjuta hos sina elever:

Den skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det svenska samhället. Den skall verka för jämställdhet mellan könen. Den skall främja elevernas känsla av internationellt medansvar. Skolan skall också hos eleverna inpränta aktning för sanning och sanningssökande, allvar inför problemställningarna, tolerans och respekt för andras uppfattningar. Den skall söka ge eleverna vilja till saklig bedömning, kritiskt sinnelag och lust till engagemang (Lgr 69: 42).

Genom att anvisa skolan att påverka elevers egenskaper, vilja och känslor, samt att ”inpränta” aktning, allvar, tolerans och respekt i sina elever lämnade beslutsfattarna (oavsett de eftersträfvade värdenas kvalitet) den frihetliga ambitionen i 1940-talets skolutredningar.

Avståndstagandet från en frihetlig skola kommer även till uttryck i Lgr 69 där människors individuella frihet och självständighet underordnas den sociala gemenskapen, såsom i följande citat:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. [...] Betydelsefullt är, att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor (Lgr 69: 14).

Friheten villkoras här av beredskapen till samarbete inte enbart med utvalda vänner eller kollegor utan "med alla människor". Samarbetsvilja och solidaritet med hela gemenskapen, inte individens rätt att företräda sina övertygelser också när de innehåller partikulära särintressen, blir här till demokratins viktigaste kännetecken. Hjälpsamhet och samarbete är satta som utbildningsmål även för de elever som har välgrundade invändningar mot denna fostran.

I de följande läroplanerna konkretiserades skolans fostransupdrag ytterligare och distansen till 1940-talets frihetliga ambition växte. Ovan citerade stycke ur Lgr 62 och Lgr 69 om skolans demokratiska fostran återkom i läroplanen från 1980 i följande version:

Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktiskt, vardaglig handling (Lgr 80: 18).

Uppdraget kan nu inte längre tolkas som begränsat till att göra elever medvetna om utvalda demokratiska principer och dess motsvarande rättsordning, utan kräver explicit skolans direkta påverkan på elevernas viljebildning. Medan det demokratiska i de tidigare versionerna utgjordes av en rättsordning vars principer eleverna behövde känna till och leva med, men inte nödvändigtvis ställer sig bakom, betonas nu vikten av att varje enskilt barn faktiskt håller med om en särskild demokratisk ordning ("vår demokrati") och dess värderingar. Demokratien förvandlas från ett politiskt system med tillhörande rättssystem till ett kollektiv som slutar sig samman kring gemensamma normer. Enligt Lgr 80 fick skolan inte "ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar", utan skulle se till att dessa värden inte bara företrädes av rättsordningen, utan av varje enskild individ (Lgr 80: 19).

Idén om samhället som en gemenskap med ett enhetligt normsystem kommer också till uttryck i formuleringen ovan om att "demokratins värderingar" ska komma "till uttryck i praktiskt, vardaglig handling". På ett annat ställe i läroplanen förtydligas att skolan skall fostra eleverna "till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingssätt" (Lgr 80: 15). De demokratiska värdena ska med andra ord inte bara känneteckna skolans verksamhet, utan förväntas forma elevernas handlingar såväl inom som utanför skolan. I Lgr 80 görs ingen skillnad mellan statens och individens intressen, uppgifter och ansvarsområden. "Demokratins värderingar" förväntas istället genomsyra hela

samhället, vilket motsvarar idén om ett helhetsperspektiv i Benner och Sladeks definition av en statspedagogisk utbildningspolitik.

BEGRÄNSAD VÄRDEPLURALISM – DEMOKRATISK FOSTRAN PÅ 1980-TALET

Huruvida den utbildningspolitiska ambitionen att ingjuta demokratins värderingar hos den nya generationen kan beskrivas som demokratisk eller inte har varit föremål för debatt. Filosofen Roger Fjellström som företräder en frihetlig syn på skolan påpekar att

det finns faktiskt i grundlagarna saker som ger formella motiv emot både demokratisk och humanistisk fostran. Elever är inte offentliganställda fast de går i offentliga skolor. De har inte, lika lite som andra, en medborgerlig skyldighet att verka i enlighet med principerna för det offentliga. Det är något som samhället bara kan *önska* av dem. I ett demokratiskt samhälle får medborgare hysa vilka åsikter de vill. De har inte ens en förpliktelse att delta i det politiska livet genom att exempelvis rösta (Fjellström 2004: 196).

Enligt Fjellströms definition utgör läroplanens krav om att fostra elever "att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar" en odemokratisk handling. Andra beskriver Lgr 80 istället som den "pluralistiska demokratifostrens" genombrott (t ex Englund & Englund 2012: 9). Forskare har då kontrasterat 1980-talets skolpolitik mot tidigare årtiondets krav om skolans neutralitet i värdefrågor. Neutralitetspolitiken har därvid kritiserats för att utgå från enbart ett värdemått, nämligen tron på "objektiv vetenskaplighet", en tro som dess kritiker förknippar med överklassens patriarkala intressen (ibid).

Tolkningen av Lgr 80 som det bättre exemplet på värdepluralism lyfter fram läroplanens beskrivning av undervisningen som ett lagarbete där vetenskapens primat tonats ner och alla förväntas göra sin röst hörd och pröva sina tankar. Denna tolkning bortser emellertid från det faktum att Lgr 80 begränsade värdepluralismen när den förutsatte att alla slöt upp kring "demokratins väsentliga värden". Dessa värden var inte längre förhandlingsbara. Sådär stod det i läroplanen:

Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter *framförs* och hävda betydelsen av ett personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa (Lgr 80: 20f, min kursivering).

Att avståndstagandet från allt som strider mot "vår demokratis väsentliga värden" inte enbart gällde skolans verksamhet utan också eleverna framgår

av formuleringen om skolans uppdrag att "påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar" som citerats ovan. Enligt Lgr 80 hade skolan till och med "rätt att förvänta sig [...] att även föräldrar accepterar och söker främja demokratins principer och regelsystem." (Lgr 80: 19) Om föräldrarna förmedlade samma syn på demokrati som skolan kunde eleverna "få uppleva att hemmet och skolan är delar av samma omvärld." (Lgr 80: 19) Idén om demokrati som tar form i denna skolpolitik kan beskrivas som totalitär såtillvida att den utgör en politisk ideologi som definierar både samhälleliga och enskilda relationer, vilket skiljer sig från det svaga sambandet mellan privat moral och samhällsmoral som enligt Benner och Sladeks definition kännetecknar frihetliga utbildningssystem.

Öppenheten mot "skiljaktiga värderingar" gällde i citatet ovan deras *framförande* och hade didaktiska grunder. Genom att framföra värderingar som strider mot "vår demokrati" skulle eleverna få möjlighet att få dessa belysta och därmed hjälp att "med minsta möjliga tvång" utveckla en demokratisk personlighet (Lgr 80: 19). Teorin bakom denna form av demokratisk fostran redovisade Utbildningsdepartementet i skriften *Skolan skall fostra*, en liten debattskrift som skickades till landets alla skolor 1979. Broschyren var författad av den så kallade Normgruppen, en "arbetsgrupp kring normbildning och normöverföring i skolan" bestående av lärare, rektorer och andra sakkunniga som den moderata skolministern Britt Mogård hade tillsatt (Utbildningsdepartementet 1979). Mogårds efterträdare, folkpartisten Birgit Rodhe, gav ut skriften innan Mogård efterträdde henne igen och slutligen undertecknade den nya läroplanen. Avsnittet om "Fostran och utveckling" i Lgr 80 (sidorna 18–21) utgör till stora delar en sammanfattning av *Skolan skall fostra* och inleds – som redovisats ovan – just med denna uppmaning.

I *Skolan skall fostra* förtydligade Utbildningsdepartementets arbetsgrupp vad elevernas demokratiska fostran skulle handla om: "Lagarbetet är både målet och medlet för demokrati" heter det där (Utbildningsdepartementet 1979: 49). Demokrati framstår här som en gemenskap där alla är med och drar mot samma håll, där individen ser sina intressen förverkligade i samhällsgemenskapens intressen och där hon erkänner den gemensamma strävan mot samhällets bästa som sin viktigaste handlingsmaxim. Det självklara målet för skolan var enligt Normgruppen att förverkliga detta ideal, dvs att motverka idéer som kunde hota beslutsfattarnas idé om samhället som en intressegemenskap. Detta gällde dels individens egen ovilja att inordna sig och förverkliga kollektiva beslut, dels diskriminerande föreställningar som hotade att utesluta någon annan ur gemenskapen (t ex fördomar mot kvinnor eller invandrare). Båda dessa hot skulle skolan neutralisera med hjälp av det av gruppen förespråkade "lagarbete" som också beskrevs som "själva grunden för att en människa skall kunna utvecklas till en hel personlighet" (Ibid.).

Tesen om lagarbete som en förutsättning för människans personlighetsutveckling innebar att Normgruppen ifrågasatte idén om människans personlighet som något individuellt. "Det 'mänskliga' finns inte fristående, inte vid födseln. Det är något som barnet bara kan förvärva ur gemenskap", står det i *Skolan skall fostra* (Utbildningsdepartementet 1979: 35). Enligt broschyrens antropologi är människans vilja kulturellt konstruerad och samvetet kan liknas vid en internalisering av kollektiva normer. Förekomsten av individuella särintressen framstod i detta sammanhang som resultat av en felaktig uppfostran. God uppfostran skulle enligt broschyren utgå från frågan "Vad bör vi göra för att det skall bli så bra som möjligt för så många som möjligt?" för att hjälpa eleven att utveckla förmågan "att tänka och handla förnuftigt" (Utbildningsdepartementet 1979: 40). Elever som motsatte sig detta kollektivistiska ideal betraktades som bristfälligt utvecklade och i behov av mer demokratisk fostran.

Demokratisk fostran ansågs beroende av omvärldens goda exempel samt av elevens aktiva medverkan i demokratiska processer. Enligt *Skolan skall fostra* krävde fostran av demokratiska människor att individen möter en motsvarande omgivning:

Barn och ungdomar kan bara stimuleras att vilja bli demokratiska människor och handla demokratiskt genom de förebilder och modeller som de vuxna ger dem (Utbildningsdepartementet 1979: 51, understrykning i original).

Helst skulle eleverna skyddas från invändningar och ifrågasättanden av samhällets "demokratiska värderingar" då dessa kunde leda till förvirring och störa den önskade personlighetsutvecklingen. De ovan nämnda kraven om samsyn mellan föräldrar och skolan när det gäller "vår demokratis väsentliga värden" får sin förklaring i detta tankesätt. Normgruppen betonade vikten av "fasta normer" när det gäller vuxenvärldens fostransansvar (Utbildningsdepartementet 1979: 37ff).

Aktiv medverkan i demokratiska processer framstår i *Skolan skall fostra* som ett sätt att demokratisera också de elever som ännu inte har tillägnat sig de rätta värderingarna. Genom deltagandet i aktiviteter som har kollektivets bästa som moralisk utgångspunkt och leder till ett gemensamt beslutstagande skulle eleverna fostras mot detta mål. Den demokratiska processen det är tal om här har ingen öppen utgång, utan ett konkret didaktiskt mål: att eleven anammar "vår demokratis väsentliga värden". Den ovan citerade uppmaningen i Lgr 80 till skolan att "vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter *framförs*" får här en förklaring. Framförandet av dylika idéer förväntades leda till att eleverna i samtal med andra inte bara prövar, utan också omprövar sina tankar. "Barnet [...] lär i första hand genom att få pröva sig fram med andra, göra misstag och själv upptäcka hur saker är och borde vara", skriver Utbildningsdepartementets arbetsgrupp (Utbildningsdepartementet 1979: 35). Hur saker "borde

vara” var därvid redan avgjort när det gäller ”samhällets grundläggande värden”. Hur saker och ting skulle tolkas och hanteras inom denna ram däremot, skulle avgöras i en gemensam diskussion.

Normgruppen klargjorde också att skolan skulle se till att även de elever som tyckte sig ha goda skäl att ifrågasätta värdeordningen, eller av okunskap avvek från den, till slut följde dess principer. I de fall där varken goda förebilder eller deltagandet i diskussioner ledde till detta resultat, uppmanades skolan att göra avsteg från sitt ”demokratiska” arbetssätt. När lagarbetet inte gav önskad effekt, skulle skolan istället jobba med ”en positiv känslkontakt” som verktyg för att påverka individen, rekommenderade gruppen. ”Barnet vill då ställa upp för den vuxne och därmed för regeln, även om han eller hon inte tycker likadant eller inte i detalj förstår varför regeln måste följas”, står det i *Skolan skall fostra* (Utbildningsdepartementet 1979: 41). Normgruppen förklarade också att:

Det finns många situationer – exempelvis när det gäller skydd mot faror eller efterlevnad av demokratiskt fattade beslut – där en regel måste följas, även om inte alla är villiga att acceptera den utifrån sina egna, personliga värderingar eller inte förstår varför regeln har tillkommit (Utbildningsdepartementet 1979: 41).

Det demokratiskt tillkomna beslutets primat rekommenderades här att, oberoende av dess innehåll, gälla före individens invändningar, vilka de än kunde vara.

STATSPEDAGOGIKEN DÖLJS MEN FORTBESTÅR (1990-TALET)

Det är lätt att uppfatta demokratifostran som skrevs fram i de ovan refererade skolpolitiska dokumenten som manipulativ och indoktrinerande. Demokratiska värderingar skulle ”inpräntas” i individen och hennes följsamhet garanteras med mindre ”demokratiska” verktyg där de mer ”demokratiska” inte ledde till önskad effekt. Dokumenten från 1990-talet och framåt höll fast vid den statspedagogiska ambitionen om en skola för demokrati, men flyttade ansvaret för detta projekt från staten till medborgarna. Skolpolitikens statspolitiska karaktär blev därmed svårare att upptäcka. Som jag kommer visa syftade skolan dock fortsatt till att göra elever till deltagare i ett givet politiskt projekt snarare än till att upplysa och bemyndiga individen att utveckla ett eget förhållningssätt till sin omvärld.

Grundskolans läroplan Lgr 80 ersattes i samband med 1990-talets stora skolpolitiska förändringar av en läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Den svenska skolpolitiken övergav vid denna tid den centrala regelstyrningen av skolan och skapade ett mål- och resultatstyrt skolsystem där privata och kommunala aktörer uppmanades att tävla mot varandra i utvecklingen av den mest effektiva skolan. Den nya läroplanen skulle hålla samman det nya decentraliserade och delvis privatiserade skolsystemet genom ett gemensamt

fostransuppdrag. Enligt direktiven till den så kallade Läroplanskommittén som fick i uppdrag att arbeta fram den nya läroplanen skulle skolan ”inte vara värderingsmässigt neutral” (Dir 1991:117, i SOU 1992:94: 330) utan utgå från ”[d]e grundläggande värderingar som kommit till uttryck i skollagen och våra nuvarande läroplaner” (Dir 1991:9, i SOU 1992:94: 323). Direktiven formulerades av socialdemokraten Göran Persson (Dir 1991:9, i SOU 1992:94: 320), och kompletterades efter ett regeringsbyte några månader senare av moderaten Beatrice Ask (Dir 1991:117, i SOU 1992:94: 329). Hennes tilläggsdirektiv förändrade inte de statspedagogiska inslagen i utredningens uppdrag.

Läroplanskommittén tillgodosåg direktiven genom att introducera idén om en för hela samhället gemensam ”värdegrund” som skolan fick i uppdrag att gestalta. Under rubriken ”Skolans värdegrund och uppgifter” som kom att inleda Lpo 94 lades fast att

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på (Lpo 94: 5).

Enligt Läroplanskommittén skulle värdegrunden ”ha en aktivt påverkande roll för läroplanens övriga delar [...]” (Skolverket 1999: 12) I läroplanskommitténs slutrapport beskrevs värdena som ingår i värdegrunden som ”oförflyttliga” så till vida som att de ”i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfälliga moraliska fond [...]” (SOU 1992:94: 47). Enligt kommitténs huvudsekreterare Berit Hörnqvist och dess ordförande Ulf P. Lundgren fanns det inga rationella skäl att förhandla bort dessa värden (Skolverket 1999: 11). Enligt deras av Skolverket utgivna kommentar till läroplanen skulle de *Ständigt. Alltid!* genomsyra skolans verksamhet (ibid.).

Lpo 94 ersattes 2011 av en ny läroplan för grundskolan, Lgr 11. Ordalydelsen i de inledande delarna om ”Skolans värdegrund och uppgifter” är i princip identiska dessa läroplaner emellan, vilket är anledningen till att de avhandlas tillsammans i min genomgång.

På ett liknande sätt som i 1970- och 1980-talets styrdokument var det enligt Lpo 94 och Lgr 11 medborgarnas plikt att anamma en viss värdegrund, snarare än statens att ge individen utrymme för sina individuella övertygelser och värderingar. ”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar”, förklarar både Lpo 94 och Lgr 11 (Lpo 94: 12; Lgr 11: 12). Referensen till rättsordningens principer som grund för demokratin som hade kännetecknat 60-talets läroplaner har i Lpo 94 ersatts av hänvisningar till det demokratiska samhället som en värdegemenskap. Inom denna värdegemenskap framstår fostran till delaktighet i, och medansvar för, vissa ”demokratiska” ideal som objektivt riktig och därmed okontroversiell. Idén om en gemensam värdegrund är enligt Lpo 94 och Lgr 11 i

samklang med idealet om "saklighet och allsidighet" och med kravet på skolan att "vara öppen för skilda uppfattningar" (Lpo 94: 6). Läroplanerna betonade:

Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen (Lpo 94: 4; Lgr11: 8).

Under 1990-talet får skolan alltså en för alla giltig värdegrund som tycks okontroversiell och förväntas återspegla alla medborgares "moraliska fond" (se ovan). Den tycks vara gemensam och tycks ha funnits där från början, men är likväl någonting som skolan behöver påverka eleverna att omfatta.

Vad står då den värdegrund för som introducerades under 1990-talet? Innehållet är svårångat. Betydelsen diskuteras enbart sparsamt i styrdokumentet och värdena som knyts till värdegrunden varierar olika definitioner emellan. Även om värdegrunden framställs som en samling etablerade, gemensamma värden, representerar den skiftande visioner. Medan skolans demokratiska fostran under 1960- och 1970-talet främst hade handlat om värden som solidaritet, tolerans och jämlikhet, tillkom i Lpo 94 ansvarstagande, delaktighet och inflytande som ideal. Att denna förskjutning inte hade sitt ursprung i en pedagogisk ambition att hjälpa barn att bli myndiga vuxna, utan lanserades i det politiska syftet att förverkliga en specifik samhällsvision, framgår såväl av de politiska direktiven till läroplanskommittén, dess slutrapport som den färdiga läroplanen. Sådär skrev Göran Persson i direktiven till läroplanskommittén:

Förutsättningen för en god inläring ökar när eleverna får möjlighet till att utöva inflytande och ta ansvar för sin egen utbildning. Kravet på att utbildningen skall byggas upp med utgångspunkt i ett reellt elevinflytande är också betingat av de krav på kompetens vad gäller medinflytande och ansvarstagande som ställs i samhälls- och arbetslivet. Därmed kan utbildningen förstärka den demokratiseringsprocess som pågår i samhället (Dir 1991:9, i SOU 1992:94: 323-324).

Inflytande och ansvarstagande presenteras i detta citat inte som individuella fri- och rättigheter som en demokratisk rättsordning garanterar, utan instrumentaliseras. I den första meningen är det inläringen som ska bli bättre med hjälp av dessa demokratiska former eller värden, i andra meningen presenteras de som kompetenser som efterfrågas av samhället och arbetslivet, och i den tredje blir de till ett sätt att stödja den redan pågående samhällsutvecklingen. Personligt ansvar och inflytande blir här till instrument för samhällsförbättring och förlorar därmed sitt egenvärde. Då målen i citatet ovan inte definieras av individen själv, utan ansvarstagandet förväntas bidra till förverkligandet av mål och krav som ställs av andra (läroplanen, samhället, arbetslivet och

demokratin), får ansvarstagande och inflytande här också ett mer begränsat verkningsområde än i en demokratisk ordning där de som rättigheter garanterar den myndiga individen att få göra sin röst hörd och påverka sin situation i vilken riktning det vara månne.

Också betoningen av elevens inflytande och egna ansvar i läroplanskommitténs slutrapport kan tolkas som ett försök att anpassa individen till en viss samhällsordning snarare än att stärka hennes intellektuella förutsättningar att fatta självständiga beslut.

Utvecklingen i samhället innesluter ökade krav på medborgerligt inflytande och att kunna välja mellan alternativ. Skolan har en viktig roll i att ge medborgerlig bildning. Detta innebär bl.a. att kunna, vilja och våga använda det talade och skrivna språket, ha förmåga till kritisk granskning och att kunna möta och värdera argument. Det innebär också en vana att fungera i demokratiska former och en delaktighet i vårt kulturarv i vid mening. Kraven på inflytande och eget ansvar ställs också alltmer i arbetslivet, där människors kompetens, förmåga att värdera kompetens samt kommunikations- och samarbetsförmåga accentueras (SOU 1992:94: 14).

I citatets första mening är samhällsutvecklingen subjektet som kräver ett ökat inflytande av medborgarna. När läroplanskommittén i andra meningen betonar skolans ”roll i att ge medborgerlig bildning” och sedan räknar upp en rad kompetenser, motiveras dessa alltså inte av individens myndiggörande, utan av en redan pågående samhällsutveckling som kräver att människor är kapabla att välja mellan alternativ. Vari denna samhällsutveckling exakt består, framgår inte av citatet, men det finns skäl att anta att de politiska ställningstaganden som föranledde det tidiga 1990-talets valfrihetsreformer tillhör förändringen som åsyftas här (SOU 1990:44). Att ”[k]raven på inflytande och eget ansvar” i Läroplanskommitténs slutrapport refererar till samhällets efterfrågan på en viss människotyp framgår ur citatets sista mening där dessa demokratiska värden explicit relateras till arbetslivets krav på människors ”kommunikations- och samarbetsförmåga”. Även kritiskt tänkande och förmågan att värdera argument underordnas i citatet ovan en extern nytta. Där handlar båda om att utveckla ”en vana att fungera i [de] demokratiska former” skolan uppfostrar till, snarare än att kunna ta ett steg tillbaka, titta på samhället med en kritisk blick utifrån, att genomskåda och eventuell kritisera dess principer, samt att utveckla ett eget förhållningssätt till sin omgivning.

Också i Lpo 94 och Lgr 11 underordnas individens frigörelse samhällets behov:

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 (Lpo 94: 5; jmf. Lgr 11: 7).

Även här är de just rådande politiska förhållandena – denna gång globaliseringen – subjektet som får definiera syftet med skolan. I Lpo 94 framstår internationaliseringen och den växande rörligheten över nationsgränser som givna faktorer. Det är dessa samhälleliga scenarier och dess behov som individerna fostras till att möta. När eleverna uppmuntras att förstå andras levnadsvillkor och värderingar sker detta alltså inte för att hjälpa varje barn att få perspektiv på sin egen tillvaro och därmed möjligheten att välja en egen väg i framtiden. Istället förväntas skolan att anpassa människorna till en särskilt politisk ordning. Eleverna ska "inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" och de ska få trygghet av "delaktighet i det gemensamma kulturarvet". Idéer som skulle kunna diskuteras utifrån olika ideologiska ingångar, såsom idén om kulturell mångfald och idén om ett "eget" respektive "gemensamt" kulturarv, blir här till oförytterliga värden som alla ska fostras till.

I min läsning underordnas individens frigörelse i Lpo 94 alltså samhälleliga krav. Denna tolkning skiljer sig från tidigare framförda analyser av denna tid som en där individen ställdes i centrum. Så skriver till exempel Fredrik Alvéni i sin avhandling om skolans medborgarfostran: "Skolans kärnuppdrag presenterades i både läroplan 1994 och 2011 som att tillhandahålla individen möjligheter att utvecklas för att sedan själv kunna forma samhället i framtiden" (Alvéni 2017: 129). Vad min framställning visar är att denna möjlighet att forma samhället i framtiden var villkorat av en värdegrund som uppdaterades kontinuerligt i enlighet med den senaste omvärldsanalysen.

En annan spridd tolkning av Lpo 94 i tidigare forskning är Tomas Englunds tes om 1990-talets valfrihetsreformer som uttryck "för en ny syn på utbildning som 'private good' till skillnad från det länge dominerande 'public good'." (Englund & Englund 2012: 14). Englund skriver även om ett skifte från en "samhällscentrerad demokratisyn" till en "individualistisk demokrati- och rättighetssyn" (Englund & Englund 2012, 13), samt från "ett politiskt perspektiv där medborgarens framtida politiska roll fokuserades" till "ett marknads-perspektiv där medborgarens ekonomiska roll" stod i centrum (Englund 1999: 25). Han beklagar att förändringarna sedan 1990-talet lett till "en skoltillvaro utan social mening, en mening som knyter ansemliga delar av skolans verksamhet och innehåll till den framtida medborgarrollen" (Englund 1999: 36). Enligt denna tolkning har skolan avpolitiserats såtillvida att den blivit mer

individ- och mindre samhällsfokuserad under 1990-talet. Utifrån min tolkning framstår 1990-talets skolpolitik däremot inte som väsensskilt från skolpolitiken under de föregående två decennierna. Istället träder den politiska styrningen av skolan fram som ett kontinuum. Nu som förr utbildas eleverna inte främst till självständiga individer utan framför allt till produktiva medlemmar i ett givet samhällskollektiv. Visionen om det ideala samhället skiftade visserligen, men inte tron på skolan som verktyg att förverkliga en politisk vision. Denna observation bekräftar tesen om långtgående överensstämmelser mellan högerns och vänsterns utbildningspolitik som statsvetaren Johan Wennström nyligen ställt upp i sin avhandling (Wennström 2019).

DELIBERATIV DEMOKRATI SOM STATSPEDAGOGIK (ÅREN OMKRING 2000)

För att underlätta och stimulera skolornas arbete med att omsätta läroplanernas krav om värdegrunden i praktisk handling, utropade utbildningsdepartementet 1999 till "Värdegrundsåret". Återigen skapades en liten arbetsgrupp för normarbete på departementet, Värdegrundsgruppen. I samarbete med andra departement, myndigheter och tio gymnasieelever sammanställde gruppen *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Boken syftade "till att stimulera till fördjupade samtal och dialoger om vad värdegrunden betyder i skolans arbete" och distribuerades år 2000 till landets samtliga skolor (Zackari et al 2000: bokomslag). Den kan på så sätt jämföras med Normgruppens *Skolans ska fostra*, som hade skickats ut till skolorna 1979.

Idén om deliberativ demokrati som lanserades av Värdegrundsgruppen utvecklades i polemik mot den "funktionalistiska demokratiuppfattningen" som hade dominerat samhällsdebatten under efterkrigstiden (Englund 1999: 17). Mer konkret presenterades den deliberativa demokratiuppfattningen som alternativ till begränsningen av demokratibegreppet till principen om parlamentarism och majoritetsstyre som nu kritiserades som elitstyre. Den deliberativa strategin fokuserade istället på folkets engagemang och deltagande i det politiska beslutsfattandet. Medan det funktionalistiska demokratibegreppet stod för en styrelseform, beskrevs den deliberativa demokratin som "ett levnadssätt som alla uppväxande medborgare skall bli delaktiga i" (ibid.). Det räckte inte längre att alla hade möjlighet att påverka beslutsfattandet i allmänna val, utan nu skulle demokratin förverkligas genom deltagande i deliberativa samtal eller "kollektiva viljebildningsprocesser" (Englund 1999: 40), där olika värderingar och förhållnings-sätt offentliggjordes och prövades i "en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om" (jmf Englund 2000: 5).

Också av dess förespråkare beskrevs idén om deliberativ demokrati som normativ (Englund 1999). När deliberativa ideal normerar relationen mellan staten och medborgarna begränsas individens handlingsutrymme. I ovan beskrivna form kräver den deliberativa demokratin deltagande i ett ständigt pågående politiskt samtal som ska leda till kompromisser som inkluderar alla

och formar samhället till en värdegemenskap. Enbart den som engagerar sig i det gemensamma politiska livet betraktas utifrån denna politiska doktrin som ansvarsfull, demokratisk och värdig. Den deliberativa demokratin som presenterades här har ett totalitärt anspråk såtillvida att den förväntades gälla i alla områden av det mänskliga livet och för alla. Den beskrevs som "ett levnads-sätt". Människan ifrågasattes såväl när hon var beredd att lämna över ansvaret för avgörandet av politiska frågor till det politiska etablissemangen som när hon vägrade att ingå i en politisk konsensusbildning. Den deliberativa ordningen skulle välkomnas även av den vars övertygelser, behov eller intressen missgynnades av principen om kollektiv viljebildning. I alla fall tog teorin inte hänsyn till att deliberativa kompromisser på samma sätt som majoritetsbeslut kan strida mot minoritetens och individens intressen. Genom att betona individens politiska aktiviteter före rättsordningens principer flyttade den deliberativa teorin dessutom ansvaret för demokratin från staten till individen. Nu var det inte längre staten som garanterade individen demokratiska fri- och rättigheter, utan individen tillskrevs ansvaret att genom sitt deltagande i deliberativa samtal förverkliga visionen om en deliberativ-demokratisk samhällsordning.

Internationellt har det deliberativa demokratiidealet fått stor spridning under 1990-talet (Gutmann & Thompson 1996), men också problematiserats (Macedo 1999). Det intressanta här är dock inte möjliga invändningar mot detta ideal, och inte heller dess styrkor, utan dess betydelse för skolpolitiken. Som filosofen Pia Nykänen påpekar innebär den politiska visionen om en deliberativ demokrati inte nödvändigtvis "att en 'deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter' också bör tillskrivas utbildningsväsendet som ideal" (Nykänen 2009: 55). Just denna överföring gjordes dock i skolans styrdokument – till exempel av Skolverkets tjänstemän som förklarade:

Inom modernare demokratiforskning har en s.k. deliberativ demokratisyn utvecklats, vilken sätter kommunikationen, samtalet, i centrum. [...] Genom att applicera denna demokratisyn på utbildningsväsendet vidareutvecklas och tydliggörs förskolors och skolors demokratiska uppdrag (Skolverket i Englund 2000: 4).

Den deliberativa demokratisynen blev till ett värde som skulle förmedlas i skolan och genomsyra hela verksamheten. Uppmaningen till lärarna att implementera demokratiska arbetsformer som ingår i både Lpo 94 och Lgr 11 kan i kombination med Skolverkets anvisningar tolkas som ett statspedagogiskt försök att fostra till lojalitet med denna deliberativ-demokratiska samhällsvision. Sådär står det i läroplanerna:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.

Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo 94: 5; jmf Lgr 11: 8).

Vid första ögonkastet kan detta citat framstå som en uppmaning till fritt meningsutbyte och mer inflytande för skolornas elever. Utifrån Skolverkets anvisningar om förverkligandet av en deliberativ-demokratisk ordning däremot, framstår det påtalade handlingsutrymmet och möjligheten till eget ansvarstagande inte som självändamål och inte heller som en uppmaning till eleverna att omgestalta sin omgivning. När läroplanen lägger fast att undervisningen "skall bedrivas i demokratiska arbetsformer" kan detta istället tolkas som ett försök att vänja eleverna vid det politiska kravet om deras aktiva deltagande i en särskild samlevnadsform, "samhälslivet". Även formuleringen om ett personligt ansvarstagande i andra meningen kan tolkas som en uppmaning till förverkligandet av idealet om ett aktivt deltagande och syftar då inte till en beredskap hos eleverna att ta ansvar för sina handlingar och då även för sådana som strider mot den rådande samhällsvisionen. Även citatets andra del illustrerar att inflytandet som eleverna skulle fostras till handlade om anpassningen till och ansvarstagande för en redan fastlagd ordning. Enligt denna skulle eleverna lära sig att utöva inflytande och ta ansvar genom att delta i den gemensamma planeringen och utvärderingen av en verksamhet som de är tvungna att delta i – "den dagliga undervisningen". Medbestämmandet och inflytandet gäller kurser, ämnen, teman och aktiviteter som erbjuds inom och tillhör denna föregivna, obligatoriska ram.

Läroplanernas krav om elevernas ansvarstagande för den rådande skolpolitiken, dess mål och syften står i kontrast till idén om utbildningssystemet som ett pedagogiskt projekt där staten tar ansvar för elevernas utbildning så att dessa i sin tur kan ta ansvar för sina olika sätt att förhålla sig till detta system, må det vara genom ett avståndstagande och vägran, underordning och anpassning, försök att förändra, eller ett bejakande och försvar. I de citerade läroplanerna osynliggörs beteenden, övertygelser och önskningar som ifrågasätter skolans syften och logik och därmed överskrider det givna systemet. Istället uppmanas lärarna att "utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan." (Lgr 11: 15) Det personliga engagemanget förväntas även här gälla mål (skolarbete och inlämning) som definierats av andra. Läroplanens idé om deltagande och personligt ansvar handlar med andra ord om individens anpassning till en samhällelig ordning som kräver denna form av engagemang snarare än om hennes möjlighet att hitta sitt eget sätt att förhålla sig till resten av samhället.

Överföringen av den deliberativa doktrinen till skolans värdegrund gör ansvarstagandet för just denna politiska vision och dess idé om en kollektiv

viljebildning till ett för alla förpliktigande krav. I enighet med detta ger styrdokumentet fostran inom den deliberativa synen på demokrati ett tydligt försteg före undervisningen om den demokratiska rättsordningen och dess principer. I *Värdegrundsboken* beskrivs detta såhär:

I en kommunikativ skoldemokrati som bygger på samtalet, räcker det inte med formella strukturer för inflytande eller att lära om demokrati som system. Det handlar för skolans del om att på djupet konfrontera och pröva elevernas värderingar och föreställningar. Det handlar om att levandegöra demokrati och att arbeta i demokratiska arbetsformer. Värdegrunden handlar om att göra kunskap till insikt och därmed känsla. Detta innebär, enligt vårt synsätt, att undervisningen och all övrig verksamhet inte kan vara värdeneutral (Zackari et al 2000: 41).

För att förbereda eleverna för livet i en deliberativ demokrati krävs enligt denna skrift en skola som på djupet konfronterar och prövar elevernas värderingar och föreställningar. Denna konfrontation och prövning framställs som ett demokratiskt förfaringsätt. Enligt denna syn på demokrati räcker det inte med att acceptera ett majoritetsbeslut även om man inte stödjer det, utan individen ska lära sig en praktik där hennes värderingar och föreställningar påverkas av mötet med andra. Först genom deltagandet i deliberativ konfrontation och prövning kan individen förvandla sina kunskaper till den insikt och känsla som avkrävs individen av *Värdegrundsboken*. Den deliberativa värdegrunden handlar om öppenheten för denna prövande och konsensusskapande praktik och dess underliggande värden. Undervisningen får inte vara värdeneutral utan behöver förmedla beredskap till kompromiss och samförstånd, dialog, flexibilitet och anpassningsförmåga. *Värdegrundsboken* lyfter även fram vikten av att "respektera och tolerera varandras åsikter och synsätt" (Zackari et al 2000: 69). Betoningen av respekt och tolerans handlar därvid inte om att acceptera att människor alltid kommer tycka olika i centrala samhällsfrågor, utan om människors beredskap att möta varandra i deliberativa samtal som syftar till att minska differenser snarare än att bevaka dem. Såhär står det också i *Värdegrundsboken*:

I den kommunikativa och pluralistiska demokratin är öppenhet, fysisk, psykisk och kulturell tillgänglighet ett måste. Samtalet måste vara ömsesidigt och främjas av en vilja till samförstånd (Zackari et al 2000: 96).

Och:

Ett demokratiskt samtal innefattar inte bara rätten att tala och bli hörd. Man måste också lära sig konsten att lyssna och inte minst

vara öppen för argument och låta sig påverkas av den man samtal-
lar med (Zackari et al 2000: 27).

I texterna om den deliberativa värdegrunden dominerar samarbetsviljan före värden som personlig integritet och civilkurage. Värdegrunden handlar varken om att upptäcka sin toleransgräns eller om att försvara sina övertygelser, utan om att skapa samförstånd.

Kritiker har beskrivit den deliberativa värdegrunden som en satsning på ”en form av social kompetens, nämligen att eleverna kan tala och samarbeta i grupp, bidra till, omfatta och följa gemensamt fattade beslut.” (Fjellström 2004: 190) Betoningen på dialog och sammanhållning har därvid beskrivits som ”en ganska speciell utformning av demokrati” och en där

[d]et som tidigare var centrum, *makt* och i synnerhet den avgörande samhällseliga makten, har glidit ut i periferin. Det handlar inte längre om fördelning, omfång och intensitet i den samhällseliga makten, utan om individers öppenhet, smidighet och foglighet i de nära, mikrosociala sammanhangen. Förskjutningen drar uppmärksamheten från det förra.

Den här förändringen är kontraproduktiv om man är ute efter att stärka folklig makt, självständighet och kritiskt tänkande i samhället. Den är problematisk för att den upphöjer *en* komponent i demokrati till överordnad ideologi (Fjellström 2004: 190).

Implementeringen av den deliberativa demokratin som skolans värdegrund kan beskrivas som en statspedagogisk strategi så tillsvida att den utgör ett försök att fostra elever enligt en partikulär demokrati- och samhällssyn. Som andra statspedagogiska strategier misstänkliggör denna de som inte vill eller kan delta i makthavarnas politiska projekt. Slutligen kännetecknas idén om den deliberativa värdegrunden av en latent – delvis även explicit – misstro mot kunskap och vetenskap. På så sätt står den i opposition till de frihetliga idéer som präglade den svenska skolpolitiken åren efter andra världskriget. Värdegrundsgruppen beskrev denna skillnad på följande sätt:

[S]kolan måste försvara demokratiska värden, även när de kommer i konflikt med kravet på objektivitet i undervisningen. Detta krav härstammar från den s.k. sociala ingenjörskonsten och skolkommissionen 1946 som ansåg att skolan inte får förkunna doktriner, inte ens demokrati, till förmån för objektiv vetenskaplighet. Kravet på objektivitet har ifrågasatts av flera som befarar att utbildningsväsendet tvingats värna mer om värdeneutralitet än demokrati. Vi ansluter oss till denna kritik [...] (Zackari & Modigh 2000: 72).

En skola som strävar efter att förmedla det vetenskapliga kunskapsläget utan att ta ställning för en särskild värdegrund framställs i *Värdegrundsboken* som ett potentiellt hot mot demokratin. Denna kritik mot en värdeneutral skola bortser från att skolans fokusering på kunskapsläget skulle uppmuntra eleverna att dra egna moraliska slutsatser. År 1946 betraktade skolkommissionen denna värdepluralism som bättre lämpad att säkra demokratins framtid än förkunnelsen av en doktrin, ”vore denna doktrin än demokratins egen.” (SOU 1948:27: 3)

Slutsatser

I denna artikel har svenska läroplaner och andra skolpolitiska nyckeltexter analyserats utifrån Dietrich Benner och Horst Sladeks distinktion mellan politiska och pedagogiska mål för skolan. Analysen visade att den *pedagogiska* strävningen att fostra barn till myndiga vuxna som präglade svensk utbildningspolitik under 1940-talet tonades ner under de följande decennierna till förmån för en *politisk* vision av en skola i demokratins tjänst, dvs en skola som fostrar ”demokratiska medborgare”. I såväl skolpolitiska som utbildningsvetenskapliga texter har denna politiska fostran motiverats med hänvisning till att den utgör en nödvändig förberedelse av individen inför livet i den svenska demokratin.

Den idé om demokratisk fostran som idag genomsyrar skolans styrdokument omfattar både ett innehåll, dvs en demokratisk värdegrund, och en form, dvs demokratiska förfaranden som ska förmedlas till och praktiseras av eleverna. Medan den innehållsliga sidan har skiftat från en starkare betoning av solidaritet, tolerans och jämlikhet under 1960- och 1970-talen till värden som ansvarstagande, delaktighet och inflytande under 1990-talet, har den eftersträfvade demokratiska formen varit relativt konstant. Enligt styrdokumenterna ska skolans undervisning förbereda eleverna för att kunna delta i ett gemensamt meningsskapande och beslutsfattande med kollektivets bästa som central referenspunkt. Konsensus är ett återkommande värde i den svenska skolpolitiken. Lärarna anmodas i styrdokumenterna att minska oenigheter eleverna emellan med hjälp av gemensamma diskussioner och genom ett inkluderande debattklimat.

Den kollektivistiska idén om fostran till samförstånd och den återkommande uppmaningen till lärarna att låta eleverna pröva sina tankars lämplighet i samtal med varandra, tar i de svenska styrdokumenterna plats på bekostnad av andra demokratiska principer. Till exempel spelar pedagogiska ideal som individens autonomi och självständighet, på samma sätt som förmågan att visa civilkurage en underordnad roll i skolans styrdokument. Analysen som presenterats i denna artikel visar att denna observation är giltig såväl för 1960-talet – då individens autonomi och självständighet underordnades idealen om ett jämlikt samhälle – som för 2000-talets fostran till entreprenörskap. Medan pedagoger och statsvetare i tidigare studier identifierat systemskiften i

skolpolitiken sedan andra världskriget pekar föreliggande studie ut ambitionen att anpassa eleven till det rådande samhällsidealet som en konstant i skolans styrdokument efter 1940-talet.

Referenser

- Almgren, Ellen, 2006. *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Alvén, Fredrik, 2017. *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö universitet.
- Benner, Dietrich & Sladek, Horst, 1999. *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Broady, Donald, 1984. "Om bildning och konsten att ära", *Kritisk utbildningstidskrift* 8 (35-36), s. 4-15.
- Broman, Anders, 2009. *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Carlbaum, Sara, 2012. *Bli du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasieformer 1971-2011*. Umeå: Umeå universitet.
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria, 2013. *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Dodillet, Susanne & Lundin, Sverker, 2016. "Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap", *Educare* (16) 1, s. 7-13.
- Englund, Tomas, 1986. *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Englund, Tomas, 1991. *Den medborgerliga läroplanskodens konceptioner: patriarkalisk, vetenskapligt-rationell, demokratisk*. Örebro: Örebro universitet.
- Englund, Tomas, 1994. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Englund, Tomas, 1999. "Den svenska skolan och demokratin – möjligheter och begränsningar", s. 13-50 i SOU 1999:93, *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Englund, Tomas, 2000. *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas, 2012. *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?*. Örebro: Örebro universitet.
- Ekman, Anders, 2011. *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, Anders & Sladjana, Todosijevic, 2003. *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekman, Tiina, 2007. *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Göteborgs universitet/Statsvetenskapliga institutionen.
- Ekman, Joakim & Pilo, Lina, 2012. *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Malmö: Liber.

- Falkemark, Gunnar, 2016. "Den ofrånkomliga värdegrunden", *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik* (2) 1, s. 74-78.
- Fischer, Wolfgang, 1989. *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. St. Augustin: Academia.
- Fischer, Wolfgang, 1993. "Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von Pädagogik und Politik", s. 191-210 i Fischer, Wolfgang & Ruhloff, Jörg (red.), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Fjellström, Roger, 2004. *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Michael, 2016. "Lärarens demokratiska uppdrag. Värdegrund och ideologi", *Tidskrift för politisk filosofi* (3) 20, s. 11-24.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis, 1996. *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Belknap Press.
- Isling, Åke, 1980. *Kampen för och mot en demokratisk skola 1*. Stockholm: Sober.
- Isling, Åke, 1988. *Kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sober.
- Jakobson, Hanna, 2018. "261 tjänstemän oroliga inför regeringsbildning", *Dagens Nyheter* 26 september.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Macedo, Stephen, 1999. *Deliberative Politics. Essays on Democracy and Disagreement*. Oxford: University Press.
- Martinsson, Lena. & Reimers, Eva, 2014. *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.
- Nordmark, Jonas, 2015. *Med en framtida demokrat som adressat. Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Västerås: Mälardalen University Press.
- Nykänen, Pia, 2009. *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales.
- Olson, Maria, 2009. "Democratic Citizenship – A Conditioned Apprenticeship. A Call for Destabilisation of Democracy in Education", *Journal of Social Science Education* (8) 4, s. 75-80.
- Persson, Lars, 2010. *Pedagogerna och demokratin. En rättsociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. Lund: Lunds universitet.
- Ruhloff, Jörg, 2003. "Problematisierung von Kritik in der Pädagogik", s. 111-123 i Benner, Dietrich, Borrelli, Michele, Heyting, Frieda & Winch, Christopher (red.), *Kritik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Skolverket, 1999. *Ständigt. Alltid!*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1946:31. *Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Läroplanskommitténs huvudbetänkande.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- Utbildningsdepartementet, 1979. *Skolan skall fostra. En debattskrift.* Stockholm: LiberFörlag.
- Wennström, Johan, 2019. *Interpreting Policy Convergence Between the Left and the Right.* Linköping: Linköping University.
- Wicke, Kurt, 2019. *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, Ohlson Wallin, Elisabeth & Stalfelt, Pernilla, 2000. *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.