

Linköping Studies in Pedagogic Practices • No 7
Linköping Studies in Behavioural Science • No 131

Från nationsbyggare till global marknadsnomad

Om medborgarskap i svensk
utbildningspolitik under 1990-talet

Maria Olson



Linköpings universitet

Department of Behavioural Science and Learning
2008

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete, och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser. Forskarutbildningen organiseras oftast i forskarskolor. <http://www.ibl.liu.se/dipa/forskarutbildning>

Maria Olson

Från nationsbyggare till global marknadsnomad

Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet

Copyright: © Maria Olson

Omslag: Pontus Gyllare

Porträttfoto: Serrana Torres

Printed in Sweden by: LiU-Tryck, Linköping, 2008

Första upplagan

Linköping Studies in Pedagogic Practices • No 7

ISBN 978-91-7393-890-7

ISSN 1653-0101

Linköping Studies in Behavioural Science • No 131

ISSN 1654-2029

Distribueras av:

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet

SE-581 83 Linköping, Sweden

*"When you set out on your journey to Ithaca,
pray that the road is long,
full of adventure, full of knowledge /.../*

*Always keep Ithaca in your mind.
To arrive there is your ultimate goal.
But do not hurry the voyage at all.
It is better to let it last for many years
and to anchor at the island when you are old,
rich with all you have gained on the way,
not expecting that Ithaca will offer you riches.*

*Ithaca has given you the beautiful voyage.
Without her you would have never set out on the road.
She has nothing more to give you.
And if you find her poor, Ithaca has not deceived you.
Wise as you have become, with so much experience,
you must already have understood
what Ithacas mean."*

*"Ithaca", 1911
Konstantinos Kavatis*

Förord

”Och ordet blev kött...”. Jag har väntat på att få skriva dessa ord ur Johannesevangeliets första kapitel. Nu kan de tecknas. Avhandlingen har blivit verklighet. Alla små lappar runt datorn kan kastas, intorkade kaffekoppar lyftas bort. Det är ett privilegium att få möjlighet att ägna så mycket tid åt att tänka och skriva. Jag har många att tacka för detta. Så många att ni alla inte ryms här, likväl ska några nämnas.

Inledningsvis vill jag tacka min huvudhandledare, Gunnel Colnerud. Du har varit min främsta ledare och lärt mig att avhandlings-skrivande är ett hantverk. Din outtröttliga lotsning genom akademins vindlingar och, stundtals dunkla, vår tar jag med mig till framtiden. Du har varit min främsta ”critical friend” och ofta sett vart jag varit på väg innan jag själv gjort det. Du bjöd tidigt in mig i *Värdegruppen* där mina första skälvande texter bemöttes på ett fruktbart sätt. Jag vill tacka min bihandledare, Tomas Englund, som genom sina prövande kommentarer till mina tankar och texter lett mig framåt i gärningen. Du har visat att det kritiska samtalet är en oundgänglig källa för tankens tillväxt. Som vetenskaplig ledare för forskningsmiljön *Utbildning & Demokrati* vid Örebro universitet, bjöd du mig tidigt plats i en seminariekultur som fungerat som ett slags intellektuellt hemman. Jag har också haft förmånen att ingå i det vetenskapsrådsfinansierade projektet *Vadå likvärdighet? Om likvärdighetsbegreppets olika innebörder i olika sammanhang – på skilda utbildningspolitiska nivåer och i konkret skolverksamhet*, lett av Tomas Englund. Dessa miljöer har haft en stor betydelse för mitt arbete. Jag vill rikta ett tack till alla er som finns, och har funnits, där och på olika sätt bidragit till detta. En av er, Ann Quennerstedt, har blivit en god vän i utforskandet av alla mellanrum mellan akademi och familjeliv.

Jag vill även tacka deltagarna inom forskarskolan i Pedagogiskt arbete, vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. I denna tvärvetenskapliga forskningsmiljö har jag lärt mig vad mångvetenskap står för, och vad den kan tillföra. Ett tack till alla er doktorand- och exdoktorandkollegor. Med er har jag delat många speciella stunder i livet. Ni har också bidragit till mitt arbete med goda tolkningsidéer och korrekturläsning. Tack alltså, Katarina

Ayton, Eva Bolander, Josefin Brüde Sundin, Henrik Hegender, Kristina Hellberg, Lisbeth Hurtig, Anna Johnsson Harrie, Yvonne Karlsson, Ronny Högborg, Patrik Lilja, Ann-Marie Markström, Ulrika Norburg, Göran Sparrlöf, Ann-Sofi Wedin och Pär Widén. Här ska även Ulrika Jeppson och Ulrika Wigg nämnas. Den sistnämnda har jag haft tillfälle att fördjupa vänskapen med, i livs- och avhandlingsverk. Några personer har läst mina texter lite extra noga. Jag vill rikta ett särskilt tack till er; Maria Sundkvist, Matilda Wiklund, Ylva Boman, Lars Erikson, Agneta Linné, Klas Roth och Ingrid Andersson. Era kommentarer i olika textskeden har fört arbetet framåt.

När det gäller er, mina vänner, som fått stå ut med att veta att jag finns, men sällan syns, ser jag fram emot att få återvända till fikastunder, middagar, skratt och pratstunder. Meaza, tack för ditt andliga systemstöttande, tack Javier, för att du fick mig att söka doktorandplatsen. Tack Lena, för din ständiga omtanke om mig och min familj, och tack Niño, för samtal med tinto vid köksbordet de trevande inledningsåren. Mary, David och Andreas, tack för sängplats och livgivande samtal i tågpendlandets tid, och tack Jonas, för alla barnvagnsutfärder i stressade lägen. Och tack, inte minst, alla ni andra vänner och bekanta, som på olika sätt ömsom uppmuntrat och ömsom suckande undrat när jag ska "bli färdig".

Jag vill också vända mig till mina nära och kära. Tack, svärmor Ulla och svärfar Hogge, ni har varit behjälpliga vapendragare i vardagen med barnvagnspromenader och lekplatsbesök. Tack kära föräldrar, Elisabeth och Anders, för att ni alltid finns där för mig, i vått och torrt. Tack syster Katarina med familj, som delar mitt liv i dess alla skiften. Linnea och Noel, ni är ju närmsta vittnen till en moster som "försvann" alltmer in i datorn. Ni betyder alla så mycket för mig.

Till sist vill jag tacka min livskamrat Pontus, för din kärlek, ditt tålmod och osvikliga stöd i pressande stunder. Tillsammans med dig har jag upplevt några av livets allra vackraste sidor. Tack för att du, och våra fantastiska och fina barn, Johannes och Indre, finns vid min sida.

Kärrtorp i augusti 2008

Maria Olson

Innehåll

1 Inledning	5
Syfte och forskningsfrågor	8
Tidigare forskning	10
Svenskt forskningsfokus på utbildningspolitisk styrning, reformer och valfrihet.....	11
Skolans fostransroll ur ett makt-, institutions- och reproduktionsperspektiv	15
Skolans fostransroll som pedagogiskt och politiskt problem	17
Skolans fostransroll i läroplansteoretisk forskning.....	19
Talet om skolans medborgarfostrande roll.....	24
Avhandlingens disposition	25
2 Teoretiska utgångspunkter	27
Språket som handling	27
Utbildningspolitik som strid om perspektiv	31
Medborgarskapsdiskurs	33
Medborgarskap och handlingsvillkor	35
Medborgarskapsförståelse som fråga om handling och aktivitet.....	35
Medborgarskapsförståelse som fråga om tillhörighet	37
Medborgarskapsförståelse som identitetsskapare	38
”Turisten” och ”vagabonden” – två kritiska ledstjärnor	39
En samtidshistorisk ansats	42
Tre teoritraditioner av betydelse för studien.....	44
Kapitelsammanfattning	45
3 Metodologiska utgångspunkter	47
Tillvägagångssätt	47
Tre medborgaraspekter	47
Från text till diskurs till kritisk uppgift.....	49
Att välja texter	52
Urvalsgrunder	53
Valda texter	55

Sekundärlitteratur och analysvärde.....	58
Några avgränsningar	60

4 Historisk medborgarskapsdiskurs – medbyggaren och familjemedlemmen.....63

1940-talets mitt till 1950-talets slut – medborgarfostran för förändring och samanda	64
1960-talet – medborgarfostran för tillväxt och anpassning.....	71
1970-talet till tidiga 1980-talet – medborgarfostran för insikt och jämlikhet	81
Samhällscentrering – medbyggaren och familjemedlemmen	93
Medbyggaren som medbyggare.....	93
Medborgarskap som familjedelaktighet	97
Nationsorienterad medborgarskapsdiskurs.....	98
1980-talets slutskede – förskjutning	100
Stegrad valfrihet – tilltagande individfokusering	101
Ifrågasättande av demokratibegreppet.....	104
Pågående decentralisering av svenska skolan.....	106
Kapitelsammanfattning.....	108

5 Tidiga 1990-talet – konsumentorientering – kunden och navigatören..... 109

1990-talet: ”Nytt samhälle – nya fostranskrav”	109
”Ny styrning behöver ny läroplan”	110
Utvärdering, kvalitet och effektivitet.....	110
”Att fånga möjligheter i internationaliseringens och informationsteknologins tidevarv”.....	112
Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten – från medbestämmande till strategival.....	114
Individens strategiska val och profilering.....	114
Flexibilitet, ’social kompetens’ och anpassningsförmåga.....	117
Specialisering och problemlösningsförmåga	120
Sammanfattning	124
Politiska medborgaraspekten – från politikutformning till väljarutrymme	124
Från livsvärld till ökat valutrymme	125
Från kollektiv åsiktsbildning till enskilt sakfråge-tyckande.....	127

Kritiskt 'kunskapande' och moraliskt ställningstagande – kvaliteter i motspänning	132
Sammanfattning	136
Kulturella medborgaraspekten – fortsatt försvenskning i likaskap	137
Försvenskning	138
Svenskhetens utsträckning – att bli europé eller anpassas	140
Kulturellt icke-val	143
Sammanfattning	144
Konsumentorientering – kunden och navigatören	145
Från medbyggare till kund och navigatör	145
Marknadisering av medborgarskapet	149
Individens val och skolans roll	150
Fortsatt nationsorienterad medborgarskapsdiskurs	151
Nationen - arena för internationella konkurrensmål och vi-kultur	151
Skuggad och belyst tidsanda	154
Begyynnande erkännandepolitik – skuggad del av tidsandan	154
Internationell ekonomisk högergång och EU-identitet – belysta delar av tidsandan	157
Skuggade rösters kritiska udd - lika frihet för alla: en spänningsfylld relation	161
Kapitelsammanfattning	165

6 Senare 1990-talet – stärkt konsumentorientering – turisten och vagabonden..... 167

”Behov av riktning och ledning i det nya styrsystemet”	168
Samsyn och integration	170
”Framtiden går inte längre att förutse. Livsval och identiteter i rörelse” ...	170
Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten – från strategiskt framtidsval till stilbyten och tillfredsställelse	173
Från anpassning till (arbets-) livsstil	173
Från profilering till tillfredsställelse	177
Sammanfattning	179
Kulturella medborgaraspekten – från svenskhet till kulturell frihet?	180
Från svensk-anpassning till kulturell frigörelse?	180
Kulturell valfrihet	184
Sammanfattning	185

Politiska medborgaraspekten – från väljarutrymme till egenrätt och autonomi	187
Från eget val till egen rätt	187
Mot ökad autonomi	190
Gemensam värdeformering och kritiskt samtalande – politiska kvaliteter i spänning mot förskjutningen	195
Sammanfattning	201
Stärkt konsumentorientering – turisten och vagabonden	201
Från kund och navigatör till turist och vagabond	202
Ökad marknadisering av medborgarskapet	206
Förändrad medborgarskapsdiskurs i ett vidare historiskt sammanhang	207
Begynnande globaliseringsorientering i medborgarskapsdiskursen	208
Från nationen som internationell konkurrenskraft till individen som global marknadskraft	209
Skuggad och belyst tidsanda	210
Stärkt erkännandepolitik – skuggad del av tidsandan	210
Konkurrensökonomi och EU-”ekonomifiering” – belysta delar av tidsandan	217
Stärkta rösters kritiska udd - utbildningspolitik för individen: fortsatt spänningsfylld relation	223
Kapitelsammanfattning	225
7 Marknaden och nomaden	227
Kunden och navigatören, vägen och jagidentiteten	228
Turisten, vagabonden, resandet och behovs-identiteten	233
Erkännandepolitisk gemenskap – grupperns röst?	238
Främlinggörande på likhetens vi-grund	240
Demokrati och medborgar-vi	242
Ett ”vi” utan åtskillnad – nomaden som möjlighet?	244
Summary	249
Referenser	265

I

Inledning

Att utbilda för medborgarskap har sedan ett par decennier tillbaka kommit att bli ett brännande internationellt ämne. Inte minst i Europa, där Europeiska unionen (EU) sedan 1990-talet i ökande grad, och på olika sätt, betonat nödvändigheten av att utbilda för ett dubbelt medborgarskap. EU:s utbildningspolicy röjer visioner om en gemensam, övernationell EU-europeisk identitet. Dessa visioner tar även form i talet om utbildning för ett aktivt medborgarskap (Johansson, 2007).¹ Frågan har även fått ökad aktualitet i takt med den innevarande samhällssituationens tilltagande politiska anrop under 1990-talet. Anropen tar form mot bakgrund av (ofta) kulturella minoritetsgruppers stegrade krav på ökad erkännande inom nationalstatens gräns (Kymlicka, 2001). Detta gäller inte minst inom ramen för dess utbildningsväsende. Kraven riktar sig många gånger mot vad man betraktar som alltför likformighetsfokuserade, nationella utbildningspolicier (Roth, 1998). Några angelägna frågor som kan urskiljas är: hur skall en utbildning utformas som klarar av att fostra medborgare för en allt mer globaliserad samhällssituation? Vilka utgångspunkter finns att tillgå för ett vitaliserat, demokratiskt ”vi” i denna situation? Frågorna riktas mot nationella utbildningspolitiska arenor och handlar inte sällan om att hitta förnyade sociala, politiska, kulturella och ekonomiska förutsättningar för en fostran till medborgarskap bortom nationsgränser.

Med utgångspunkt i globaliseringens förändrade gränsdragningar för medborgarskap, och i stärkta EU-europeiska utbildningskrav på dess medlemsländers utformande av medborgarfostran, blir det viktigt att undersöka utbildningens syften och mål i *nationella* sammanhang. Detta har, enligt

¹ I ett EU-europeiskt perspektiv kan denna strävan spåras tillbaka till 1980-talet, då vissa nationsöverskridande utbildningspolicier cirkulerar i Europa, med varierande genomslag hos dess nationalstater. Dessa utbildningspolicies utvecklas vid denna tid av mellanstatliga organisationer som OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development), IMF (International Monetary Fund), WTO (World Trade Organisation), Världsbanken och EU, i målsättningen att omforma nationella skolsystem och -kulturer utifrån (främst) näringslivs- och marknadsstyrda behov. Med detta tar medborgarskapsfrågan inom EU form som en vital del av en övernationell kunskapsbaserad ekonomi (Alexiadou, 2005; Lundahl, 2007). Ett uttryck för detta under 1990-talet är den dagsaktuella så kallade Bologna-reformen, som initieras 1998 i Paris (Zambeta, 2004).

Lundahl (2007) varit ett undanskymt område, som varken är speciellt utforskat eller väl beskrivet. Det är likväl betydelsefullt, eftersom nationella utbildningspolitiska arenor inte bara är mottagare av ”resande utbildningspolicies” (Alexiadou, 2005, s. 5 min övers). De har också inflytande på dem, genom de sätt på vilket de bäddas in i nationella utbildningssammanhang (Zambeta, 2004).

I denna avhandling vilar intresset på svensk utbildningspolitik på 1990-talet, och dess hantering av frågan om medborgarskapets innehåll och mening i en tid av förändrade internationella krav på denna? Vilka utbildningspolitiska målsättningar kan urskiljas i relation till svenska skolans,² enligt lag fastställda, demokratiska medborgarfostransuppdrag under detta decennium, som även präglas av betydande förändringar på utbildningsområdet? Vilka ändamål ska denna fostran tjäna i en tid av förändrade internationella policykrav? På vilka sätt närmar man sig frågan om ett ”vi” som överskrider nationsgränsen?

Uppgiften tar form bland politiska motsättningar. På ett övergripande plan kan oenigheten sägas handla om vilka sociala och kulturella, politiska och ekonomiska villkor som innesluts och utesluts i det goda medborgarskapet? Och på vilka grunder? Vilka samhällsområden ska fungera styrande i frågan om skolans fostran till medborgarskap, och varför? Frågorna tar inte sällan form i relation till olika principer för samhällelig gemenskap, det vill säga vilka ”vi” som förutsätts, och vilka medborgarskapsvillkor som anses främja detta ”vi”.

Insatt i ett historiskt perspektiv har två skilda principer för samhällsgemenskap varit bärande i svenskt utbildningspolitiskt policyskapande (Boman, 2002; Trägårdh, 1993); lutherdom och nationen. Vid tiden för folkskolans införande vid 1800-talets mitt, då skolan fann institutionell förankring i Sverige, innefattande gemenskapstanken en kristen kultur som handlade om att överföra vissa moraliska värden till de unga genom en religiös skolning och bildning (Sandin, 1986). Ambitionen var att se till ”det uppwxande släktets danande till christelige och gagnelige samhällsmed-

² I studien betyder ”skolan” den svenska obligatoriska grundskolan. I svenska grundskolan ingår även sameskolan, specialsolan och den obligatoriska särskolan. Jag har valt denna skolform för att den framstår som den främsta arenan för fostran av individer för ett samhällsliv i Sverige på 1990-talet. Det innebär att det är denna skolform som tycks vara mest angeläget att nå politiska överenskommelser om, när det gäller frågan om utbildningens medborgardanande funktion. Även om studiens räckvidd inte omfattar lägre eller högre nivåer i det svenska skolsystemet, så torde dock resonemangen till stor del vara relevanta även för dessa.

lemmar” (SFS 1842:19, § 14, i Linné, 2001). De följande åren fram till 1900-talet kom skolans fostran i högre grad att beskrivas i termer av att dana de unga till ett liv som samhällsmedborgare.

Under 1900-talets inledande decennier, mera precist med 1918/19års skolreformer, började denna fostran för ett samhällsliv ta explicit form som samhörighetsfostran (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Linné, 1996; Lundahl, 1989). Denna fostranstanke blev under 1930-talet del av det socialdemokratiska (s) folkhemsbygget. Industriell expansion, utbyggda kommunikationer och ny teknik bidrog till förändrade utbildningsbehov. I termer av folkhem och fosterland blev nationen vid denna tid, från politiskt håll, en enande kraft för skolans fostran till ett liv i det svenska samhället (Trägårdh, 1993).

Mot bakgrund av de samlade redogörelserna tar min studie utgångspunkt i 1990-talets utbildningspolitiska situation i Sverige. Detta är en tid då flera etablerade utgångspunkter för skolans medborgarfostrande roll tycks utmanas. Inte bara dess etablerade grundvalar för samhällelig gemenskap. Även historiskt vedertagna politiska, kulturella och ekonomiska fostransvillkor ifrågasätts (Boman, 2002; Englund, 1999a; Engström, 1998). Utmaningen tar form mot bakgrund av 1980-talets växande kritik mot den enhetliga skolan. Kritiken kommer främst från borgerligt (m) håll, men också från socialdemokratiskt (Bergström, 1993; Lundahl, 2007; Rothstein, 1986; Schüllerqvist, 1996). Samtidigt anser man, snudd på (utbildnings-) politiskt enhälligt, att den svenska skolan behöver reformeras. Skolan anses inte enbart behöva reformeras organisatoriskt, utan även finansiellt och innehållsmässigt (Arnman, 2004; Blomqvist & Rothstein, 2000; Francia, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2002; Richardson, 2004; Telhaug, 1990; Wahlström, 2002). Parallellt med detta står Sverige mitt i en pågående debatt om EU-medlemskap (Boréus, 1994; Jacobsson, 1997).

Utifrån dessa händelser kan frågan ställas hur såväl inhemska som internationella händelser, processer och policyriktningar tar form i svensk utbildningspolitik vid denna tid, i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll. I anslutning till detta ställs även frågan vilket innehåll och mening, samt vilka vi-skapande villkor, som kan urskiljas i förhållande till begreppet medborgarskap. I 1990-talets innevarande samhällssituation, med dess internationella krav på utbildningens medborgardanande uppgift, och samtidiga ifrågasättanden av historiskt vedertagna utgångspunkter, blir det viktigt att undersöka hur svensk utbildningspolitik hanterar dessa krav.

Det blir också viktigt att undersöka vilka konsekvenser hanteringen kan få för människor.

Studiens fokus riktas mot vilka röster som tenderar att ges utrymme i det nationella riktandet av skolans medborgarfostrande uppgift. Detta ställer språket i centrum för uppmärksamheten. Det är talet om skolans medborgarfostrande roll i svensk utbildningspolitik som undersöks. Detta tal betraktas i första hand som uttryck för *politiska* processer och problem, snarare än pedagogiska, organisatoriska, tekniska eller sociala. Talet är politiskt i den meningen att det är resultat av en kamp om att formulera problem, lösningar och handlingsregler för skolans fostransroll. Dragkampen ses ytterst ha grund i motsättningar mellan olika samhällsintressen och -grupper (Boréus, 1994; Englund, 1986/2005a).

Denna kamp är inte jämn. I studien tar sig detta uttryck som en diskursiv kamp, där vissa beskrivningar, problemformuleringar och omvärldskendens utsluts, medan andra får brett genomslag i det utbildningspolitiska formulerandet av mål och villkor för skolans medborgarfostran. I studien vilar fokus framför allt på utfallen av denna språkkamp, snarare än på hur själva striden fortgår, även om de två givetvis hänger ihop.

Syfte och forskningsfrågor

Studiens kunskapsintresse är riktat mot förståelser av medborgarskap³ som karakteriserar svensk utbildningspolitik på 1990-talet, och hur de förändras under denna tid. Studiens syfte är att, utifrån de klarlägganden av dessa förståelser som görs genom en analys av texter, kritiskt granska förståelserna. Den kritiska granskningen görs utifrån frågor om konsekvenser, möjliga motiv, och tänkbara alternativ. Mot bakgrund av detta, och med utgångspunkt i politiska spänningsförhållanden som diskursiv språkkamp, formuleras studiens frågeställningar:

³ Med en utbildningspolitisk medborgarskapsförståelse menas ett visst sätt att se, värdera, handla och förhålla sig till frågan om *för* och *till* vilket medborgarskap skolan bör fostra. Den innefattar vad som uppfattas som ett rimligt och riktigt medborgarskap vid en viss tid och samhällssituation, och omfattar såväl idéer som praktik. Den består av vissa utgångspunkter vad gäller individen, skolan, samhället och omvärlden. Jag utvecklar detta i kapitel 2, under rubriken *Medborgarskap och handlingsvillkor*.

- Vilka rådande medborgarskapsdiskurser⁴ framträder i svensk utbildningspolitik på 1990-talet?
- Hur förändras de under denna tid?

För att besvara frågeställningarna tar jag utgångspunkt i nationella utbildningspolitiska texter för den svenska skolan under denna tid.⁵ Mera precist i dessa texters tal om skolans medborgarfostrande roll. Studiens intresse är främst riktat mot 1990-talet, och mot de utbildningspolitiska målsättningar med skolans medborgarfostrande roll som framträder vid denna tid. För att kunna inplacera dessa i ett historiskt förändringsperspektiv görs även en analys och gestaltning av historiskt etablerade målsättningar med skolans medborgarfostran i svensk utbildningspolitik som föregår 1990-talet. Valet att fokusera 1990-talet har gjorts för att denna tid sammanfaller med viktiga förändringar på utbildningsområdet i Sverige. Dessa förändringar infaller samtidigt som etablerade kulturella, politiska och ekonomiska fostransvillkor hamnar under ökat tryck i relation till internationella utbildningskrav av olika slag.

När det gäller synen på relationen mellan språk och politik i studien så betraktas denna, som sagt, som medel och uttryck för en kamp av politisk, social och historisk karaktär (Boman, 2002; Boréus, 1994; Englund, 1990). Denna kamp har flera nivåer. I min studie vilar intresset på en nivå som jag kallar för utformandet av det rimliga och riktiga medborgarskapet. Denna kampnivå beskrivs, utifrån studiens teoretiska perspektiv, i termer av rådande medborgarskapsdiskurser (se kap 2). Dessa diskurser friläggs genom en analys av vilka samhällsområden som tilldelas mest utrymme i riktandet av frågan om skolans medborgarfostrande roll. Genom upprepade textläsningar har tre samhällsområden utskiljts som centrala: ett politiskt, ett kulturellt och ett ekonomi- och arbetslivsriktat. Dessa medborgarfostransområden kallas i studien för medborgaraspekter (se kap 3).

⁴ Med en medborgarskapsdiskurs menas grundläggande tanke- och handlingsmönster som utmärker det utbildningspolitiska talet om skolans medborgarfostrande roll. Med en *rådande* medborgarskapsdiskurs menar jag de tanke- och handlingsmönster som når *genomslag* i utbildningspolitiken i en viss tid och samhällssituation. Jag utvecklar detta i kapitel 2, under rubriken *Medborgarskapsdiskurs*.

⁵ Mitt material består mestadels av riksdagstryck. Grovt sett begränsar jag texturvalet till läroplaner för den svenska skolan, och olika typer av för- och efterarbeten till dessa, som kan sägas vinna politiskt genomslag i frågan om medborgarfostran på 1990-talet. Jag redogör utförligare för texturvalet i kapitel 3, under rubriken *Att välja texter*.

Studiens empiriska uppgift kan beskrivas som ett utforskande av vilka av dessa tre samhällsområdens krav och behov som prioriteras i texternas tal om skolans medborgarfostrande roll. Mera precis handlar det om vilka av dessa samhällsområden som ges utrymme att sätta prägeln på de fostransbehov som skolan anses behöva se till i texterna, och på vilka grunder detta tilldelande av utrymme görs. I studien är fokus riktat mot utgången av dessa tilldelanden av utrymme till olika samhällsområden, och motivet för detta, i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll. Det är således *utfallet* av den utbildningspolitiska kampen som står i fokus i redogörelserna, hur den slutar.⁶ Den kritiska uppgiften i studien är att granska detta utfall, utifrån frågan om vad de framlyfta fostransbehoven, och motiven för dem, innesluter och utesluter, vilka konsekvenser de kan tänkas få för olika människor i samhället, och om det finns tänkbara alternativ.

Med studiens forskningsrön är förhoppningen att bidra till en ökad in-omvetenskaplig perspektivrikedom på 1990-talets inhemska utbildningspolitiska situation. Med dess kritiska söklykt mot relationen mellan utbildningspolitik och medborgarskap är ambitionen även att bidra till fördjupade diskussioner på andra arenor där utbildningens demokratiska potential står i fokus för intresset. Att ta fasta på medborgarskapsbegreppet kan vara ett effektivt sätt att belysa denna potential. Med avstamp i detta begrepp är förhoppningen att skapa förnyat intresse för frågor om vad vi har, kan ha, eller ska ha skola och utbildning till.

Tidigare forskning

Den tidigare forskningen av relevans för min studie kan delas in i fyra huvudsakliga intresseriktningar. Alla riktningar, och enskilda studier i dessa, har på olika sätt, och i varierande grad, närmat sig frågan om vad vi har, kan ha, eller ska ha skola och utbildning till. (Om än, som vissa av dem, genom att belysa vad vi inte har, inte kan ha, eller inte ska ha dem till) Många av dem tar dessutom avstamp i frågan om skolans fostran, ibland även medborgarfostran.

⁶ För att kunna redogöra för dessa utfall, det vill säga besvara studiens frågeställningar, riktar jag *analytiskt* intresse mot en annan kampnivå, som jag betraktar som mera textnära. Denna *analytiska* kampnivå kallar jag för en utbildningspolitisk strid om att formulera vinnande perspektiv på skolans fostran. Jag redogör både för denna analytiska kampnivå, och den tidigare nämnda resultatrik-tade, i kapitel 2.

När det gäller den *första* forskningsriktningen, så närmar den sig skolan och det utbildningspolitiska området utifrån ett huvudsakligt fokus på skolans reformer, styrning och organisation. Den *andra* uppmärksammar, delvis i likhet med den här studien, skolans fostransroll utifrån en samhälls- lig, ideologisk och bitvis kamprelaterad utgångspunkt. Till skillnad från min studie uppmärksammas här emellertid skolan utifrån ett makt-, institutions- och (klass-) reproduktionsperspektiv. Den första och andra forskningsriktningens undersökningar fungerar som exempel på hur förhållandevis likartade teoretiska ingångar i en undersökning kan skildra den politiska kampen om skolans medborgarfostrande roll på ganska olika sätt, beroende av varje studies syfte och frågor. Den *tredje* forskningsriktningen av betydelse för studien studerar skola, skolfostran och utbildningspolitik som både ett pedagogiskt och politiskt problem, med tonvikten på den pedagogiska infallsvinkeln.

Den *fjärde* forskningsriktningen är läroplansteoretisk forskning. Inom ramen för denna behandlas skolans fostransroll som ett politiskt problem i högre grad än hos de andra inriktningarna, vilket överensstämmer med min studies utgångspunkt. De undersökningar som ansluter sig till den läroplansteoretiska forskningstraditionen, och även vissa andra som fokuserar politiskt språkbruk och dess förändringskraft, har bidragit med viktiga teoretiska och metodologiska infallsvinklar. De har också fungerat inspirerande för min studies utformning. Jag redogör här för de fyra forskningsriktningarna, och de sätt på vilket de äger relevans för min studie.

Svenskt forskningsfokus på utbildningspolitisk styrning, reformer och valfrihet

Den första forskningsriktningen utmärker sig, i likhet med min studie, av ett intresse för den svenska utbildningspolitiska arenan. Den koncentrerar sig dock i hög grad på frågor om styrning, organisation, reformarbete och (parti) politiska debatter.

Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren (2002) kartlägger utbildningspolitiska reformer i Sverige från 1940-talet fram till 1980-talet. De tar sin utgångspunkt i differentieringsfrågan, det vill säga frågan om hur, när och i vilken grad de unga bör sorteras i skolan inför framtiden. Frågan studeras främst utifrån begreppet jämlikhet, men sätts även i relation till frågor om individens val. Deras arbete bidrar till fördjupade kunskaper om jämlikhets- och valfrihetsbegreppets historiska dimension i min studie.

Göran Bergström (1993)⁷ genomför en mera partipolitiskt orienterad idé- och debattanalys. Han analyserar och följer utvecklingen av vissa centrala idéer i den socialdemokratiska skolpolitiken under åren 1975-90 i Sverige. I analysen, som främst tar fasta på partiets styrning och reformstrategier i skolpolitiken, utgår han framför allt från begreppen jämlikhet och kunskap. Han berör, liksom Lindensjö och Lundgren, även principen om individens val under decennierna som föregår 1990-talet.

Även Lisbeth Lundahl (1989) tar sin utgångspunkt i en analys av partiideologiskt innehåll i svensk utbildningspolitik. Hon riktar intresset mot högerns skolpolitik mellan åren 1904-1962, och åskådliggör politiska strider under denna tid utifrån ett marxistiskt influerat konfliktperspektiv. Lundahls tydliga och väl integrerade teoretiska utgångspunkter utgår från ett politiskt kamperspektiv, vilket är i linje med min studies (även om denna inte utgår från partipolitiska indelningsgrunder).

Ett annat arbete, vars kunskapsintresse främst koncentreras till reformer och politiska förändringsaspekter i skolans organisation, är Ninni Wahlströms (2002) undersökning av ansvarsfördelningen mellan stat och kommun för den svenska grundskolan. Studien omfattar tiden mellan åren 1948 och 1992, och koncentreras till den utbildningsreform som resulterade i en övergång från regelstyrning till målstyrning i den svenska skolan under det tidiga 1990-talet. Decentralisering och kommunalisering av den svenska skolan ses som centrala händelser i sammanhanget. Hon analyserar dessa begrepp, och befäster genom detta ett diskursivt brott i utbildningspolitiken vad gäller synen på ansvaret för den svenska skolan. Wahlströms undersökning ger insyn i dessa organisatoriska skolförändringar, vilket tjänar som bakgrund till min analys av talet om skolans medborgarfostrande roll under 1990-talet.

En annan undersökning där utbildningspolitiska reformprocesser studeras, om än inte med fokus på grundskolan utan högskolan, är Lindensjö's undersökning (1981) av svensk (högskole-) politik under 1970-talet. I likhet med Wahlström anlägger Lindensjö inte något partipolitiskt angreppssätt,

⁷ I avhandlingen använder jag APA:s referenssystem. Detta är egentligen gjort för artikelreferenser, där det är lättare för läsaren att hitta det innehåll som hänvisas till. Därför frångår jag här manualen i två hänseenden. Dels anger jag ibland kapitel- eller avsnittshänvisningar i referenserna, när jag bedömer att verket jag refererar till är omfattande eller av särskild betydelse för det jag vill säga. Dels anges författarnas förnamn i litteraturlistan (se *Referenser*), och i den genomgång av tidigare forskning som följer här när de används första gången. De mer utförliga hänvisningarna i referenserna görs för att öka läsbarheten. Förnamnen anger jag för att markera och belysa genus i den forskning jag sammantaget bedömer som relevant för min forskningsansats.

utan koncentrerar analysen till att undersöka förändringar i den utbildningspolitiska inriktningen över tid. Hans intresse riktas främst mot frågor om styrning och organisation av den svenska högskolepolitiken under denna tid. Få studier tycks finnas där det svenska utbildningsväsendet undersöks i ett komparativt perspektiv. I Rune Premfors (1980) undersökning av svensk högskolepolitik med utgångspunkt i internationella jämförelser studeras denna i ett komparativt perspektiv.

I Bo Rothsteins avhandling (1986) återfinns en annan typ av komparativ infallsvinkel. Svensk utbildningspolitik studeras här som ett av två "case" beträffande politiskt reformarbete och styrproblem i svensk politik (det andra "caset" är arbetsmarknadspolitik). Ansatsen i undersökningen är förvaltningspolitisk i det att den, som Lindensjö formulerar det, fokuserar "de offentliga förvaltningsapparaternas relation till den folkvalda politiska instansen" (Lindensjö, 1986, s. 332). Syftet i studien är dels att avgöra i vilken grad som reformpolitikens resultat svarar mot intentionerna, dels analysera den "värdering av de båda reformprogrammen som kan skönjas i slutet av [det socialdemokratiska] partiets då 44-åriga regeringsperiod" (Rothstein, 1986, s. 98).

Rothsteins studie äger relevans för min genom att han lyfter fram frågan om huruvida samhället påverkas av den (förvaltnings-) politiska styrningen. Men också för att förvaltningspolitiska problem betraktas som politiska problem, snarare än organisatoriska. Hans val av teoretisk utgångspunkt i studien, marxismens syn på klasskampen, understryker dessutom ett liknande fokus på samhällsförändring som min studies. Rothsteins val av teori motiverar, enligt honom, hans val av politiska "case" (den utbildningspolitiska arenan studeras för att den gäller samhällets ideologiska reproduktion). Denna utgångspunkt överensstämmer med min forskningsansats, då det illustrerar teoretiska utgångspunkters betydelse för valet av frågor, analysformer och tolkningar.

Rothsteins poäng är att arbetsmarknadspolitikens mål, till skillnad från utbildningspolitikens, i allt väsentligt har implementerats på ett framgångsrikt sätt. Utbildningspolitiken ter sig enligt honom nästan helt misslyckad. Det övergripande målet, jämlikhet och/eller social utjämning, bland annat mätt i rekrytering till högre studier, har inte uppnåtts. Inte heller lyckas man förverkliga mål som att avskaffa klassamhället inom skolan. Utbild-

ningspolitiken utmärker sig också enligt Rothstein genom svårigheter att nå konsensus i olika utbildningsfrågor, vilket skiljer den från arbetsmarknadspolitiken där sådan lättare uppnås.⁸

Såväl motiveringen till att studera utbildningspolitik, som de teoretiska utgångspunkterna för att förstå och närma sig denna samt de konklusioner Rothstein gör utifrån detta, bidrar till att fokusera utbildningspolitik som politiska processer, i vilka samhällsgruppers skilda intressen medför ständiga motsättningar. Hans resultat visar också på behovet av att även studera andra aspekter av svensk utbildningspolitik än förvaltnings- och styrningspolitiska.

När det gäller studier som fokuserat på valfrihetsprincipen och dess genomslag och konsekvenser för svensk utbildningspolitik återfinns Göran Arnmans, Martin Järneks & Erik Lindskogs arbete (2004). Det omfattar en läsning av såväl grundskole- som gymnasier reformer under tidsperioden mellan 1960- och 1990-talet. De har främst inriktat sig på frågor om decentralisering och styrning av skolan och gymnasieskolan, och visar hur dessa under främst 1980-talet tar form. En slutsats de drar är att utvärdering, kvalitet och effektivitet ges en framträdande roll när individens val börjar etableras i utbildningspolitiken. Även om deras intresse främst ligger på styrnings- och reformfrågor så bidrar deras arbete till att lyfta fram 1990-talet som ett decennium i vilket valfrihetsprincipens etablering får konsekvenser för utbildningspolitiken.

En annan studie som anlägger ett internationellt perspektiv på valfrihetsprincipen är Paula Blomqvist & Bo Rothstein (2000). Också här undersöks den huvudsakligen utifrån ett styrnings- och reformintresse, snarare än som i min studie, i relation till skolans innehåll och fostran. Styrkan i deras studie ligger i att de sätter valfrihetsprincipens ingång i svensk (utbildnings-) politik i relation till transnationella processer. Även Alfred Telfhaug (1990) fokuserar på valfrihet utifrån en internationell infallsvinkel, men utifrån ett mera distinkt fokus på utbildningspolitik än Blomqvist & Rothsteins. Hans studie inriktas dock inte specifikt på Sverige. I likhet

⁸ I en artikel i *Forskning om utbildning* (1988b) utvecklar Rothstein en tanke om att skilja på makten över finansieringen/inspektionen av skolor och makten över produktionen i skolor i svensk utbildningspolitik. Att tillåta existensen av privata skolinitiativ, finansierade med offentliga medel, och samtidigt ha kvar statlig inspektion är enligt honom ett sätt att effektivisera det svenska skolsystemet utan att förlora kontroll över dess innehåll. Englund (1989) invänder i samma tidskrift mot denna tanke. Att låta privatskolor existera och drivas med offentliga medel ger enligt honom ingen garanti för att alla elever får del av de värden som finns i mångfald. Sådana mångfaldsvärden kan enligt honom bara en offentligt producerad skola ”ha[r] potential att leva upp till”, eftersom denna inte kan drivas av specifika särintressen på samma sätt som skolor i privat regi.

med Blomqvist & Rothsteins arbete vilar Telhaugs arbete inte på någon empiriskt närstudium av skolfostran och dess innehåll. Deras övernationella perspektiv bidrar dock med värdefull kunskap om sammanhang bortom Sveriges.

Sammantaget har den forskning jag refererar till ovan betydelse för min studie i det att dessa forskare visar på utbildningspolitikens villkor och funktion. De bidrar också till fördjupad kunskap om utbildningspolitiska förändringskeenden, och hur dessa tar form som historiska debattmot-sättningar.

Skolans fostransroll ur ett makt-, institutions- och reproduktionsperspektiv

Skolan och dess fostransroll har även studerats utifrån mera utpräglade maktperspektiv, i vilka disciplinering och normalitet ingår som utmärkande begrepp. Olika typer av spänningsförhållanden mellan olika grupper och samhällsintressen står ofta i fokus. Till skillnad från min studie ges skolan som institution en central plats, detta främst från socialhistoriska eller foucauldianska utgångspunkter. Skolans fostransroll ses som en del av åter-skapandet och vidmakthållandet av makt och av olika samhällsklasser, och mera sällan utifrån dess potential som samhällelig förändringskraft, vilket skiljer dem från min.

I Kenneth Hultqvists (1990) nutidshistoriska avhandling tas utgångspunkt i ett foucauldianskt perspektiv, och intresset riktas mot den svenska (för) skolfostran som en fråga om makt och disciplinering av de unga. Hans arbete visar på förändringar som ägt rum i förskolans disciplinerings-strukturer. Poängen är att dessa förskjuts från att kretsa kring yttre eller rumsliga och fysiska disciplineringsåtgärder av olika slag, till att under 1980-talet i högre grad handla om olika typer av inre disciplinering. Denna tar sig uttryck i olika typer av egen- eller självkontroll, vilket lyfts fram i termer av individuellt ansvarstagande, autonomi och självständighet.

Även Kenneth Petersson (1990) fokuserar i sin avhandling på frågor om makt och disciplinering. I sin etnografiska studie om förortsungdomars livsvillkor, och hur dessa tar form i relation till olika myndigheter och institutioner, görs detta i termer av ungdomars strategier för motmakt. Petersson införlivar dessa strategier i ett vidare samhällsperspektiv, där de kan betraktas som sociala system som tenderar att tjäna skilda samhälleliga ändamål. Även Andreas Fejes (2006) riktar i sin avhandling intresse åt en

makt- och samhällsdimension. Detta görs, i likhet med Hultqvist, med utgångspunkt i Foucaults teoretiska ramverk. I studien undersöks, utifrån ett nutidshistoriskt perspektiv, hur den vuxna studerande konstrueras inom vuxenutbildning, folkbildning och högre utbildning under 2000-talets första del, bland annat utifrån diskurserna om vuxenutbildning och livslångt lärande.

Hultqvist, Peterson och Fejes belyser politiska förändringar ur ett kritiskt perspektiv, vilket överensstämmer med min studies. Deras samfällda intresse för samhällsanalys understryks genom att de fokuserar på *relationen* mellan förändringar av disciplineringsstrukturer – i förskolan, hos ungdomar alternativt i förhållande till vuxnas lärande – och politiska och samhällseliga händelser i en viss tid. Maktperspektivet, som framträder på olika sätt i deras undersökningar, blir i det avseendet sammanfört med en helhetssyn på samhället. Fejes, som relaterar konstruktionen av den vuxna studerande till en neoliberal ”styrningsrationalitet”, utforskar i övrigt denna rationalitet i en tidsmässigt aktuell utbildningspolitisk situation. I likhet med Hultqvist och Peterson visar hans resultat hur individer skapas som kompetent, inifrånstyrt, autonomt och ständigt (om) väljande subjekt, i detta fall vuxna studerande.

Vid sidan om dessa kritiska maktstudier finns andra, socialhistoriska. En sådan är Bengt Sandins (1986), där politiska fostransmål gestaltas utifrån frågor om disciplinering och normalisering i ett marxistiskt klassperspektiv. Sökljuset är här riktat mot normalisering av de unga i folkundervisningen i Sverige, och skolan som institution lyfts fram som en historiskt framvuxen samhällsinstans. Sandins breda socialhistoriska anslag, från 1600-talet fram till 1850, resulterar i en kartläggning av den svenska skolan som en institution vars existensberättigande är samhällelig förvaring och ordningsskapande. Denna slutsats utmärker enligt min tolkning flera av de socialhistoriska forskningsansatserna om politiska fostransmål. Ett exempel av tidsmässig och innehållsmässig relevans är Jonas Qvarsebos avhandling (2006) om skolans fostran och synen på barnet 1946-1962.

En studie värd att nämnas lite utförligare i sammanhanget, då den i likhet med min utgår från medborgarskapsfrågor, är Judith Areschougs (2000). Hon genomför en socialhistorisk studie av svenska förståndshandikappade människors villkor för medborgarskap under tiden från 1925-1954. I studien visar hon hur den främsta politiska ambitionen med skolans medborgarfostran är att se till de förståndshandikappades skötsamhet,

vilket sker i termer av en förväntan på deras aktiva deltagande i samhällslivet. Areschougs slutsats är att detta har bidragit till att tidigt exkludera vissa delar av befolkningen från medborgarskap.

I Hultqvists, Fejes', Sandins, Qvarsebos och Areschougs studier framträder skolan och dess samhälleliga fostransroll som en fråga om disciplinering av de unga för ett skötsamt samhällsdeltagande, vilket ytterst legitimeras av staten och/eller kyrkan. Med undantag av Areschougs arbete intar medborgarskapsbegreppet en perifer roll i studiernas kunskapsintresse. Men den betydelse som politiska och samhälleliga motsättningar har i relation till makten och styrningen av skolfostran bidrar med fruktbara infallsvinklar till min studie. Studierna visar hur historiska förändringar i skolans medborgarfostrande roll alltid vidrör en reproduktionsaspekt, i vilken olika typer av klass- och könsbundet innehåll införlivas av vissa samhällsgrupper i olika tider. Även om min studie främst riktar intresse mot förändring, snarare än återskapande, *utesluter* den inte återskapandet, varvid denna forskningsriktning bidrar med värdefulla slutsatser.

Skolans fostransroll som pedagogiskt och politiskt problem

Bland forskningen som inriktar sig mot skolans fostransroll finns sådan som behandlar den som ett politiskt problem, men sätter detta i relation till olika typer av pedagogiska frågeställningar.⁹ Denna forskning reser frågor om skolans fostransroll som rör vetande och metoder i uppfostran och undervisning. Forskningsriktningen omfattar såväl historiska som samtida situationer, och bidrar till min studie genom att fokusera skolan utifrån ett pedagogiskt språk som mina utbildningspolitiska texter relateras till.

Bland gjorda studier återfinns Sixten Marklunds omfattande kartläggning av svensk utbildningspolitik under åren 1950-1975 (Fem delar, daterade fr.o.m. 1980 fram till 1987), och Åke Islings (1980, 1988). Hos dem vilar intresset i hög utsträckning på utbildningspolitiska beslut och debattriktningar. Dessa behandlas, till skillnad från de studier som nämns ovan, inte främst som statliga makt- och disciplineringsredskap, utan snarare som pedagogiska metoder och metodförslag som skapades och vidmakthölls i den svenska skolan under en viss tid. De relaterar dessa till skolans fost-

⁹ Med pedagogiska frågeställningar menas frågor om metoder och undervisningsätt på olika nivåer i skilda utbildningsverksamheter, samt synen på lärarens, elevens och andra deltagares roll i dessa verksamheter.

ransuppdrag, vilket gör deras arbete betydelsefullt för mitt. Även om både Marklund och Isling betraktar skolfostran som en pedagogisk uppgift för främst lärarna, skänker deras studier ökad insyn i och historisk bildning kring skolans motstridiga samhällsuppdrag.¹⁰

Att skolans motstridiga fostransmål skapar problem för lärarna i deras professionella praktik framkommer också i Gunnel Colneruds forskning (1995, 1997, 2006). Hon visar att skolans skilda mål utgör grunden för yrkesetiska dilemman. Lärarna i hennes studier uttrycker etiska betänkligheter inför valet mellan en skola för alla och att kvalificera eliten. I relation till min undersökning blir dessa empiriska insikter värdefulla i min kritiska diskussion av studiens resultat. Även Jens Pedersen (2004) undersöker skolans fostransroll främst utifrån olika skolaktörers sätt att förstå denna (skolledare, lärare och elever). Han delar min studies fokus på utbildningspolitiska texter. I sin läsning av läroplaner för grundskolan under tidsperioden från 1960-talet till 1990-talet riktas intresset mot skolans roll som värdeförmedlare. Han visar hur denna språksatts på olika sätt i olika tider i texterna, och bidrar därmed med värdefulla klargöranden av vilka fostransvärden som prioriterats historiskt i svensk utbildningspolitik.

Utbildningshistorikern Gunnar Richardson (1983, 2004) anlägger i sina informationsrika, och för svensk utbildningshistorisk forskning viktiga, arbeten ett historiskt förändringsperspektiv på skola och utbildning i Sverige. I de historiska genomgångarna i arbetet från 2004 görs en starkt koncentrerad genomgång av ”den svenska skolans utveckling från medeltidens klosterscholor till dagens mångskiftande skolsystem” (2004, s. 7). Richardsons primära intressefokus på politik och, mera precist, utbildningspolitiska reformer i sitt arbete är användbart för min studie. Bland annat för att han relaterar frågan om skolans fostran av de unga till och för ett samhällsliv.

I arbetet från 1983 riktar Richardson intresse mot utbildningspolitiska demokrativisioner för svenska skolan vid tiden efter andra världskriget (1945-1950). Här fokuseras skolfostran, utifrån det formella fostransuppdraget som tilldelades vid denna tid, i en viss samhällssituation och tidsanda, vilket överensstämmer med min studies samtidshistoriska ansats. Han utgår dessutom från frågan om *varför* vissa perspektiv på skolans demokrati

¹⁰ Islings samhällsteoretiska utgångspunkt i Weber och Marx bidrar dessutom till ett perspektiv på utbildningspolitik som kamp, vilket harmonierar med min studies.

tifostran vinner framgång vid denna tid, vilket är centralt i min kritiska granskning av undersökningsresultatet.

En annan forskare som närmar sig utbildning som politiskt och pedagogiskt problem är Agneta Linné (1996). Hon studerar lärarutbildningen i ett längre historiskt perspektiv, med början på 1800-talet fram till 1900-talets första decennier. Även om det primära analysintresset inte riktas mot folkskolans styrdokument, görs Linnés närläsning av den då existerande lärarutbildningens styrdokument utifrån frågan om vilken fostran av de unga som lärarna ska utbildas för. Hon relaterar textläsningen till en samhälllig kontext på ett sätt som ställer frågan om *varför* det är viktigt att de unga behöver ha viss skolkunskap och införliva vissa dygder. Hennes studie bidrar därmed till att synliggöra skolans fostransroll som ett politiskt, handlingsreglerande problem och som ett problem med underliggande intressekonflikter. Detta är viktiga ingångsvinklar i förhållande till min undersökning.

Sammantaget intar Marklunds, Islings och Richardsons arbeten en central plats i den pedagogiska (historie) forskningen. Med undantag för Linnés arbete fokuserar denna forskningsriktning främst skolans fostransroll som ett styrproblem och/eller pedagogiskt problem. Även om fostransrollen här inte främst betraktas som ett disciplineringsredskap för makten att skapa ordning, eller att återskapa vissa maktförhållanden, vilket är fallet hos den forskning nämnts under föregående rubrik, så utgår den ofta från ett reform- institutions- eller organisationsfokus som skiljer den från mitt.

Denna forskningsriktning äger relevans för min studie genom att erbjuda vidgade kunskaper om skolfostransmål i historiskt ljus. Samt att ge insikter om konsekvenserna av dessa fostransmål, så som de framträder i pedagogiska problemformuleringar och syften. Linnés historiska arbete ger utöver detta ökade kunskaper om hur den svenska lärarfostran, och vidare folkskolefostran, speglar viktiga samhällsförändringar i Sverige, som avkristnandet av folket.

Skolans fostransroll i läroplansteoretisk forskning

Den fjärde forskningsriktningen som är betydelsefull för min studie är den läroplansteoretiska. Denna har haft störst betydelse för studiens utformning. De forskare som här inordnas i denna har oftast ställt frågor om skolans medborgarfostrande roll som ett *politiskt* problem. De riktar även fokus mot utbildningspolitisk språkanvändning som normgivande föränd-

ringskraft. Deras arbeten har också betydelse för mitt då de riktar intresse åt frågor om *varför* vissa perspektiv på skolan och dess fostransroll vinner politiskt inflytande i en viss tid och samhällssituation (Lundgren, 1984; Englund, 1990).¹¹ Få, om någon av dem, riktar emellertid direkt och distinkt intresse åt frågan om *medborgarskapet*. Det saknas med andra ord svar på frågan om vilket medborgarskap skolans fostran syftar till, eller utifrån det utbildningspolitiska språkbruket, vilket min studie gör. Här redogör jag för studier som haft särskild betydelse för mitt ämnesval och mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

Den läroplansteoretiska forskningen relaterar utbildningspolitiska texter till en pågående samhällssituation. Ett genomgående drag hos denna är också att språket tolkas som handling, vilket blir utgångspunkten för analys. Läroplaner, utredningar och andra typer av styrdokument för skolan beskrivs och behandlas av läroplansteoretiska forskare som språkhandlingar med kraft att både återskapa och förändra den innevarande samhällssituationen. Detta skiljer denna forskningsriktning från den som främst behandlar skolfostran utifrån makt- och reproduktionsperspektiv. Att studera utbildningspolitiska texter utifrån fokus på återskapande, men framför allt på förändring, överensstämmer med denna studies. Detta gör att den kan sägas ingå i den läroplansteoretiska forskningstraditionen.

Ökat fokus på skolans fostransroll utifrån frågor som vad och varför

En undersökning som gjorts med utgångspunkt i skolans fostransroll som politiskt problem är Tomas Englunds (1986/2005a). Här analyseras svenska utbildningspolitiska texter i syftet att belysa en normativ dimension på

¹¹ Den läroplansteoretiska forskningen, med början på 1960-talet i Urban Dahllöfs (1971) "ramfaktorteorin", utmärker sig av fokus på frågor om hur och varför ett visst skolinnehåll väljs ut och förmedlas till de unga i skolan. Med Lundgren (1972, 1979) förändras dess inledande inriktning från inlärningseffektivitet till fokusering på läroplaner som reglerare av det pedagogiska undervisningsstoffet. I termer av "frame factors", läroplanskoder, undersöker han utbildningspolitiska fostranssyften från 1800-talets slut till 1900-talet mitt. Och dessas relation till den rådande samhällssituationen och tidsandan. I Lundgrens perspektiv belyses dock inte bakomliggande motsättningar i någon högre grad. Inte heller den efterföljande läroplansteoretiska forskningen lyfter fram dessa, utan snarare frågor om skolfostran som rör själva överföringen av den till de unga, med fokus på reproduktion av klasser och samhällsgrupper. Bernstein och Bourdieu är här tongivande röster. Skolans fostransroll och politiska uppfattningar av den blir här ett uttryck för makt och förtryck, och forskarens uppgift att förklara reproduktionsmekanismerna (Lundgren, 1984). Undersökandet av dessa uppfattningar utifrån frågan om samhällelig *förändring* hamnar på så sätt i skymundan. Den efterföljande forskningen har fokuserat förändringsaspekten i högre grad, vilken även min studie ämnar göra. (Redogörelsen för den läroplansteoretiska forskningen utgår från Englund, 1986/2005a, kap 2; 1990).

skolan, och på olika typer av fostransinnehåll i skilda tider. Begrepp som "determinanter" och "konceptioner" används som redskap i beskrivningarna av de värdemässiga villkor som framträder i utbildningspolitiken i historiskt perspektiv. Skolans medborgarfostrande roll, och de ambitioner som han urskiljer i samband med denna, belyses utifrån ett konfliktperspektiv. Ett perspektiv där politiska konflikter står i relation till olika gruppers intressen i samhället. Studiens normativa dimension bereder frågor om vad, hur och varför skolan ska fostra för vissa ändamål, snarare än andra, vilka är centrala frågor även i min studie.

Englunds studie har bildat utgångspunkt för mera diskurs- och begrepps-fokuserade läroplansteoretiska studier, som Carsten Ljunggrens (1996), Carl-Anders Säfströms (1994), Ylva Bomans (2002), Ann-Christine Göhl-Muigais (2004) och Ann Quennerstedts (2006). Dessa sätter i olika utsträckning språket i fokus som samhällelig förändringskraft. Med begrepp som språkspel, diskurser och rationaliteter införs med dem ett språkbruk i den läroplansteoretiska forskningen av mera neopragmatisk och begreppsanalytisk karaktär. I Ljunggrens studie görs detta utifrån fokus på skolans fostrande roll och medborgerligt deltagande i relation till utbildning och medier som offentliga rum. I Säfströms studie analyseras olika förhållningssätt till pedagogik som vetenskap, i syfte att "klargöra olika sätt varpå frågan om mål för fostran behandlats" (Säfström, 1994, s. 15).

I Bomans undersökning, som jag återkommer till nedan, fokuseras utbildning och medborgarskap på ett sätt som liknar mitt på flera sätt. Hon tar sin utgångspunkt i talet om skolan, i syfte att klargöra skilda konsekvenser av olika utbildningspolitiska positioner i utbildning i relation till olika faser av modernitet. I Göhl-Muigais undersökning studeras den svenska förskolans styrdokument i historiskt ljus. I likhet med Boman utgår Göhl-Muigai från ett närstudium av språket och dess roll som politisk förändringskraft. Studien har emellertid striktare begreppsfokus, på ansvarsbegreppet, leder över till mera begreppsfokuserade studier som fungerat inspirerande för min studie.

Begreppsfokuserade studier

Gemensamt för den läroplansteoretiska forskning som inriktat sig på ett systematiskt undersökande av utbildningspolitiskt språkbruk och begrepps-användning, liksom forskare från andra traditioner, är frågor som

”hur det talas om”, och hur detta tal förändrats över tid. Dessa undersökningar har haft betydelse för utmejslandet av mina språkteoretiska och diskursanalytiska utgångspunkter.

Bland dessa mera språk- och begrepps-fokuserade studier finns Guadalupe Francias (1999) och Ann Quennerstedts (2006). Deras analyser förenas i ett intresse för jämlikhets- och, framför allt, likvärdighetsbegreppet i utbildningspolitiska policydokument och intervjumaterial från aktörer på olika nivåer i det svenska utbildningssystemet. Det gemensamma syftet i studierna är att se hur, framför allt, likvärdighetsbegreppet används och vad det ges för innebörder i 1990-talets utbildningspolitik på olika nivåer. Studierna anlägger ett historiskt perspektiv och visar på förändringar i den utbildningspolitiska retoriken och i utbildningssystemet genom att lyfta fram innebördsförskjutningar hos begreppen. Francias och Quennerstedts studium av likvärdighetsbegreppet visar inte bara på relevansen av begreppsriktad forskning för ökad kunskap om vad det politiska språket ”gör”, det vill säga dess funktion och förändringskraft. Studierna utgör också förståelsegrund för valfrihetsbegreppets utbredning i svensk utbildningspolitik, vilket är en viktig utgångspunkt i min studie.

En studie där valfrihetsbegreppet står i fokus är Sun-Joon Hwangs (2002). Han visar hur det används av olika partipolitiska företrädare, och vilka innebörder det omfattar och tillskrivs under 1980- och 1990-talet i utbildningspolitiken. Hans studie inordnar sig inte bland läroplansteoretiska studier, men väl bland begrepps-fokuserade. En annan undersökning där valfrihetsprincipen studeras, bland annat genom användningen av frihets-, jämlikhets- och valfrihetsbegreppet, är Karin Hadenius (1990). Här används begreppen i syfte att analysera utbildningspolitikens ideologiska styrning och inriktning. Hon visar hur innebörderna i begreppen skiftat historiskt i utbildningspolitiken, under tiden mellan andra världskriget fram till 1980-talets slut. Sammantaget visar Francia, Quennerstedt, Hwang och Hadenius på hur politiskt språk kan fungera som en viktig katalysator för utbildningspolitiska förändringar.

En annan begrepps- och ideologifokuserad undersökning är Kristina Boréus (1994). Hon undersöker svensk politik från 1980-talet fram till tidiga 1990-talet (1994), och uppmärksammar utbildningspolitiken som en av flera politiksfärer. Genom en analys av vissa begrepp i den politiska retoriken visar hon på en högervändning i såväl utbildningspolitiken som den politiska kulturen till sin helhet under denna tid. Boréus ger, i likhet med

Francia, Quennerstedt, Hwang och Hadenius, språket en framskjuten roll, men koncentrerar i högre grad analysen till – på förhand utmejslade och uppsatta – ideologiska politikasppekter. Även Kerstin Jacobsson (1997) lägger analysfokus på politisk språkanvändning. I sin studie av den svenska riksdagsdebatten inför Sveriges inträde i Europeiska unionen, visar hon på skilda argumentationslinjer för- och emot EU vid 1980-talets slut fram till 1994. Detta görs genom ett studium av de partipolitiska debattörernas olika sätt att använda demokratibegreppet.

Studier av skolans medborgarfostrande roll

Bland de studier som, förutom Englands (1986/2005a), riktar sig mot frågan om skolans medborgarfostrande roll, återfinns Bomans (2002) och Klas Roths (2001). Dessa har varit värdefulla för min studie på olika sätt. Boman bidrar med viktiga infallsvinklar till analysen av utbildningspolitiskt tal, och till utstakandet av en samtidshistorisk ansats. Roth, som i sin avhandling anlägger ett kritiskt filosofiskt resonemang i relation till skolans medborgarfostrande roll, bidrar med specifika utgångspunkter för analysen av politiska demokrativillkor i texterna.

Boman undersöker det utbildningspolitiska talet om svenska skolan under 1900-talet, i syfte att besvara frågan om vad ”utbildning och medborgarskap kan betyda i svenskt politiskt tänkande inför 2000-talet” (Boman, 2002, s. 15). Skilda faser i moderniteten och skolans normativa villkor i dem, identifieras. Även om relationen mellan utbildning och medborgarskap är central i hennes studie, liksom i min, skiljer de sig åt i analysintresse och problemfokus. Bomans problem handlar om möjligheten att relatera utbildning till en viss politisk-moralisk medborgardimension i en mångkulturell samhällssituation. Detta görs utifrån ett specifikt teoretiskt sökljus genom en viss användning av Foucault och (framför allt) Habermas. Härigenom infångas viktiga aspekter av min studies intresseområde, då en annan bild av den utbildningspolitiska historien och dess villkor framträder. Hennes undersökning omfattar dessutom ett bredare tidsmässigt spann (hela 1900-talet) än min, vilket hänger samman med dessa skillnader.

I likhet med Boman riktar sig Roth mot skolans medborgarfostrande roll utifrån normativa infallsvinklar, och utifrån ett intresse för pluralism. Hans fråga är hur det är teoretiskt möjligt att utbilda (demokratiskt) deli-

bererande¹² medborgare i ett multikulturellt samhälle som det svenska. I hans politisk-pedagogiska och filosofiska studie utarbetas och presenteras idéer om hur detta kan gå till, utifrån politisk teoribildning kring demokrati. Den bärande idén är en kommunikativt orienterad demokratiteori, deliberativ demokrati, vilka relevansgörs för de unga i skolan som deras rättighet att pröva och använda. Denna har moraliska utgångspunkter, och består av kvalificerade samtal där deltagarna resonerar för och emot olika argument i olika frågor. Vidare överläggs om huruvida de normer, värden och kunskaper som innesluts i dessa är riktiga och rimliga att efterleva för dem själva och andra. Roths forskningsresultat syftar till att förändra skolan och dess samhälls- och fostransroll. En sådan strävan är även min i föreliggande studie.

Min studie ansluter sig till aktuell läroplansteoretisk forskningsriktning på flera sätt. I ambitionen att klarlägga 1990-talets utbildningspolitiska förståelser av medborgarskap, betraktar jag relationen mellan utbildning och medborgarfostran som ett politiskt problem. Ett problem som hantarerar den utbildningspolitiska formulerings- och tolkningskampen om vad, hur och varför svenska skolan ska fostra vissa typer av medborgare istället för andra. Men också vilka tanke- och handlingsreglerande utsagor som ingår i denna kamp. I relation till samtliga forskningsriktningar som refererats ovan är ambitionen att framlägga forskningsrön som fungerar som fördjupande underlag till fortgående diskussioner kring den svenska skolans roll och uppgift som medborgarfostrare. Denna ambition rör inte enbart olika nationella inomvetenskapliga forskningssammanhang, utan även i internationella och utomvetenskapliga. Jag övergår här till att beskriva *talet om skolans medborgarfostrande roll*, studiens analysobjekt.

Talet om skolans medborgarfostrande roll

Studiens analytiska intresse riktas mot utbildningspolitiskt tal om skolans medborgarfostrande roll på 1990-talet. Det är ur detta tal jag urskiljer rådande medborgarskapsdiskurser i utbildningspolitiken. Talet om skolans medborgarfostrande roll ska förstås i vid mening. Jag ser det som ett *pågående språkliggörande* av individen, skolan och världen, som består av olika

¹² Deliberation betyder överläggning, rådslagning, diskussion eller debatt, oftast i politiska sammanhang. Nationalencyklopedin (2008).

typer av utsagor om vad skolan kan och bör göra i relation till dess medborgarfostrande roll.

Till talet om skolans medborgarfostrande roll räknas utsagor som både direkt och indirekt behandlar skolans fostransuppdrag. Det direkta talet är sådant som uttryckligen sägs om skolans fostran, dess fostransroll eller dess fostransuppdrag. Indirekt tal återförs till sådana utsagor som inte direkt handlar om detta, men som kan visas få återverkan på de utbildningspolitiska perspektiven på skolans fostran, och vidare på medborgarskapet. Några exempel på utsagor som ryms inom ramen för talet om skolans medborgarfostrande roll är beskrivningar av hur världen ser ut och hur den förändras, och vilka "fostransbehov" och "samhällsbehov" dessa förändringar och tillstånd antas kräva. Andra utsagor av intresse är vad som i texterna förs fram som "problem" och "lösningar" för skolan beträffande dess samhälleliga relevans och fostransåtaganden.

De utsagor om skolan, individen, samhället och den nödvändiga fostran som ingår i talet om skolans medborgarfostrande roll betraktas utifrån studiens teoretiska utgångspunkter som normerande, handlingsreglerande uttryck för den önskvärda skolfostran. Utifrån studiens diskursanalytiska ansats inordnas (vissa av) dessa uttryck till rådande medborgarskapsdiskurser. Sammantaget inkluderar talet om skolans medborgarfostrande roll allt tal som förefaller beröra och ge konsekvenser för 1990-talets medborgarskapsförståelser i utbildningspolitiken, och som jag kan *befästa* som sådant i studien. Såväl explicita som implicita uttalanden rörande skolans fostrande uppdrag i texterna behöver då uppmärksammas.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fyra delar. En introducerande del (kap 1, 2 och 3), en historisk analysdel (kap 4) och en del där studiens frågeställningar besvaras (kap 5 och 6). Slutligen följer en kritisk diskussion av studiens resultat (kap 7).

I kapitel 1 ger jag en inledning till studiens problemområde med dess syfte och forskningsfrågor, samt en presentation av relevant tidigare forskning. I kapitel 2 redogör jag för studiens teoretiska utgångspunkter. I kapitel 3 behandlas dess metodologiska grundvalar. Den historiska analysdelen introduceras i kapitel 4. Intresset är här riktat mot rådande medborgarskapsdiskurser i historiskt perspektiv. Kapitlet tar sin utgångspunkt i 1940-talets utbildningspolitik och sträcker sig fram till 1980-talets slut.

I kapitel 5 och 6 besvaras studiens frågeställningar. Denna del innefattar en närläsning av valda utbildningspolitiska texter från 1990-talet. Kapitel 5 omfattar 1990-talets tidiga del, och kapitel 6 dess senare del. I slutet av dessa kapitel inleds studiens kritiska delar, vilket fortgår in i diskussionsdelen, kapitel 7, där studiens resultat granskas kritiskt och diskuteras utifrån möjliga konsekvenser och tänkbara alternativ.

2

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogör jag för studiens teoretiska utgångspunkter, sättet att se på det som studeras. Inledningsvis beskrivs studiens utgångspunkter i språk som handling, och i utbildningspolitik som språkkamp. Sedan redogör jag för dess diskursanalytiska grundvalar. Därefter följer ett avsnitt där användningen av begreppet medborgarskap behandlas. Efter det beskrivs studiens samtidshistoriska ansats. Avslutningsvis summeras några teoretiska traditioner av betydelse för den.

Språket som handling

I studien undersöker jag talet om skolans medborgarfostrande roll. Detta kräver en vidare beskrivning av hur jag ser på språket, och vilken roll det ges i studien. Intresset är riktat mot politisk språkanvändning. Mera precist mot vad denna språkanvändning "gör", dess handlingsreglerande funktion och förändringskraft när det gäller medborgarskapets innehåll och innebörder.¹³

Att ge språket en framträdande roll speglar ett visst sätt att betrakta verkligheten och människan. Jag utgår från antagandet att människans uppfattning om verkligheten delvis bestäms av hennes språk. Språket äger kraft att forma vår uppfattning om verkligheten.¹⁴ Utbildningspolitisk språkanvändning betraktas som förvaltare och som förändrare av kunskaper, värden och uppfattningar om medborgarskap. Att uppmärksamma utbildningspolitiska texter som språkanvändning är ett sätt att försöka begripa språkets roll i relation till samhällsförändring. Politiskt språk är *handling* som får mening av den kontext i vilket det utförs.

¹³ Studiens utgångspunkt i språk som handling har inspirerats av Quentin Skinners begreppspragmatism (1988b). Men också av följande forskning; Boréus (1994), Englund (1999a), Francia (1999), Hwang (2002), Jacobsson (1997).

¹⁴ Språkets skapande förmåga betraktas som en verklighets- och kunskapsskapande kraft bland flera, som exempelvis händelser och objekt i världen (av annan karaktär än språklig), liksom andra människors känslor, uppfattningar och avsikter (Davidson, 2004; Roth, 2007). Vad jag menar är att händelser och företeelser som inte bärs upp av något språkliggörande också kan äga erfarenhets- och betydelsegivande kraft, även om sådana inte faller inom ramen för studien.

Att tilldela utbildningspolitiskt språk betydelse för förändringar på samhällsnivå är, enligt Boréus (1994, kap 1), ett sätt att tillerkänna vår tids idénivå, det vill säga sfären av vad som uppfattas som rimligt och möjligt att säga, betydelse för politisk förändring. Idénivån inom samhället och politiken intar enligt henne en mer betydelsefull roll, i relation till hur medborgarskap och samhälle utformas idag, än vad den gjorde tidigare. Vår politiska framtid står i allt starkare relation till hur det talas i politiska sammanhang. Med författaren P O Enquist (2001) innebär detta att "dagens kraftfält för samhällsförändring i högre grad än tidigare i historien står hos kampen om sinnena" (s. 41).

Att studera utbildningspolitisk språkanvändning under 1990-talet, och dess betydelse för handlandet och tänkandet om medborgarskap, blir utifrån denna synvinkel ett sätt att "att studera vår tids kamp[en] om makten över tanken" (Enquist, 2001, s. 37). Det blir, annorlunda uttryckt, ett sätt att få inblick i den politiska utvecklingen.¹⁵ Användningen av begreppet valfrihet i utbildningspolitiken, och min tolkning av denna användning, exemplifierar en specifik tillämpning av språksynen.

Begreppet valfrihet i utbildningspolitiken

En viktig aspekt av den politiska kampen är att försöka förändra den konventionella förståelsen av begrepp och därmed i förlängningen av "verkligheten" (Jacobsson, 1997, s. 27).

Valfrihetsbegreppet visar sig inta en särställning i talet om skolans medborgarfostrande roll. Begreppet fungerar som en slags *katalysator* i detta utbildningspolitiska tal. Det motiverar en beskrivning av hur begreppet behandlas utifrån studiens språkteoretiska utgångspunkter.

Den politiska språkanvändningen är, precis som all annan, beroende av att människor når enighet i vad ord betyder. Den kan bli avgörande för vilka medborgare som skolan bör fostra. Utmaningen består i att nå enighet om någon viss innebörd och funktion hos olika begrepp. Vissa begrepp framstår som extra angelägna att vinna gemensam uppslutning kring för erövrandet av politisk enighet i frågan. Sådana begrepp kan kallas för "om-

¹⁵ Boréus (1994, kap 1) menar, mot bakgrund av Gramsci, att den politiska tal- och idésfären i ett större historiskt perspektiv har utbredd sin betydelse i det moderna samhället och i kulturen, medan den materiella sfären och naturens betydelse har krympt.

stridda” (Boréus, 1994, s. 251). Begreppet valfrihet framstår som ett sådant.¹⁶

Talet om skolans medborgarfostrande roll antas vara uppbyggt kring flera sådana omstridda begrepp, och rör sig i gränslandet för vilket innehåll de kan fyllas med. Det är i själva användningen som de tilldelas olika innehåll och funktioner. Det är också här som förändringar av deras betydelser kan ske. En central drivkraft i strävan efter politisk enighet om skolfostran är att rikta de omstridda begreppens innehåll åt vissa håll. Om detta lyckas bidrar det till att skapa och kommunicera en gemensam politisk upplutning kring denna fostran.

I en gemensam överenskommelse om vad begreppet ”valfrihet” betyder i relation till skolfostran vilar samtidigt bestämmningar av vad begreppet *inte* kan innebära. Bestämningarna får konsekvenser för vad som blir rimligt och riktigt att säga i frågan. De får även följder för det fortsatta talet, tänkandet och konkreta handlandet på området. På sikt omskapas på så sätt språkvanorna för begreppet valfrihet, så att de innebär de getts blir till etablerade språkbruk och självklarheter. Olika politiska aktörer använder sig ofta av samma begrepp under en viss tid men lägger olika innebörder, och ibland olika värden i dem, vilket tidigare forskning på området visat (Boréus, 1994; Jacobsson, 1997; Englund, 1999a; Francia, 1999; Hwang, 2002; Olson, 2008; Quennerstedt, 2006, 2008).

Att hålla kvar eller förändra innehållet hos omstridda begrepp, genom en allmän överenskommelse om deras innebörder får inte bara betydelse för exempelvis medborgarskapsinnehåll. Det får enligt Skinner (1988b) även betydelse för samhällets förändring: Det riktar det konkreta politiska handlandet. Innebörder hos de omstridda begreppen som dominerar i en viss tid bidrar således till att på sikt förändra samhällets utveckling åt ett visst håll. På detta sätt kan det omstridda begreppet valfrihet fungera inriktande för den utbildningspolitiska förståelsen av medborgarskap, och i förlängningen för samhällets utveckling.

Valfrihetsbegreppets (och andra omstridda begrepps-) riktande funktion hänger samman med dess förändringskraft. När det uttalas så *gör* det

¹⁶ Boréus (1994) behandlar några olika begreppsforskarens kriterier för ”till sin natur omtvistade begrepp” (s. 241). Enligt hennes bestämning ska begreppen användas för att uttrycka värdeomdömen om företeelser av något slag. Det ska även syfta på verksamheter där ett antal olika dimensioner och områden finns där begreppet används. Ett annat kriterium är att deras applikationskriterier, det vill säga de bestämmningar som finns för hur och var de kan användas, är öppna för ganska vida tolkningar. Jag menar att valfrihetsbegreppet är omtvistat utifrån dessa kriterier.

något utöver att säga något. Det berömmar eller accepterar ett beteende, en process eller en viss egenskap. Det äger en performativ funktion (Skinner, 1988b).¹⁷ I de studerade texterna förutsätts begrepp, och också utsagor, ha relativt entydiga performativa funktioner. Detta för att de på ett eller annat sätt redan är socialt och kollektivt indränkta med positiv eller negativ erfarenhet, och redan fungerar antingen nedsättande eller godkännande i det språkliga sammanhang de ingår i.¹⁸

Den politiska utmaningen att nå enighet om begreppet valfrihet handlar inte primärt om huruvida begreppet fungerar uppskattande eller förringande. Den gäller snarare *styrkan* hos begreppets funktion, det vill säga graden av dess positiva eller negativa värderande kraft. Utmaningen antas även handla om vilka handlingar och åtgärder, metoder och redogörelser som begreppet ska gälla som positiva eller negativa värderare *åt*, det innehåll som ska värderas; begreppets applikationskriterier.¹⁹

Begrepps innehåll och funktioner sätts av dess användare i relation till vad som går att säga i den tid och situation de används. Det innebär att det finns gränser för vad begreppet "valfrihet" kan innebära i 1990-talets utbildningspolitiska tal om skolans medborgarfostrande roll. Begreppet kan inte fyllas med vilket innehåll som helst. Det befinner sig i en tid och i en politisk kultur med vissa vanemässiga uppfattningar och historiska villkor för hur det ska förstås. Allt går med andra ord inte att säga eller mena med "valfrihet", utan ett visst innehåll i begreppet blir mera rimligt än ett annat. Ytterst inramas och bestäms därmed den utbildningspolitiska språkan-

¹⁷ Utifrån Skinner (1988b) finns tre olika sätt som begrepp kan vara omstridda på i den politiska kampen. Det kan gälla; själva den *performativa funktionen*, det vill säga vilken typ av värderande funktion de ska ha (negativ eller positiv); begreppens *applikationskriterier*, det vill säga de bestämmelser som finns för hur och var de kan användas, eller slutligen; under vilka *faktiska omständigheter* de bör användas (se t.ex. s. 123).

¹⁸ Skinner (1988b) ger flera exempel på vilken typ av värderande funktion ett begrepp kan ha. Det kan exempelvis bifalla eller godkänna, kritisera, fördöma eller berömma. Och detta utan att användaren använder ordet "jag" före. Men det finns undantag. När man skämtar eller härlar, citerar och läser högt äger orden och begreppen ingen performativ funktion (se t.ex. s. 239).

¹⁹ Enligt Skinner (1988b) gäller inte alla språkstrider själva innehållet i nyckelbegreppen. Striden om den performativa funktionen kan även visa sig i att nyckelbegreppen slutar att användas på grund av att de inte längre ses som relevanta eller viktiga, eller att dess användare inte längre delar det värde de uttrycker (p.g.a. att erfarenheten har fått dem att framstå som orimliga). Ett annat uttrycksätt för begreppskampen är att ändra nyckelbegreppets värde, genom att använda begreppet i andra textsammanhang än vad som gjorts ditintills. Eller att helt enkelt skapa en motsatt värdering än vad begreppet konventionellt ansetts uttrycka och göra. När det gäller striden om applikationskriterierna kan denna exempelvis handla om att begreppen används inkonsekvent, vilket på sikt ger konsekvenser för de andra två kampdimensionerna; Det kan leda till att begreppet blir så mångtydigt att det blir vagt. Det kan också leda till att det förlorar sin värdeladdade betydelse och/eller sin värderande funktion (Skinner, 1988b).

vändningen av vissa vanemässiga sätt att använda och förstå valfrihet och andra omstridda begrepp (Skinner, 1988b). Deras laddning av vissa historiska och kollektiva erfarenheter och förväntningar begränsar deras relevans och räckvidd.

Dessa begränsningar låser dock inte de omstridda begreppen till att beteckna någonting på förhand givet i texterna. Begreppen är inte heller låsta vid att *i sig*, det vill säga till sin grammatiska konstruktion, vara namn på eller peka mot något särskilt. De utmärker sig snarare av att vara ”mångtydiga” (Hwang, 2002). Hos begreppet valfrihet finns det, och måste finnas, variationer i de innebörder som begreppet ges. Annars skulle den politiska definitions- och tolkningsstriden om skolans medborgarfostran inte kunna föras.

Det är alltså först i användningen, i kompositionen av utsagor och avsnitt, som ett omstritt begrepp som valfrihet kan ges mera specifik innebörd och mening av textförfattare. Det är först när begreppet ingår i ett visst språkligt sammanhang, och *därigenom* pekar mera specifikt på saker och företeelser, som begreppet valfrihet ”gör” något (Skinner, 1988b). Det är dessa specifika sammanhang som erbjuder vissa innebörder hos valfrihetsbegreppet och perspektiv på skolans medborgarfostrande roll i de studerade texterna, och undantrycker andra.

Utbildningspolitik som strid om perspektiv

Den utbildningspolitiska kampen om att nå gemensam politisk uppslutning kring en viss förståelse av medborgarskap äger, som sagt, rum på flera olika nivåer. Den omfattar allt ifrån den konkreta språk- och begreppsanvändningen i texterna till pågående politiska uppgörelser om den samhällsliga produktionens innehåll och villkor (Boréus, 1994; Englund, 1986/2005a).

I min studie inriktar jag mig främst på två olika kampnivåer, en analytisk och en resultatorienterad. Den *analytiska* kampnivån handlar om striden om vinnande perspektiv på skolans fostran, så som jag urskiljer den genom språkanvändningen i utbildningspolitiska texter. Den *resultatorienterade* kampnivån innefattar utbildningspolitiska motsättningar gällande utformandet av det riktiga och rimliga medborgarskapet. Den senare kampnivån ska, som nämnts tidigare, betraktas som central i min undersökning, medan den förstnämnda ska ses som ett sätt att kartlägga den senare. I

detta avsnitt redogör jag i första hand för den analytiska nivåns utgångspunkter, även om de två nivåerna givetvis hänger ihop.

Med utgångspunkt i språket som handling kan utbildningspolitik betraktas som en strid om att nå gemensamma överenskommelser om individers fostransbehov och samhällets, en strid om att formulera *vinnande perspektiv* på skolfostran. Denna strid antas inte vara jämn, utan utmärks av att vissa perspektiv får företräde framför andra. Vissa sätt att definiera och beskriva världen, situationer, problem och relationer i texterna blir betydande för den utbildningspolitiska förståelsen av medborgarskap, medan andra faller i skuggan. Att erövra tal- och tolkningsutrymme blir utifrån denna utgångspunkt centralt. Texternas tal om skolans medborgarfostrandroll är både uttryck för och förändrare av vad som inryms och utestängs från denna stridsarena.

De slutliga textprodukterna är kompromissprodukter, och som sådana ett resultat av förhandling mellan företrädare för olika politiska ståndpunkter när det gäller skolans fostran (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a). De skilda ståndpunkter som förhandlas fram blir bestämmande för vad som går att säga i texterna, men också för vad som går att göra. När ett visst perspektiv på skolans fostran är vinnande utmärker det sig genom att det inleder sig en tillfällig enighet bland företrädarna för olika politiska idéer om att detta perspektiv är det riktiga och rimliga vid denna tidpunkt. Det vinnande perspektivet bidrar till att belysa och organisera fostransbehov och samhällsbehov på ett visst sätt.

Utbildningspolitik handlar således om att styra uppmärksamheten på vissa delar av verkligheten, genom att beskriva den på vissa sätt. Att definiera och klassificera problem och åtgärder på bestämda sätt, nå gehör och enighet om dessa beskrivningar av världen, situationer och nödvändiga fostrans- och samhällsbehov blir en viktig del av den utbildningspolitiska praktiken. Striden om att definiera och vinna gehör om vissa beskrivningar av skolfostran äger rum i nära relation till historiska och sociala förhållanden i det svenska samhället, och kan ytterst beskrivas som en ständigt pågående kamp mellan skilda samhällsgrupper. Detta är en kamp som består av att lansera beskrivningar av utbildningspolitiska frågor som gagnar den egna gruppens sociala intressen och strävanden (Boréus, 1994; Englund, 1986/2005a).²⁰

²⁰ De lanserade perspektiven är resultat av olika typer av konflikter, till exempel ideologiska, historiska, kulturella och sociala. De avkodas även på olika sätt via olika aktörers förståelse och tolkningar av dem. Aktörernas tolkningar av texterna äger rum "i relation till aktörernas egen kontext, till deras historia, erfarenheter och resurser" (Ball, 1994, s. 16, min övers).

Utifrån en vidare samhällsteoretisk utgångspunkt är de utbildningspolitiska texternas språkavvändning en central del av en pågående politisk uppgörelse om den samhälleliga produktionens och reproduktionens innehåll och villkor. De politiska företrädarnas strävan att nå en gemensam uppslutning och värderingshorisont för att tolka vad som hänt, händer och ska hända i relation till skolans fostran ingår i denna samhälleliga produktion (Englund, 1986/2005a). Sammantaget är utbildningspolitiska texter konkreta uttryck för striden om att formulera vinnande perspektiv på skolans fostran. I dem har olika grader av framtvängd konsensus nåtts när det gäller olika sätt att förstå denna fostran. De vinnande perspektiven är delar i besvarandet av studiens forskningsfrågor, och inordnas som medborgarfostransmål i övergripande teman som beskrivs i kapitel 3.

Medborgarskapsdiskurs

För att besvara studiens forskningsfrågor använder jag begreppet *diskurs*. Detta väljs för att det svarar upp väl mot studiens utgångspunkter i språk som handling, och i dess analytiska fokus på utbildningspolitik som en strid om vinnande perspektiv på skolans fostran. Först beskriver jag min definition av diskursbegreppet. Därefter förklarar jag innebörden av en rådande medborgarskapsdiskurs.

I studien undersöker jag på vilka sätt utbildningspolitiska utsagor och begrepp hänger ihop. Jag undersöker också på vilka sätt de står i relation till den tid och den verksamhet där de används. Diskursbegreppet kan så långt avgränsas till ett slags system av begrepp och utsagor som hålls samman av andra utsagor som tillhör samma system. Utifrån denna beskrivning kan olika definitioner av diskursbegreppet grovt sett delas in i två grupper. Dessa grupper sammanfaller med olika uppfattningar av språk och hur språk ska studeras. Antingen betraktas diskurs som en samling av språkliga strukturer som härrör ur skilda sammanhang, ur skilda textomgivningar. En diskursanalys handlar då om att granska dessa strukturer, och de medel de bär med sig för forandet av meningar och stycken, i syfte att detektera var begrepp och utsagor så att säga hör hemma. Språket måste enligt denna uppfattning "föras tillbaka" till den kontext det kommer från, och när detta skett har en diskurs återskapats. Detta synsätt innefattar en uppfattning

att det finns strukturella hemvister för begrepp och utsagor, och att dessa går att få syn på och spåra.²¹

I den andra gruppen betraktas diskurs snarare som en form av ”kontekstualiserad kommunikation” (Kaarhus, 1992, s. 107). Diskurs ses som kommunikativ samhandling, i vilken politiska motsättningar förutsätts finnas i etablerandet av enighet om själva kontexten. På samma gång handlar motsättningarna i stort om att *skifta* denna kontext, det vill säga skifta själva förståelseramarna för yttrandena (Kaarhus, 1992). Diskurs är här en beteckning för betydelskapande processer där utsagor blir meningsfulla först när de relateras till andra utsagor, snarare än till något strukturellt uppfattat språkssystem eller ursprungsmiljö för detta. Denna senare diskursbeskrivning är studiens, eftersom den bidrar till att rikta intresse åt talet om skolans medborgarfostrande roll sett i ett specifikt sammanhang och tid. I studien betyder diskurs ”grundläggande tanke- och handlingsmönster²² som utmärker olika slags verksamheter” (Hellspong & Ledin, 1997, s. 51).

Med analytisk utgångspunkt i politiskt tal som strid om vinnande perspektiv på skolfostran är studiens diskurser resultatet av urskiljanden av grundläggande tanke- och handlingsmönster rörande medborgarskap, som utmärker det utbildningspolitiska talet om skolans medborgarfostrande roll på 1990-talet. Dessa resultatdiskurser kallas i studien för rådande medborgarskapsdiskurser. De kallas rådande för att de ska förstås som sådana utbildningspolitiska diskurser som nått störst genomslag, medan andra skymts och undanträngts. Det är alltså de med brett genomslag som intresset är riktat mot i undersökningen, och dessa kallar jag för rådande medborgarskapsdiskurser.

Vad en rådande medborgarskapsdiskurs innehåller är utifrån min diskursbestämning inte på förhand givet. Eftersom den aldrig är en direkt avbildning av något redan existerande som kan återskapas i eller genom en viss diskursanalys eller lässtrategi. Snarare är en rådande medborgarskaps-

²¹ Enligt detta synsätt finns det på förhand existerande språkliga strukturer som går att ’avtäckas’ genom diskursanalysen. Begrepp och utsagor i texter behöver här inte sättas in i något händelsesammanhang eller historisk tidpunkt, utan istället avkodas.

²² Handlingsmönster betyder ”språkliga formationer, som de sätt att tala om något som måste förstås i den unika historiska situation och tidpunkt som de studeras” (Hellspong & Ledin, s. 51f). Detta betyder att jag undersöker de sätt att tala om skolans medborgarfostrande roll i utbildningspolitiken som är möjliga och som framstår som rimliga under 1990-talet, för att på detta sätt urskilja rådande medborgarskapsdiskurser ur dessa specifika sätt att tala under denna tid, och kritiskt granska dem.

diskurs en gestaltning, av flera möjliga. Ett resultat av en *viss* typ av analys. Mera precist ett resultat av ett *visst sätt* att identifiera tal om skolans medborgarfostrande roll i en viss tid och samhällssituation. Insatt i min studie är en rådande medborgarskapsdiskurs resultatet av min specifika identifikation av talet om skolans medborgarfostrande roll. Denna identifikation är gjord utifrån ett visst insamlade av vinnande perspektiv på skolfostran. Detta insamlade har gjorts utifrån frågan om vad utbildningspolitiska texters tal om skolans medborgarfostrande roll berättar om medborgarskap under 1990-talet i svensk utbildningspolitik.

Tillsammans med studiens historiska förändringsperspektiv är en diskurs det ställe där språk och historia "grenser opp mot og overlapper hverandre" (Jordheim, 2001, s. 128). Att studera utbildningspolitiskt tal utifrån frågan om rådande medborgarskapsdiskurser blir *ett* sätt av flera möjliga att belysa denna gränslinje. Om jag utgått från andra frågor, en annan diskursanalys, i en annan samhällssituation, utifrån andra teoretiska och metodologiska utgångspunkter hade denna gränslinje belysts på ett annat sätt. Jag övergår här till att beskriva medborgarskapsbegreppet.

Medborgarskap och handlingsvillkor

Begreppet medborgarskap är ett centralt begrepp i studien. Detta begrepp rymmer olika innehåll och innebörder, och förändras över tid och i relation till olika sammanhang och samhällssituationer. Medborgarskapsbegreppets skilda innehåll och innebörder är i sin tur nära sammankopplade med olika individers och grupperns identitetsskapande, och med deras villkor för handling. Det innebär att begreppet medborgarskap inte bara innefattar något som individer och grupper är, har eller bör vara. Den innefattar också vad de gör, det vill säga handlingar och aktiviteter, och vad de anses (behöva) göra.

Medborgarskapsförståelse som fråga om handling och aktivitet

Studien tar sin utgångspunkt i ett medborgarskapsbegrepp som står för handling och aktivitet. Det innebär att de förståelser av medborgarskap som tar form i min studie inte bara innefattar sådant som individer har eller innehar, exempelvis viss rättighetsstatus inom vissa samhällsområden eller

geografiskt avgränsade områden. Förståelserna inbegriper även sådant som individer förutsätts göra, deras handlingar och handlingsvillkor. I studien lägger jag vikt vid denna ”görandets” aspekt av medborgarskapsbegreppet. Det betyder att jag i min kanalisering av skilda innehåll och innebörder av medborgarskap som tar form i svensk utbildningspolitik, vilket görs genom urskiljandet och gestaltandet av utbildningspolitiska förståelser av medborgarskap, lägger tonvikt vid handlingsbetonade aspekter av dessa innehåll och innebörder.

(Utbildnings-) politiska förståelser av medborgarskap är något som förändras över tid. De är, i likhet med medborgarskapsbegreppet, något dynamiskt och historiskt föränderligt (Björk, 1999).²³ Dessa förståelser är också relaterade till levda medborgarskap, det vill säga till den sociala representationen medborgarskap (se t.ex. Hacking, 2000). Det betyder att de olika sätt på vilket människor lever och erfar sitt medborgarskap på sikt förändras, eller vidmakthålls, med hur det talas om vilka egenskaper, kvalitéer och handlingar som skolan behöver rusta individer med ifrån utbildningspolitiskt håll. På samma sätt bidrar människors erfarenheter och livsvillkor inom ramen för deras levda och erfarna medborgarskap till att på sikt förändra den utbildningspolitiska förståelsen av begreppet medborgarskap. Förändringarna sker både på individuell och på kollektiv nivå.

Vidare kan det som ryms i talet om skolans medborgarfostrande roll vid 1990-talets början vara borta vid 1990-talets slut. De begrepp och utsagor som används i texterna står i relation till både uttalade och outtalade innebörder av ett medborgarskap, vilket analytiskt omfattar både en nu-dimension, det vill säga vissa handlingar här och nu, och en senare-dimension, ett inlemmande i något som kommer senare. De beskrivs och tas också *emot* på skilda sätt av olika individer och grupper i varje historisk tid och samhällssituation (Björk, 1999). Såväl talet om skolans medborgarfostrande roll, som mottagandet av det, avgör således riktningen för de utbildningspolitiska förståelserna av medborgarskap och, på sikt, levda medborgarskap.

²³ Gunnela Björk (1999) använder en sådan definition av medborgarskapsbegreppet i sin studie av kvinnor i Örebro under 1900-talets första hälft. Syftet med denna användning i hennes studie är att visa hur skiljelinjer dragits mellan kvinnor och män, och också mellan skilda klasser vad gäller vissa medborgerliga rättigheter i samhället.

Medborgarskapsförståelse som fråga om tillhörighet

Medborgarskapsbegreppets föränderliga karaktär kan inordnas i ett konfliktperspektiv. Enligt Tilly (1995) utformas och förändras medborgarskap och deras innebörder genom förhandlingar mellan staten och medborgarna, eller mellan olika grupper av medborgare. Utifrån denna utgångspunkt inringas innebörden av medborgarskapsbegreppet till en relation mellan staten (utbildningspolitiska texter betraktas i studien som delar av statens kommunikation till medborgarna) och medborgare av olika socialt konstruerade kategorier (olika samhällsgrupper).

I likhet med Tilly (1995) sätter Arnot & Dillabough (2000) medborgarskapsbegreppet i relation till större formeringar än den enskilda individen och hennes medborgerliga självbild. De relaterar det även till grupper och till *nationen*.²⁴ Vad som håller relationen mellan medborgarskapet och nationen levande är enligt dem föreställningar om *tillhörighet* och *skillnad*. Grunden för ett nationsorienterat medborgarskap ligger enligt dem inte sällan i en åtskillnad mellan ”vi” och ”dem”. Talet om skolans medborgarfostrande roll kan beskrivas som ”narrative[s] om vilka frihets- och nationsfrämjande medborgardygder som ingår i detta ”vi” i den utbildningspolitiska medborgarskapsförståelsen:

[t]he State resorts the narrative of freedom every time it assumes direct control over the training of the ”people”, under the name of ”the nation”, in order to point them down the path of progress (Arnot & Dillabough, 2000, s. 4).

Om vi betraktar svenska utbildningspolitiska texter som delar av statens kommunikation till folket, så är talet om skolans medborgarfostrande roll med författarna ett sätt att utöva makt. Detta tal formulerar tillhörighetsvillkor för en viss nation,²⁵ men också – och samtidigt – tillhörighetsvillkor för olika individer och grupper. Talet kan emellertid även bidra till ett överskridande av nationen som samlande referens för medborgarskapet, för exempelvis ett europeiskt eller globalt medborgarskap.

²⁴ Med nation menas i min studie ”ett visst avgränsat geografiskt territorium som ofta tenderar att skapa en stat” (Sörlin, 2006, s. 16ff).

²⁵ Att se medborgarskap som en relation mellan (vissa) medborgare och nationen hänger samman med en vanlig utgångspunkt i medborgarskapsdebatter, den juridiska. Denna innefattar ofta formella relationer, i termer av juridiska rättigheter och skyldigheter mellan staten/nationen och den enskilda individen, eller mellan grupper av individer. Med utgångspunkt i medborgarskapsbegreppet som handling och aktivitet innesluts sådana juridiska spörsmål som delar bland andra i formerandet av, och förhandlandet om, relationen mellan medborgarskap och nation, samt mellan vissa individer och samhällsgrupper.

Medborgarskapsförståelse som identitetsskapare

Hur kan vi då definiera relationen mellan de rådande medborgarskapsdiskurser som tar form i det historiska respektive 1990-talsrelaterade talet om skolans medborgarfostrande roll, och människors handlingsvillkor samt uppfattningar och erfarenheter av dessa, och därmed av sig själva? I min studie görs detta genom att se de rådande medborgarskapsdiskurserna som *medborgerliga handlingsvillkor* som tillskrivs individer och grupper.

I makttermer får denna relation en riktning. Formulerandet av medborgarskapet handlar om att överföra och övertyga andra grupper i samhället (än den egna) att omfatta en viss världsbild (vilket inte behöver vara någon medvetandegjord strävan). Althusser (1976) beskriver relationen mellan detta tillskrivande av individen, som här kallas subjektet, och hennes tillblivelse som subjekt:

Vi menar alltså att ideologin "handlar" eller "fungerar" i den mån som den "rekryterar" subjekt bland individerna (den rekryterar alla), eller "omvandlar" individerna till subjekt (den omvandlar alla) genom den högst precisa operation som vi kallar *interpellation*, vilken man kan föreställa sig som det banala och vardagliga fallet när en polis interpellerar: eller ropar till en "hallå, ni där borta!". Om vi antar att den föreställda teoretiska scenen äger rum på gatan, vänder sig den anropade individen om. Genom denna enkla, fysiska 180-gradersvändning blir hon subjekt (Althusser, 1976, s. 144).

Av citatet framgår att vi *blir* subjekt genom en anrops- eller förfrågningsprocess i vilken vi konstitueras som (här:) medborgare. De sätt på vilket de texterna "anropar" eller uppfordrar vissa grupper av läsare, exempelvis politiker, lärare eller skolledare, ses i studien som ett diskursivt formande som talar om för individerna vad som existerar, vilka de är, hur världen ser ut och vilket förhållande de har till den. Genom en sådan typ av "interpellation" som beskrivs i citatet ovan tillskrivs individerna en identitetskänsla och blir medvetna om vad som är verkligt och sant. Individernas önskningsstruktureras och normaliseras, och känslan för det föränderliga och förändringens följder formas (Theborn, 1981, s. 27). I relation till studien så betraktar jag de rådande medborgarskapsdiskurser som framträder i 1990-talets utbildningspolitik, liksom i det historiska efterkrigsperspektivet, som en diskursiv anropsprocess. En process genom vilken individers individuella och kollektiva identitetsskapande som medborgare äger rum. Utifrån relationen mellan medborgarskap och nation inkluderar detta identitetsskapande även aspekter av nationsöverskridande tillhörighet och skillnad.

Sammanfattningsvis utgår studien från ett föränderligt medborgarskapsbegrepp som främst betecknar handling och aktivitet. Dess föränderlighet antar formen av förhandlingar mellan staten och olika samhällsgrupper. Medborgarskapsbegreppet sätts även i relation till nationen, och nationell tillhörighet som referens för vi-identitet, men även till nationsöverskridanden och transnationell tillhörighet. De förändringar som framträder bland dessa textbeskrivningar ses som uttryck för en historisk diskursiv kamp. En kamp som handlar om att formera det riktiga och rimliga medborgarskapets handlings- och identitetsvillkor. De rådande medborgarskapsdiskurserna tar form som en diskursiv anropsprocess, i vilken individers individuella och kollektiva medborgerliga identitetsskapande sker. Därmed övergår jag till att beskriva den kritiska indelningsgrunden för dessa anropsprocesser.

”Turisten” och ”vagabonden” – två kritiska ledstjärnor

Då studien tar sin utgångspunkt i att sätten att prata om medborgarskap inte är jämna, blir det meningsfullt att lyfta fram de rådande medborgarskapsdiskurserna utifrån frågor om hur de positionerar olika individer och samhällsgrupper. I studien använder jag sociologen Zygmunt Baumans (2000) begrepp ”turisten” och ”vagabonden” (s. 74ff) för att göra det.

Rörlighet och rörelsefrihet är centrala begrepp hos Bauman.²⁶ Utgångspunkten för hans resonemang och begreppsanvändning är, grovt sett, ambitionen att förstå samhällelig förändring utifrån dess identitetsskapande funktion (se t.ex. Bauman, 1994, 1997, 1999). Vad som blir avgörande för individer i denna samhällsförändring är deras rörelsefrihet, mera precis deras position i relation till deras rörlighetsvillkor, ”deras grad av rörlighet – deras frihet att välja var de vill vara” (Bauman, 2000, s. 82f).

Turisten och vagabonden representerar enligt Bauman skilda positioner och identitetssträvanden i relation till denna rörelsefrihet. Positioner som utmärker vår samtid. Samtiden och ”dess postmoderna levnadsstrategier” har det gemensamt att de ”tenderar att göra människors relationer fragmentariska” (Bauman, 1994, s. 33). Det avgörande för turisten och vagabonden i denna värld är just rörelseförmågan. Men också friheten och möjligheten att bruka den. Deras handlingsutrymme är vidare beroende av om

²⁶ Det framkommer inte minst i hans användning av metaforer. I en text använder han exempelvis, förutom ”turist” och ”vagabond”, begrepp som ”pilgrim”, ”flanör” och ”luffare” (1994).

de befinner sig ”högt uppe” eller ”lågt nere” (ibid.) i relation till omständigheter i deras liv och samhällsliv vid en viss tidpunkt. De som är högt uppe disponerar över ett större handlingsutrymme än de lågt nere. De högt uppe är turister, medan de som befinner sig lågt nere är vagabonder. Turisten förfogar därmed över ett större handlingsutrymme än vagabonden.

Med begreppen inplacerade i studien så skiljer sig turisten och vagabonden åt vad gäller deras medborgerliga handlingsvillkor. Handlingsutrymmet, rörelsefriheten och möjligheten att använda den är beroende av om de befinner sig högt uppe eller lågt nere i den rådande medborgarskapsdiskursen vid en viss tidpunkt. Två citat får här belysa skillnaderna mellan turisten och vagabonden i studien:

De ”högt uppe” är nöjda med att de färdas genom livet efter vad deras hjärtan begär och väljer och vrakar bland destinationerna efter vilka nöjen som erbjuds. De ”lågt nere” råkar gång efter annan kastas ut från den plats där de hellre skulle ha stannat kvar./.../Om de inte flyttar, är det ofta platsen som rycks bort under deras fötter, så att det känns som att vara på flykt i vilket fall som helst. Om de ger sig iväg så är deras destination allt som oftast vald av någon annan; den är sällan angenäm, och den har heller inte valts ut för att vara angenäm. De tvingas kanske leva på en föga attraktiv plats som de helst skulle vilja lämna bakom sig – men de har ingen annanstans att ta vägen då det inte är troligt att de kommer att välkomnas eller tillåtas slå upp sina tält på något annat ställe (Bauman, 2000, s. 82f).

Och:

Vissa av oss åtnjuter den nya rörelsefriheten *sans papiers*. Vissa andra tillåts av samma orsaker inte stanna kvar där de befinner sig./.../Faktum är att de världar som samlas vid de två polerna, på toppen [*läs*: där turisterna finns] och botten av mobilitetshierarkin [*läs*: där vagabonderna finns], sinsemellan kraftigt skiljer sig åt: de isoleras därtill allt mer ifrån varandra. För den förstnämnda världen, de globalt mobila värld, har rummet förlorat sin begränsande karaktär och blivit lätt att överskrida både i sin ”reella” och ”virtuella” tolkning. För den sistnämnda världen, de ”lokalt bundna” värld, som befolkas av dem som är förhindrade att röra på sig och som således är tvungna att passivt finna sig i vilka förändringar som än må hemsöka den plats de är bundna till, sluts snabbt det verkliga rummet (Bauman, 2000, s. 83).

Skillnaderna mellan turistens och vagabondens medborgerliga handlingsvillkor är stora och svåra att överskrida. De tenderar också att vara polariserade och stå i motsättning till varandra. Det betyder att om vagabonden ökar sitt handlingsutrymme så minskar turistens. På samma sätt ger ett ökat handlingsutrymme för turisten ett minskat för vagabonden. Även

andra medborgerliga handlingsvillkor, som i studien tillfaller ”medbyggaren”, ”kunden och navigatörens”, kännetecknas av olika polariserade fri(villig)hetsgrader. De visar sig också stå i kontrast mot varandra, och mot turistens och vagabondens.

Insatt i studien så används begreppsparet ”turisten” och ”vagabonden” på två olika vis. Dessa kan betraktas som två sidor av samma mynt, för att de tjänar samma ändamål; Att fungera som kritiska orienteringspunkter för de sätt på vilket medborgarskapsdiskurserna anropar olika individer och grupper. Jag använder alltså, annorlunda uttryckt, begreppen ”turist” och ”vagabond” som kritiska ledstjärnor i relation till studiens kritiska syfte. De hjälper till att öppna för, och rikta, den kritiska granskningen av de rådande medborgarskapsdiskurserna.

Konkret innefattar de två sidorna av myntet följande. Å ena sidan ska begreppen ”turist” och ”vagabond” uppfattas som resultatbärande begrepp. De används som uppsamlingskategorier för ett visst framanalyserat resultat innehåll. I så måtto skiljer de sig inte från andra resultatbärande begrepp som jag tar i anspråk i studien, vilka jag själv namngett (”medbyggare”, ”kund” och ”navigatör”). Det innebär att turistens och vagabondens, precis som dessa andra begrepp används som analyskategorier, och som sådana representerar en viss medborgarroll. Dessa medborgarroller har urskilts i textläsningen, och innefattar speciella, analytiskt identifierade, medborgerliga handlingsvillkor i medborgarskapsdiskurserna. Detta för oss över till myntets andra sida.

Den andra sidan av myntet handlar om den uppgift som begreppen ”turisten” och ”vagabonden” har i själva formerandet av det egna, och de andra medborgarrollernas innehåll (det vill säga de medborgerliga handlingsvillkor som de gestaltar). De har en riktande roll i detta formerande. En uppgift som ger dem en överordnad ställning till de andra begreppen. Denna ställning härrör ur ”turistens” och ”vagabondens” teoretiskt förhandsbestämda meningsinnehåll, som jag beskriver ovan. Detta meningsinnehåll fungerar som en kritisk indelningsgrund för de egna handlingsvillkorens, och de andra medborgarrollernas, innebörder och kritiska riktning – riktningar som sedan plockas upp på olika sätt i den kritiska diskussionen. Denna andra sida av myntet kan beskrivas som en slags växelverkan. De handlingsvillkor som tar form i analysen mäts upp emot, och avpassas gentemot,

”turistens” och ”vagabondens” teoretiskt riktande meningsinnehåll.²⁷ Utifrån detta kan skillnader och likheter urskiljas bland de medborgerliga handlingsvillkor som framkommit i textanalysen, i syfte att diskuteras kritiskt.

En samtidshistorisk ansats

Det är alltid vanskligt att förstå sin egen politiska samtid. Inte bara därför att den är komplicerad. Den är heller inte öppen./.../För att något kan ’vara’ i politiken, må det se ut som det är något annat än det är (Seip, 1987, s. 11, i Telhaug, 1990, s. 100).

Att beskriva den politiska samtiden är svårt. I studien söker jag göra det utifrån en samtidshistorisk ansats. Det innebär att 1990-talet sätts in i ett ”deklarerat helhetsperspektiv” (Nybom, 1982, s. 127, se citatet nedan). Detta innebär att min studie sätts in i ett visst historiskt och samhälleligt sammanhang, i relation till forskningsintresset.

Helhetsram, teorianvändning och historiesyn

Poängen med en samtidshistorisk ansats är att studiens rön blir synliga och begripliga utifrån ett specifikt historiskt sammanhang. Detta sammanhang fungerar som en *aktiv del* i att göra dem fattbara. Enligt historikern Nybom är en sådan tidsmässig och rumslig inplacering av studien inte bara rimlig, utan också nödvändig:

Varje analys och undersökning [måste] förankras i en övergripande – ”gesamtgeschichtliche” – tolkningsram, som gäller samhällsformationen eller tidsperioden som helhet. I och genom denna föreställningsram bestäms de föränderliga beroendeförhållandena och registreras de relativa tyngdpunktsförskjutningarna mellan skilda objektivt verkande strukturer – som ekonomi, politik, klassförhållanden, byråkratisering, kulturella och idémässiga strömningar. Detta innebär således *inte* att historikerns faktiska forskningsobjekt måste innefatta hela samhällsformationer och epoker./.../ Vad som är och förblir ett oavvisligt krav är dock att delundersökningar och specialinriktade studier medvetet kopplas till ett deklarerat helhetsperspektiv. Endast genom denna

²⁷ Det ska understrykas att denna växelverkan även haft en motsatt riktning. Även om det teoretiskt bestämda begreppspar, ”turisten” och ”vagabonden”, har getts en överordnad röst i denna växelverkan, är den turist och vagabond som tar gestalt i kapitel 6 och 7 således specifika uttolkningar och särpräglade utfall av Baumans begrepps användning. De har tagit form utifrån svenska utbildningspolitiska (text)förhållanden, vars speciella sätt att tala om skolans medborgarfostrande roll, tillsammans med mitt speciella sätt att hantera detta tal, ger dem en särprägel.

medvetna korrespondens mellan totalitet och enskildheter får de vetenskapliga delresultaten något egentligt värde (Nybom, 1982, s. 127).

Nybom betonar betydelsen av en övergripande historisk och samhällelig kontextualisering i varje enskild studie, vilket han ser som ett sätt att uppfylla kravet på vetenskapligt värde. Han stödjer sitt resonemang på två tyska socialhistoriker, Jürgen Kocka och Ulrich Wehler. För att överföra Nyboms ord till min studie blir klarläggandet och den kritiska granskningen av 1990-talets medborgarskapsförståelser begripligt genom en speciell "föreställningsram" om samhället som helhet. Ramen tecknas i föreliggande kapitel och i nästkommande, samt i den historiska framställningen i kapitel 4. Tillsammans bildar dessa delar det teoretisk-historiska helhetsperspektiv där både perspektivgivande antaganden och värdemässiga ställningstaganden ligger inbakade i studien.

Med detta hamnar själva *användningen* av teoretiska och historiska antaganden i fokus. Som jag ser det bör själva syftet och problemet i studien avgöra huruvida en viss teoretisk-historisk användning är på sin plats eller inte. Insatt i studien så betyder detta att mitt val av teoretiska utgångspunkter gjorts mot bakgrund av att dessa utgångspunkter kan användas för att ge fördjupad kunskap om den utbildningspolitiska samtiden och dess politiska förändringskraft. Denna ståndpunkt reser ett viktigt grundantagande; det finns flera betydelsefulla konstruktioner av det förflutna, samtiden och framtiden, varav min studie är en. Texter och personer har inga på förhand givna egenskaper utan får mening och form i själva berättandet. Berättelsen "gör" alltså historien, samtiden och framtiden, och ska inte ses som något som kan eller bör friläggas i denna (Boman, 2002). Insatt i studien så innehåller kapitel 4 en historisk berättelse om rådande medborgarskapsdiskurser i svensk utbildningspolitik. Ambitionen med denna berättelse är inte att förmedla en självständig utsaga om "hur det var då", men att undersöka detta 'då' i strävan att rama in 1990-talet på ett speciellt sätt.

Det är alltså *nyttan* med en historisk analys av "då:et" och dess funktion i relation till 1990-talets medborgarskapsförståelser, som gör den historiska analysen existensberättigad.²⁸ Kapitel 4:s roll i studien är därmed *dubbel*: den är både ett resultat av en analys, och en hjälp i besvarandet av forskningsfrågorna. Denna historiska analys äger relevans av två skäl. Den kartlägger utbildningspolitiska förståelser av medborgarskap och relaterade

²⁸ I min samtidshistoriska ansats är det själva *historieskrivningen* som ska vara funktionell och 'nyttig', i den bemärkelsen att den är användbar för att möta upp mot forskarens problem.

politiska och sociala händelser bakåt i tiden i Sverige, innan 1990-talet. Samtidigt fungerar den som inramande gestaltning för besvarandet av studiens frågor i kapitel 5 och 6. Min nyttoansats ger även en bestämd syn på användning av (sekundär)litteratur, vilket jag tar upp i nästkommande kapitel.

Utgångspunkter för läsarens kritiska bedömning

Tanken med att göra den historiska och samhällsliga inplaceringen av 1990-talet är att erbjuda läsaren genomskinlighet i forskningsansatsen. Sådana tydliggöranden är enligt Larsson ett kvalitetskriterium i kvalitativa studier. Det handlar om att göra ”utgångspunkten för tolkningen tydlig. På så sätt undanhåller forskaren inte läsaren sitt perspektiv” (Larsson, 2005, s. 18).

Ambitionen att skapa genomskinlighet gör sig gällande på flera plan. Den innebär att ge läsaren en möjlighet att förhålla sig *kritisk* till såväl resultatet som det kritiska ifrågasättandet av detta, men också till själva valet av inplaceringsgrunder, och det sätt de används i studien. Tydliggörandet sker genom att klargöra de normativa (samhälls-) teoretiska, historiska och metodologiska utgångspunkterna som används och framträder i analyser, resultat och kritiska slutsatser. Läsaren ska genom mina deklarerade utgångspunkter i samhälle och historia alltså kunna värdera både de rådande medborgarskapsdiskurser jag urskiljer under 1990-talet och deras förändringar under denna tid, liksom den kritiska diskussionen kring dem, samt de utgångspunkter genom vilka de framträder.

Tre teoritraditioner av betydelse för studien

Frågor om teori, metod och analys handlar i grund och botten om vilka antaganden jag gör om hur studieobjekten är beskaffade, det vill säga de utbildningspolitiska texterna. De handlar också om vad en bra och tillfredsställande argumentation är, och vad som ses som fruktbara synvinklar på mitt ämne (Larsson, 2005).

De utgångspunkter jag väljer för studien äger hemvist inom tre näraliggande traditioner. *Språkkonstruktivism* är central för att den ligger till grund för uppfattningen att språket bidrar till att forma och ordna verkligheten på vissa bestämda sätt. Den konstruktivistiska förutsättningen för (här: politiskt) tal som verklighetsordnande införlivar en annan central tradition

i studien, den *diskursteoretiska*, som ligger till grund för mitt besvarande av studiens frågeställningar.

En tredje utgångspunkt tar jag i en *begrepps-fokuserad* forskningstradition, som främst får företrädas av Skinner (1988b). Denna tradition ges betydelse utifrån den roll valfrihetsbegreppet visar sig ha i relation till de utbildningspolitiska förståelserna av medborgarskap på 1990-talet. Även om denna tradition inte ges någon central roll i undersökningens deklarerade helhetsperspektiv, varken i teoretisk, metodologisk eller kritisk bemärkelse, fungerar den som viktig bakgrund mot vilken den ökade användningen av begreppet valfrihet blir begriplig i relation till talet om skolans medborgarfostrande roll; den visar sig ha betydelse för vilka perspektiv på skolfostran som ryms och vilka utestängs i detta tal under 1990-talet. Förutom att fungera som klagörande bakgrund till valfrihetsbegreppets utbredning, bidrar de begrepps-fokuserade utgångspunkterna till att betona språket som handling, vad det "gör", på ett förtjänstfullt sätt.

Dessa tre traditioner har, om än med olika vikt, bäring för min textläsning och för studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter som helhet. "Poängen" (Hacking, 2000, s. 18) med att använda dem är att de svarar mot studiens strävan att rikta fokus på språkets roll för politisk förändring. De betonar även, på olika sätt och med skilda infallsvinklar, betydelsen av att se till de större samhälleliga, historiska och språkliga sammanhang som utbildningspolitiskt språkbruk ingår och verkar i.

Kapitelsammanfattning

I fokus för studien står det politiska språkets förändringskraft. Det analytiska sökljuset ligger på begrepp och utsagor som ingår i detta språkbruk. Men också på den tid, utbildningspolitiska situation, text- och samhälleliga sammanhang i vilket de används. Begreppen och utsagorna får på så sätt mening utifrån aktuella historiska villkor. De mångtydigheter som framträder i talet om skolans medborgarfostrande roll bildar, tillsammans med de skeendena och historiska villkoren, viktiga förutsättningar för förståelsen av medborgarskap. Detta görs i diskurstermer. Att urskilja rådande medborgarskapsdiskurser i utbildningspolitiken under 1990-talets, och de som föregår dessa, blir med detta *ett* sätt att synliggöra medborgarskapets spänningsfyllda och föränderliga innehåll.

I studien utgår jag från ett medborgarskapsbegrepp där handling, tillhörighet och identitetsskapande är centralt. Detta begrepp, liksom de förs-

tåelser av medborgarskap som tar form i studien, ses som något som förändras över tid, och rymmer skilda innehåll och innebörder i relation till skilda samhällssituationer. Dessa förståelser rymmer olika typer av spänningar i sig, och erfars samt emottas på olika sätt av olika människor. Detta kan ses i ljuset av skillnader mellan olika individer och grupper i samhället, men också i den utbildningspolitiska hanteringen av dessa skillnader. Medborgarskapsbegreppet, som inte sällan knyts till nationen, rymmer därigenom även ofta identitets- och tillhörighetsvillkor. Dessa egenskaper hos medborgarskapsbegreppet, tillsammans med språkets förändringskraft, förutsätts tillskriva människor vissa medborgerliga handlingsvillkor.

Som kritisk indelningsgrund för dessa handlingsvillkor används det sociologiska begreppsparet "turist" och "vagabond". Utgångspunkten för studies kritiska kunskapsintresse tas i en samtidshistorisk ansats. Det innebär att jag sätter in undersökningen i ett visst historiskt perspektiv på samhället till sin helhet, där såväl teoretiska och historiska som värdemässiga ställningstaganden inbegrips.

Tre teoretiska utgångspunkter är särskilt betydelsefulla för studien; språkkonstruktivism, diskursteori och en begreppsfokuserad teoritradition.

3

Metodologiska utgångspunkter

I detta kapitel redogör jag för studiens metodologiska utgångspunkter. Först förklaras det konkreta tillvägagångssättet i textanalysen. Därefter beskrivs texturvalet och avgränsningar som jag gjort.

Tillvägagångssätt

Betoningen av språkets roll som handling och förändringskraft kräver en noggrann närläsning av materialet, och flera omläsningar utifrån den överblick som efter hand nås genom dessa. Omläsningarna har gjorts i olika steg, på skilda vis och utifrån olika ingångar. Jag beskriver här huvuddragen i dem och vad de gett i analysarbetet.

Tre medborgaraspekter

I studien har talet om skolans medborgarfostrande roll indelats i tre övergripande teman som jag kallar för medborgaraspekter; en *politisk*, en *kulturell* och en *ekonomi- och arbetslivsriktad*. Medborgaraspekterna representerar centrala områden för medborgarfostran i svensk utbildningspolitik, och utgör övergripande teman med vars hjälp jag besvarar frågeställningarna.

Dessa teman har tillkommit och utarbetats genom upprepade läsningar av texterna, och representerar ett *empiriskt buret* sätt att ge ett sammanhang till texternas tal om skolans medborgarfostrande roll. De är på så sätt både ett resultat av textläsningarna och en hjälp i besvarandet av frågorna. Det är också ur denna lässtrategi jag valt att kartlägga, åskådliggöra och besvara studiens frågor.²⁹ I min läsning av texterna visar sig skolans fostran till medborgarskap ta form som fostran av de unga till medborgerlig

²⁹ Själva begreppen politisk, kulturell och ekonomi- och arbetslivsriktad har alltså valts med utgångspunkt i vad jag successivt kunnat urskilja i min textläsning. Begreppen svarar därvidlag emot områden som texterna på något sätt låter sig relateras till. Vad som är (alt. görs till) politiskt, kulturellt och ekonomi- och arbetslivsrelaterat (i mitt specifika möte med texterna) är vad jag visar i resultatkapiteln.

existens i ett samhällsliv.³⁰ Detta samhällsliv innefattar olika områden som de förutsätts verka och ha sin tillvaro i. Tre av dessa medborgarfostransområden framstår som centrala, ett politiskt, ett kulturellt och ett relaterat till ekonomi och arbetsliv. Dessa tre områden är inte helt åtskilda från varandra. De överlappar och glider in i varandra ganska ofta, på olika sätt. Detta hänger samman med att det politiska språkbruket och dess innebörder, som annat språkbruk, är relaterat till en viss tid och till vissa sammanhang. Även om de ibland är förenliga med varandra går de dock att se och förstå som avskilda delar. Vad som krävs för de ungas kulturella existens och tillvaro går i stort att särskilja från kraven på den ekonomi- och arbetslivsriktade och så vidare.

Utmejslandet av de tre medborgaraspekterna har gjorts utifrån upprepade textläsningar. De är inte något som uttrycks direkt i de utbildningspolitiska texterna – de är inte manifesta – utan är utarbetade i läsningarna i relation till anläggandet av studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Utarbetandet har skett i två steg. Först genom läsningar som gett tre teman, de tre medborgaraspekterna. Dessa har sedan fyllts med innehåll i den fortsatta analysen.

Utarbetandet av medborgaraspekterna har medfört att vissa frågor ställts till texterna under läsningens gång, medan andra inte har ställts. Frågor som ställts är om det går att urskilja olika ingångar till skolan och dess fostransroll, utifrån dess ansvar att rusta med vissa värden, kvalitéer och egenskaper. Jag har också frågat på vilka sätt dessa rustanden motiveras, det vill säga för vad och till vad de ska användas eller behövas, samt vilka samhälls skeenden och omvärldsprocesser dessa rustanden och motiveringar förbinds med.

Medborgaraspekterna tar gestalt med varierad styrka och angelägenhetsgrad i olika tider. Deras inbördes spännings- och dominansförhållande balanserar mellan olika innebörder, som tenderar att ge dem en starkare eller en svagare position i relation till varandra beroende av vad politiska företrädare ansett vara möjligt och rimligt att säga i en viss samhällssituation. Insatt i studien tjänar de tre medborgaraspekterna som indelningsgrund i gestaltningen av historiska medborgarskapsdiskurser i kapitel 4, och av 1990-talets i kapitel 5 och 6.³¹

³⁰ Studien ger långt ifrån någon uttömmande bild av utbildningspolitiska medborgarfostransmål och -områden. En annan läsning skulle rikta fokus mot andra.

och av 1990-talets i kapitel 5 och 6.³¹ Genom dem synliggörs innehåll och förändringar i de utbildningspolitiska textbeskrivningarna. Poängen med upprättandet och användningen av dessa tre teman i studien är att de fungerar som analytiska redskap. De fungerar som ett sätt att ge struktur och sammanhang åt skolans medborgarfostrande roll utifrån syfte, frågor och teoretisk-historiska utgångspunkter.

Från text till diskurs till kritisk uppgift

Textanalysen har en viss riktning. Den utgår från en textnära läsning och tar sig sedan mot mer abstrakta nivåer. Det betyder att jag utgår från det *sagda* för att alltmer närma mig det *osagda* i besvarandet av studiens frågeställningar (Jacobsson, 1997).

Analysen kan delas in i två delar: en mera textnära läsfas, och en mera analytiskt konstruerad fas. I läsfasen vilar intresset på begrepp och utsagor i talet om skolans medborgarfostrande roll som jag tycker säger något om vilka egenskaper, handlingsdispositioner, förhållningssätt och kvalitéter skolan ska rusta de unga med. Den analytiskt konstruerade fasen kan liknas vid en kartläggning av vad den textnära läsfasen inbringat. Utifrån mitt diskursbegrepp handlar kartläggningen om att se och gestalta grundläggande tanke- och handlingsmönster rörande medborgarskap. Men också om att se och gestalta sammanhang som gör dem möjliga. Det handlar om att undersöka vilka redogörelser för dåtiden, samtiden och framtiden som gör dessa tanke- och handlingsmönster möjliga, riktiga och rimliga. Den samlade bilden av mönstren och deras sammanhang besvarar frågorna om rådande medborgarskapsdiskurser i utbildningspolitiken, såväl historiskt som på 1990-talet.

Det konkreta analysarbetet kan beskrivas i några olika steg. I den textnära läsfasen läser jag först texterna tentativt utifrån frågor om vad som sägs om "eleverna", "skolan", "omvärlden" och "samhället", samt vilka olika typer av relationer som etableras mellan dessa utsagor och skolans fostransroll. De frågor jag använder här är; Kring vad tycks resonemangen kretsa? Vilka angelägenheter återkommer ofta i texterna? Vilka begrepp och sammanhang verkar ägnas möda åt att utlägga redogörelser för? På detta sätt utläses vinnande skilda perspektiv på skolans fostran i texterna.

³¹ De tre medborgaraspekterna har tagit form, och fyllts med innehåll, på liknande växelvisa sätt i de upprepade läsningarna av den sekundärlitteratur som används i kapitel 4, som de gjorts i läsningarna av 1990-talstexterna.

Den mera abstrakta, analytiskt konstruerade fasen har två olika steg. I första skedet studeras de språkliga sammanhang som resonemangen förekommer i, den direkta textomgivningen. Ambitionen är att se genom vilka sammanhang eller redogörelser för exempelvis "samhället", "världen", "händelser", "fenomen" eller "ungdomar" de vinnande perspektiven på skolfostern görs/blir rimliga i texterna. Analysfrågorna här är; När återkommer de bärande resonemangen, och i vilka sammanhang? Återkommer de i andra texter? I vilken historisk framställning ingår de, det vill säga i vilken dåtid, nutid eller framtid skrivs de in? Hur motiveras de där? På detta sätt utläser jag de textsammanhang genom vilka de vinnande perspektiven på skolfostern blir riktiga och rimliga.

I analysfasens *andra* skede besvaras studiens forskningsfrågor. Inledningsvis inordnas och presenteras de vinnande perspektiven och deras textsammanhang som tre medborgaraspekter.³² Dessa analytiska utfall bildar sammantaget den grund ur vilken de rådande medborgarskapsdiskurserna urskiljs och beskrivs i studien. Genom dessa besvaras alltså studiens frågeställningar. En medborgarskapsdiskurs gestaltas för läsaren på två olika sätt i studien. Dels gestaltas den i termer av *medborgarroller*, som innefattar vissa medborgerliga handlingsvillkor, och dels gestaltas den i en samlande bild av *medborgarskapet*, som fungerar som en uppsamling av vissa utmärkande drag i diskursen. Dessa två sätt att gestalta diskurserna och deras förändringar i studien är – tillsammans med en *underliggande analyslinje* där diskursernas identitetsvillkor lyfts fram – studiens resultatutfall.³³

Resultatutfallen bildar utgångspunkt för studiens kritiskt orienterade uppgift. Den består i att granska de rådande medborgarskapsdiskurser som framanalyserats. Denna granskning tar sig tre olika uttryck. För det första består den av en undersökning av, och redogörelse för, de vidare samhällsliga sammanhang som sätter gränser för och bygger upp dess medborgarroller och medborgarskapsbilder.³⁴ Annorlunda uttryckt så frågar jag efter

³² För läsvänlighetens skull kallas vinnande perspektiv för "perspektiv". Perspektivsammanhangen omnämns inte som enskilda enheter i redogörelserna, utan vävs in i dem.

³³ Denna underliggande analyslinje presenteras i termer av "nationsorientering" och "globaliseringsorientering".

³⁴ Jag undersöker alltså två olika typer av perspektivsammanhang i studien, som båda förutsätts ha betydelse för medborgarskapets innehåll och mening. Dels de mera närliggande språkliga sammanhangen, den direkta textomgivningen i texterna. Dels de vidare samhällsliga sammanhang som kan ses som delar av en innevarande tidsanda. Det är emellertid inga "vattentäta skott" mellan de två. Ibland överlappar de, och går in i, varandra. De samhällsliga och historiska förutsättningarna för diskursdominansen ges därmed form på två olika sätt i studien.

vilka kontexter och händelser som hamnar i skuggan som mindre relevanta, respektive vilka som belyses som mer relevanta i den innevarande tidsandan, i relation till de rådande medborgarskapsdiskurserna och frågan om skolans medborgarfostrande roll i utbildningspolitiken.

I relation till studiens användning av diskursbegreppet är denna kritiska granskning ett sätt att undersöka de rådande medborgarskapsdiskursernas yttre förståelseramar, de meningssammanhang som gör dem möjliga och rimliga. Dessa sammanhang har tagit form genom att jag i textläsningen frågar efter vad som görs väsentligt i talet om skolans medborgarfostrande roll vid en viss tid, och vad som inte görs väsentligt i detta tal men som sker parallellt. Med utgångspunkt i studiens definition av diskursbegreppet handlar denna kritiska uppgift om att kartlägga vilka typer av kontextualiserad kommunikation som framträder i texternas tal om skolans medborgarfostrande roll, och vilka möjliga kontexter som tenderar att hamna i skuggan.³⁵

Den kritiska granskningens andra uttryck består av ett ifrågasättande av de medborgarskapsförståelser som urskiljts genom de olika analyslagren. Detta ifrågasättande görs utifrån frågor om vilka möjliga konsekvenser förståelserna kan tänkas få för olika individer och grupper i samhället, vilka grunder för gemenskap som kan urskiljas i dem, jämte vilka alternativa villkor för medborgerlig gemenskap som tar form i skuggade delar av 1990-talets tidsanda. Den kritiska granskningens tredje och sista uttryck består av ett försök att teckna konturer till alternativa utgångspunkter för medborgarskap och relation till dem som urskilts och diskuterats.

Sammantaget beskriver jag analysarbetet som tre skilda uppgifter: a) att undersöka vilka utsagor som blir viktiga i talet om skolans medborgarfostrande roll, b) att strukturera dessa utifrån frågan om vilka tanke- och handlingsmönster (diskurser) de är del av, och c) att (kritiskt) undersöka vilka förutsättningar och bestämmningar som bygger upp och sätter gränser för dessa tanke- och handlingsmönster, för att utifrån dessa teckna konturer till tänkbara alternativ. Utifrån dessa tre analytiska uppgifter ämnar studien svara upp mot dess kunskapsintresse och kritiska syfte.

Att analysera betyder att sönderdela. Ett sätt att sammanfatta vad som sker i analysarbetet är att jag sönderdelar de studerade texterna. Stycken och textavsnitt bryts ner i mindre delar och granskas var för sig, de "dekon-

³⁵ Dessa kritiska urskiljanden presenteras i studien i termer av "Skuggad och belyst tidsanda".

strueras". Dessa delar sätts sedan samman igen, och bildar då ett annat mönster än det ursprungliga där texten existerar i sin fysiska form och struktur, texten "rekonstrueras" (Olausson, 1994; Olsson, 1987). Detta betyder inte att analysens rekonstruktion är den rätta eller den sanna. Någon sådan tror jag inte är möjlig eftersom varje möte mellan en text och en läsare öppnar för nya typer av läsningar (Olsson, 1987). De utbildningspolitiska texterna utsätts snarare för "en successiv omstrukturering, för att besvara undersökningens frågor" (Olausson, 1994). Denna omstrukturering tar sig uttryck i att talet om skolans medborgarfostrande roll sönderdelas, och struktureras med hjälp av de tre medborgaraspekterna, med vars hjälp rådande medborgarskapsdiskurser och deras möjliggörande sammanhang, framträder.

Att välja texter

De valda texterna i studien är sådana som kan ses som *auktoritativa* för talet om skolans roll som medborgarfostrare i svensk utbildningspolitik på 1990-talet. De är auktoritativa "i den meningen att andra, i detta fall utbildningspolitiska aktörer, måste förhålla sig till dem och de positioner som de uttalar från" (Boman, 2002, s. 153).³⁶ Som auktoritativa texter räknas sådana som säger sig behandla skolans medborgarfostrande roll, att de har fått i uppdrag att göra det och att detta ingår i syftet med texternas tillkomst.³⁷

Grovt sett kan tre olika typer av texter urskiljas. En del av dem är avsedda att vara direkt styrande för skolan och dess medborgarfostrande uppgift i olika skolpraktiker. Dessa kan beskrivas som "textuella interventioner i praktiken" (Ball, 1994, s. 16, min översättning). Till dessa räknas juridiska dokument och läroplaner för skolan. Andra utgör snarare bakgrund

³⁶ Att dessa texter är auktoritativa betyder inte att de är de enda som ger riktning för frågan om skolans medborgarfostrande roll. Andra typer av texter, som exempelvis facktidningar på olika nivåer, framför allt lärtidningar och lärartidningar, är också tänkbara och lika giltiga texttyper. Vad som gör att jag nästan uteslutande väljer att studera utbildningspolitiska dokument, är en fråga om intresse och omfång; Jag väljer att ställa den formella utbildningspolitiska (text)arenans riktande i frågan i fokus för intresset, och utesluter andra för att göra en rimlig avgränsning för studien.

³⁷ Urvalet kan vara problematiskt eftersom texter alltid står i dialog med andra texter. Det kan därför vara svårt att säga *vilka* texter som är avgörande eller riktningsgivande för resonemangen om skolans medborgarfostrande roll. För studiens del väljer jag att utgå från det uttalade uppdraget som textförfattarna fått inför textskrivandet för att göra skillnad.

och underlag för sådana diktat och beslut, till exempel olika typer av utredningsbetänkanden. Slutligen är vissa texter uttolkningar av beslut. Till dessa räknas utgivning av till exempel Skolverket.

Mitt material består huvudsakligen av riksdagstryck. Detta innefattar statens offentliga utredningar (SOU), regeringsdirektiv (Dir.), propositioner (Prop.), en departementsutredning (Ds) och läroplaner för skolan (Lp094, 1994; Lp094, 1998). Texterna utges oftast av Utbildningsdepartementet, men ibland av något annat departement. Även visst myndighetstryck ingår i mitt material. Detta består av kommentar- och experttexter, oftast utgivna av Skolverket.

Urvalsgrunder

Två frågor har använts för att urskilja auktoritativa texter. Det första är att fråga *var* någonstans det förekommer texter kring ämnet, skolans medborgarfostrande roll. Det andra är vilken *status* dessa texter har, det vill säga huruvida de kan ses som viktiga hållpunkter för resonemangen om skolans medborgarfostrande roll i 1990-talets utbildningspolitik. Sammantaget syftar dessa urvalskriterier till att urskilja vilka texter som bestämt och riktat de utbildningspolitiska resonemangen om skolans medborgarfostrande roll på 1990-talet.

De texter väljs är valda utifrån studiens syfte och problem. I dessa val är skillnader intressant, dels skillnader mellan samtida texters beskrivningar av skolans medborgarfostrande roll (det synkrona intresset i studien), och dels skillnader mellan texters utsagor över tid (det diakrona intresset i studien) (Säfström, 1994, s. 115f). En aspekt av riksdags- och myndighetstryck är att de ingår i en beslutsprocess och kedja av godkännanden. Texterna ges status i förhållande till den formella politiska tyngd de tilldelas i kedjan, och viktas inbördes i förhållande till varandra utifrån de maktpositioner de författas utifrån inom den. Ett huvudbetänkande i en statlig utredning (SOU) väger exempelvis tyngre än ett delbetänkande på den nationellt omfattande politikarenan. Ett direktiv och en expertrapport har mindre tyngd än detta huvudbetänkande, och också mindre tyngd än en proposition. En departementsutredning väger mer än en expertrapport, men mindre än en statlig utredning.

När det gäller myndighetsskrifter, från exempelvis Skolverket eller Myndigheten för skolutveckling, så har dessa inte samma formella politiska tyngd som riksdagstrycket. I det analytiska arbetet har jag beaktat denna

formella politiska viktning av texters betydelse bara när jag tyckt att detta bidragit med intressant information i relation till studiens forskningsfrågor och problem. Men texternas formella status och viktning har inte varit en avgörande del av analysen. Vad som varit avgörande har istället varit det genomslag de nått i talet om skolans medborgarfostrande roll i svensk utbildningspolitik. I studien ingår därför myndighetstrycket när jag tycker det nått en betydande uttalsposition eller haft stort kommunikativt genomslag på den utbildningspolitiska politikarenan i allmänhet, och i talet om skolans medborgarfostrande roll i synnerhet.

En annan aspekt av textvalet är att enskilda partiinlagor inte har någon central roll. Det hänger samman med att studiens huvudsakliga intressefokus inte ligger på (en)skilda (parti)politiska aktörer eller partipolitiska ställningstaganden. Valet av diskursanalys som analysmodell understryker detta. Diskursanalys är ett ganska dåligt verktyg för att fånga aktörsperspektiv eller partiideologiska skiljelinjer (Bergström & Boréus, 2000, s. 265f). Även valet av material visar att intresset är riktat åt annat håll än mot partipolitiska aktörsperspektiv. Offentliga utredningar och direktiv, propositioner och myndighetstryck representerar en större spännvidd och mångfald i aktörskapet än enskilda partiinlagor, som motioner eller partiprogram. De ger röst åt olika aktörer, såväl politiker som lekmän och experter. Detta hindrar inte att jag ibland använder partiinlagor, och också klagör olika partilinjer och deras tal och begreppsanvändning. Valfrihetsbegreppet är exempel på när detta sker.

Andra texter i den textordningen och lagstiftningsprocessen är kommittéberättelser och redovisningar, lagrådsremisser, motioner, utskottsbetänkanden, protokoll, riksdagsskrivelser och författningssamlingar (det vill säga lagar, SFS). Dessa texter ingår inte i urvalet, av två skäl, dels tidsekonomiska, och dels för att de inte kan betraktas som auktoritativa utifrån urvalsgrunderna. Jag använder dem likväl i enstaka fall för att understryka eller klargöra något av betydelse. När det gäller myndighetstryckets plats i den politiska lagstiftningskedjan tillkommer detta ofta efter fullföljandet av beslutsfattandet, för att klarlägga eller utveckla något ur denna. Till grund för urvalet ligger i första hand texternas tillkomstvillkor, själva författaruppgiften; att syftet med texternas tillkomst är att behandla skolans medborgarfostrande roll.

Periodiseringen i studien är gjord utifrån studiens samhällshistoriska utgångspunkter, textläsningen och analysprocessen. Valet av 1990-talet

som brännpunkt för intresset har sin bakgrund i de samhällshistoriska utgångspunkterna, och indelningen av detta decennium i en tidig och en senare del i den diskursanalytiska läsprocessen. Sammantaget markerar de valda texterna och tiderna utbildningspolitiska textskeenden med avgörande återverkan på talet om skolans medborgarfostrande roll, och därmed på medborgarskapsdiskurserna och deras förändring.

Valda texter

De *auktoritativa* texterna tillkommer vid olika tidpunkter under 1990-talet, eller i nära anslutning till detta. De fungerar som viktiga röster, markörer och representationer av 1990-talets medborgarskapsvisioner. Texterna är indelade i två delar; 1990-talets tidiga del och 1990-talets senare del.

Det första utredningsskeendet är en översyn av demokratin i Sverige, vars slutbetänkande utkommer 1990; *Demokrati och makt i Sverige* Maktutredningens slutrapport (SOU 1990:44). Slutrapporten föregås av direktivet *Utredning om maktfördelning och demokrati i Sverige* (Dir. 1985:36). Detta är den första samhällsomfattande demokratiutredningen i Sveriges historia, och innefattar resonemang om skolans medborgarfostrande roll. Maktutredningens uppdrag är av analytisk och beskrivande karaktär, varför den inte åtföljs av någon proposition. I relation till detta utredningsskeende ingår *Utbildning för 2000-talet* (SOU 1990:14). Denna text ingår som bilaga (nr 22) i en annan utredning, den så kallade Långtidsutredningen, som tillkommer inom ramen för Finansdepartementet, i syfte att utreda vissa strukturpolitiska riktlinjer. I denna bilaga behandlas utbildningsområdet i en egen bilaga 22, där tre professorer³⁸ beskriver dess förändrade förutsättningar. De föreslår också sätt på vilket dessa kan förändras för att motsvara 2000-talets krav och villkor.

Det andra utredningsskeendet är Läroplanskommitténs slutbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94), med uppdrag att utforma mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet. Betänkandet föregås av två direktiv; *Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet* (Dir. 1991:9) och tilläggsdirektivet *Nya direktiv till läroplanskommittén* (Dir. 1991:117), och efterföljs av en proposition; *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och det obligatoriska*

³⁸ De tre professorerna är Bengt Christer Ysander (nationalekonomi), Carl Gustav Andrén (religionsvetenskap, samt f.d. universitetskansler vid UHÄ, Universitets- och högskoleämbetet) och Erik Wallin (pedagogik).

utbildningsväsendet (Prop. 1992:93: 220). Denna proposition följs av den slutgiltiga läroplanstexten för den svenska skolan; *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, grundskolan, sameskolan, specialskolan och det obligatoriska utbildningsväsendet* (Lp094, 1994).

Det tredje utredningsskeendet är Skolkommitténs slutbetänkande *Skola för en ny tid* (SOU 1997:121), vars uppgift är att behandla skolans inre arbete.³⁹ Skolkommitténs arbete föregås av två direktiv *Det inre arbetet i skolan* (Dir. 1995:19) och *Tilläggsdirektiv till Skolkommittén* (Dir. 1997:2). Det fjärde skeendet är relaterat till läroplansarbetet, mera precist till arbetet med den så kallade värdegrunden, som myntas i Läroplanskommitténs slutbetänkande SOU 1992:94. Ett utredningsdirektiv tillkommer av en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet; *Arbetsgruppens direktiv* (Utbildningsdepartementets bilaga till Protokoll § P132, 1996-11-12). I direktivet uppdras den att behandla och ”utveckla skolans arbete att förankra och utveckla det demokratiska samhällets värden hos eleverna” (ibid.). Arbetet mynnar i departementsbetänkandet; *En värdegrundad skola, Idéer om samverkan och möjligheter* (Ds 1997:57). Det följs inte upp av någon proposition. Arbetet med läroplanen för den svenska skolan ges även ut på nytt, nu i en förändrad tappning där även förskoleklassen och fritidshemmet inkluderas; *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lp094, 1998).

Det femte utredningsskeendet är en förnyad översyn av demokratin i Sverige. Översynen görs av Demokratiutredningen, och resulterar i ett slutbetänkande; *En uthållig demokrati!* (SOU 2000:1). Detta textskeende är den andra samhällsomfattande demokratiutredningen i Sverige i vilken resonemang om skolans medborgarfostrande roll ingår. Den utges av Integrations- och jämställdhetsdepartementet. Utredningen föregås av två direktiv; *Utredning om folkstyret i Sverige inför 2000-talet* (Dir. 1997:101) och *Kommitténs tilläggsdirektiv* (Dir. 1998:100). Demokratiutredningens uppdrag är av utredande karaktär, och dess arbete följs av en proposition med förslag om hur folkstyret, det vill säga demokratin, ska stärkas i Sverige; Prop. 2001/02:80 *Demokrati för det nya seklet*. Vid sidan av dessa texter används även vissa andra texter som jag ser som relevanta. Dessa texter fungerar

³⁹ Utredningar om ”skolans inre arbete” har varit del av den utredningspolitiska historien sedan skolreformerna 1918/1919 (Boman, 2002, kap 7). Marklund (1982, del 3) får här sammanfatta dessa som ”allmän[na] uppsamlingsheat för skolreformernas alltjämt olösta frågor” (s. 384).

som relief och textkontext för de valda texterna och dessas tal om skolans medborgarfostrande roll.

Avslutningsvis handlar de valda texterna alla om den svenska obligatoriska grundskolan. Det innebär att texter som uttryckligen behandlar gymnasiet, folkhögskolan, Komvux eller högskola och universitet har valts bort. Denna avgränsning görs dels av tidsekonomiska skäl, men också av ämnesmässiga. I svensk utbildningspolitik betraktas och behandlas grundskolan som den främsta arenan för fostran av de unga till ett samhällsliv.

Kapiteltexter

Jag beskriver här vilka av de valda utbildningspolitiska texterna som ligger till grund för analysen i kapitel 5, respektive analysen i kapitel 6.

Kapitel 5

Materialet i detta kapitel består av två större och mera omfattande dokument och fem mindre omfattande dokument. De är alla tillkomna eller utgivna under 1990-talets tidiga del, med vilket tiden mellan 1990-1994 avses. Följande texter utgör, i kronologisk ordning, den empiriska grunden för kapitlets analys:

- SOU 1990:14 Utbildning inför 2000-talet. Bilaga 22 i Långtidsutredningen.
- SOU 1990:44 Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens slutbetänkande.
- Direktiv 1991:9 till Läroplanskommittén.
- (Tilläggs-) direktiv 1991:117 till Läroplanskommittén.
- SOU 1992:94 Skola för bildning. Läroplanskommitténs slutbetänkande.
- Proposition 1992/93:220 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Lp094 (1994) Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet.

Kapitel 6

Materialet i detta kapitel består av tre större och mera omfattande dokument och sex mindre omfattande. De är alla tillkomna eller utgivna under 1990-talets senare del, med vilket tiden mellan 1995-2000 avses. Följande

texter utgör, i kronologisk ordning, den empiriska grunden för kapitlets analys:

- Direktiv 1995:19 *Det inre arbetet i skolan*. Direktiv till 1995 års Skolkommittés arbete.
- (Tilläggs-) direktiv 1997:2 till Skolkommittén.
- Arbetsgruppens direktiv, Utbildningsdepartementets bilaga till Protokoll § P132, 1996-11-12. Direktiv till 1997 års Departementsutrednings arbete om skolans värdegrund.
- Ds 1997:57 *En värdegrundad skola. Idéer om samverkan och möjligheter*. Departementsbetänkande, Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Skolkommitténs slutbetänkande.
- Lp094 (1998) Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Direktiv 1997:101 Utredning om folkstyret i Sverige inför 2000-talet. Demokratiutredningens direktiv.
- (Tilläggs-) direktiv 1998:100 till Demokratiutredningen.
- SOU 2000:1 *En uthållig demokrati!* Demokratiutredningens slutbetänkande.

När någon annan text nämns i dessa kapitel än de som jag listat här så betraktas och fungerar den som kontrastgivare och textkontext till dessa.

Sekundärlitteratur och analysvärde

Medan redogörelserna för texturvalet ovan ligger till grund för analysen av 1990-talet, används mestadels sekundärlitteratur i analysen av rådande medborgarskapsdiskurser som föregår 1990-talets i kapitel 4. Denna sekundärlitteratur ingår i, och utgör analytiskt sett (om än på ett speciellt sätt) en del av talet om skolans medborgarfostrande roll.

Med sekundärlitteratur menar jag oftast tidigare forskning, vars inriktning jag i de flesta fall redogör för i kapitel 1 *Tidigare forskning*. Övrig litteratur som används bedömer jag antingen inte som så betydande för studien till sin helhet att de tas upp i forskningsgenomgången, eller är inte gängse i forskningssfären, men kan ändå ge ett initierat bidrag till analysen. Ett exempel är Larsson (2003), som är en biografisk skildring av Olof Palmes (s)

verksamma tid inom utbildningsområdet i Sverige, skriven av hans tidigare medarbetare.

Den sekundärlitteratur som används har valts med hänsyn till om jag tycker den bidrar till att besvara frågan om historiska målsättningar med skolans fostran till medborgarskap i svensk utbildningspolitik, antingen genom att ge form åt dessa målsättningar på ett eller annat sätt, eller genom att visa på de sammanhang och problem som upplevts centrala i relation till målsättningarna.⁴⁰ Konkret handlar det om sådan sekundärlitteratur som på något sätt delar studiens intresse för skola, fostran, medborgarskap och svensk utbildningspolitik. Denna litteratur behöver inte nödvändigtvis ha kronologisk samstämmighet, eller handla om grundskolan, men belyser förändringar av skolan och/eller svensk utbildningspolitik i relation till politiska skeenden, reformer, konfliktområden, maktdimensioner eller förändringar inom det svenska utbildningsväsendet och/eller samhället. Litteraturen behöver heller inte nödvändigtvis vara beskriven eller kategoriserad som, eller direkt inriktad mot, historiskt utbildningspolitiskt *tal om skolans medborgarfostran*, men utgör, analytiskt sett, ett tal om skolans medborgarfostrande roll som kan relateras till utbildningspolitiken, och befästas som sådant.

Att använda sekundärlitteratur på detta sätt väcker möjligen frågor om analysstatus, det vill säga huruvida en analys som byggs på sådan här lägre analytiskt värde än en som byggs på de valda texterna. Med studiens nyttofokuserade ansats har den inte det, då en sådan utgångspunkt inte tilldelar eller tillerkänner ursprung, upphov eller källor något särskilt vetenskapligt värde. Det är själva perspektiveringen, dess syfte och i vilken utsträckning den litteratur som används bidrar till detta som tilldelas och tillerkänns värde. Analysvärdet handlar alltså snarare om extraktion än om ursprung, i förhållande till frågan om 'hur nära' man som forskare lyckas komma problemet. Analysvärdet avgörs alltså utifrån om denna extraktion varit lyckosam eller inte, oavsett litteraturanvändning. Skillnader i analysvärde kan alltså ses som skillnader i utvinning eller *analyskärpa*. Insatt i studien så handlar det om olika mått av konkretion i den systematiska analysen av

⁴⁰ På en del ställen i denna, framför allt i avsnittet om 1960-talet och i det om 1980-talets slutskede, använder jag utbildningspolitiska texter utan vidare referens till någon sekundärlitteratur. Det visar att jag här vänt mig direkt till någon (utbildningspolitisk eller annan) text, och inte till böcker och skrifter *om* detta. Detta har gjorts när inte sekundärlitteraturen berört innebördsriktningar av bäring för de kulturella, politiska och ekonomi- och arbetslivsriktade målsättningarna med skolfostran under perioden.

utbildningspolitiska fostransvisioner. Konkretionsnivån i 1990-talsanalysen i kapitel 5 och 6 är högre än den i kapitel 4.⁴¹

Avslutningsvis ämnar jag säga något om en annan sorts referenser som används. Det handlar om utomvetenskapliga texter, internet- och tidningsartiklar samt hemsidor, som inte räknas till vedertagen forskningslitteratur. Dessa texter ingår som betydelsefulla delar i det kritiska ifrågasättandet av medborgarskapdiskurserna. Med hjälp av dem belyses, konkretiseras och exemplifieras omgivande och samtidiga politiska och sociala sammanhang som ges en undanskymd plats, om någon alls, i texterna.

Några avgränsningar

Undersökningen gör inget anspråk på att söka fånga in en hel politisk kultur eller historisk syn på medborgarskap eller aspekter av det. Vad som studeras är snarare en beskuren del av en politisk samhällsfär, utbildningspolitik. Inom denna sfär begränsas vidare intresset till en viss nivå, offentlig och nationsövergripande utbildningspolitik. Inom denna nivå är det den offentliga utbildningspolitiska *textnivån* som ska studeras, det som sägs i texterna, språk användningen.

I undersökningens centrum står nationella och offentliga utbildningspolitiska texter som tillkommit och använts under 1990-talet. Dessa är slutprodukter av ett beting, vad som gick till tryck. Jag studerar således inte de skilda för-praten, de informella ”backstagesamtalen”, de partipolitiska uppgörelserna eller vad som kunde sagts i samband med texternas tillkomst eller spridning. Detta hindrar som sagt inte att jag ibland väljer att använda exempelvis partipolitiska inlägg för att lyfta fram något väsentligt från partipolitiskt håll. Studien hanterar alltså det språkliga planet, det som sägs, det manifesta innehållet (Jacobsson, 1997). Det är utifrån en analys av ett särskilt *textplan*, talet om skolans medborgarfostrande roll, som jag gestaltar rådande medborgarskapsdiskurser och deras förändring över tid. När det gäller den kritiska granskningen av dem är den bärande tanken att man behöver gå *utanför* textplanet. Grunden för både gestaltningen och kritiken av diskurserna är att förståelse och förklaring av kommunikation kräver att

⁴¹ Den lägre konkretionsnivån i kapitel 4:s historiska analys markeras språkligt, då de politiska, kulturella och ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarspekterna i detta kapitel innefattar *målsättningar* med skolans medborgarfostran, och *fostransvillkor*. Kapitlen om 1990-talet innefattar istället *medborgerliga handlingsvillkor*.

man ser till omgivande objekt, till människors avsikter och känslor samt till politiska, sociala och ekonomiska händelser i den tid den tillkommer, det vill säga till "händelsehistorien" (Olausson, 1994).⁴²

Händelsehistorien ges plats på två olika sätt i studien. Dels ingår den som del i texttolkningarna, dels ges den ett fristående utrymme i de kritiska avsnitten om vad de studerade texterna förbigått. Vid sidan av detta är texterna själva delvis produkter av sådana händelser, både när det gäller stil och kommunikationsvillkor (Hellspong & Ledin, 1997, s. 261f). Händelsehistorien intar inte rollen av huvudsakliga analysobjekt, men blir avgörande för mitt teoretiskt inlemmande kritiska perspektiv på de utbildningspolitiska texternas bortval och ignoreranden. Händelsehistorien är därför både ledsagare i rekonstruktionsarbetet, och kritisk fond för texternas sätt att presentera världen, människorna och sakernas tillstånd.

Detta betyder inte att jag ämnar undersöka eller förklara samhällelig förändring, vilket jag inte tror är möjligt genom ett dominerande fokus på språkliga förändringar. Inte heller är ambitionen att förklara 1990-talets utbildningspolitiska textresonemang som historiska spänningar av orsak och verkan. Tanken med granskningen av 'talet om' är att göra 1990-talets utbildningspolitiska målsättningar och åtgärder för skolans roll som medborgarfostrare begripliga på ett *visst* sätt. Detta sätt lyfter fram den betydelsefulla roll som sättet att tala om detta har för politisk förändring, medborgarskap och medborgerlig identitet.

Att utforska politiskt språk och språkanvändning kan även ses som ett indirekt sätt att studera produktionen och distributionen av utbildningspolitiska texter i Sverige. Studien är på så sätt inbegripen i en process av meningsskapande på ett nationellt kollektivt plan. Globala uttryck och nationsöverskridande politiska trender plockas upp på skilda sätt och kan betyda olika saker i olika nationella kontexter. Att belysa nationella varianter och variationer av utbildningspolitiskt språkbruk rörande skolans medborgarfostrande roll är utifrån detta synsätt både angeläget och relevant, inte minst för det svenska samhällskollektivets självbild, som Kirsti Klette (2000) säger, men också för att kunna göra nationella och internationella jämförelser med andra "utvecklingsagenturer" som exempelvis EU, Sida eller OECD (Popkewitz, 1997, s. 62). Med detta övergår jag till den historiska analysen.

⁴² Ordvalet "händelsehistoria" kan verka olyckligt eftersom jag även ser språk, text och tal som handlingar och händelser. Ett annat förslag skulle kunna vara "realhistoria" (Skovdahl, 1996). Men detta kan leda tanken till att konkreta eller fysiska händelser skulle vara mera verkliga, riktiga eller oundvikliga än språkliga, vilket inte överensstämmer med studiens språk- och textsyn.

4

Historisk medborgarskapsdiskurs - medbyggaren och familjemedlemmen

I detta kapitel tecknar jag skolans medborgarfostrande roll i ett historiskt perspektiv.⁴³ Den röda tråden i analysen är frågan om målsättningar med skolans medborgarfostran i svensk utbildningspolitik. Tidsperioden sträcker sig från 1940-talets mitt, då skolfostran tar form som en fråga om att fostra till medborgarskap, fram till 1980-talets slutskede, då villkoren för denna fostransroll förskjuts.

Ur analysen framträder en rådande *sambällscentrerad* medborgarskapsdiskurs. Den tar form utifrån skolans politiska, kulturella samt ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran, och gestaltas i studien på två olika sätt. För det första i en viss medborgarroll, *medbyggarens*. För det andra i ett medborgarskap som liknar *delaktigheten i en familj*. I denna diskurs visar sig *nationen* fungera som samlande referens och vi-skapande kraft för medborgarskapet.

Introduktion

Utifrån en samlad bild av sekundärlitteraturen⁴⁴ utmärker sig svensk utbildningspolitik av två betydande vändningar i frågan om medborgarfostran. Den *första* äger rum vid 1940-talets mitt, och kännetecknas av att skolans fostransroll då tar form som fostran till medborgarskap (Englund, 1986/2005a; Qvarsebo, 2006).⁴⁵ Den *andra* äger rum i 1980-talets slutskede, då de historiskt etablerade villkoren för skolans medborgarfostrande uppgift förskjuts.

⁴³ Denna historiska analys har en dubbel roll. Dels är den ett resultat, och dels är den en aktiv del i besvarandet av studiens frågeställningar i de efterföljande kapitlen. Dess tvåfaldiga roll härrör ur den bärande tanken att förändringar och "tyngdpunktsförskjutningar" över tid blir möjliga att se och gestalta först när det man studerar placeras in i en övergripande tolkningsram för "tidsperioden som helhet" (Nybom, 1982, s. 127) (jfr kap 2).

⁴⁴ I detta historiska kapitel använder jag mestadels sekundärlitteratur. Jag redogör för denna användning i det föregående kapitlet, under rubriken *Sekundärlitteratur och analysvärde*.

⁴⁵ Vad som motiverar denna startpunkt för den historiska analysen är 1946 års skolkommissions formulering av detta uppdrag; "Skolans främsta uppgift [nu] blir att fostra demokratiska människor" (SOU 1948:27, s. 3, i Englund, 1986/2005a, s. 8.11).

Under denna tidsperiod kan de utbildningspolitiska ambitionerna med skolans medborgarfostran samlas i en fråga; Hur förbereda de unga för en aktiv, jämlik och delaktig medborgarroll i nationens ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella framåtskridande? Även om svaren skiljer sig åt, och har botten i skilda utbildningspolitiska händelser och politisk-ideologiska skiljaktigheter, förenas de i en strävan efter att skapa en skola för alla som uttryck för en demokratisering, nationalisering och modernisering av medborgarskapet.

1940-talets mitt till 1950-talets slut – medborgarfostran för förändring och samanda⁴⁶

Tanken att fostra till medborgarskap i skolan är inte ny. Men även om utbildningspolitiska tankegångar om en sådan fostran tar form redan på 1930-talet, tenderar de att först i efterkrigstidens 1940-tal formaliseras och göras tydliga utifrån sitt, fortfarande aktuella, uppdrag att fostra demokratiska medborgare (se t.ex. gällande läroplanen Lp094, 1998) (Englund, 1986/2005a, kap 8; Qvarsebo, 2006). Uppdraget tar konkret form hos skolutredningen i ”en trängande maning till demokratiens stater att precisera ej blott demokratiens väsen och innebörd utan även riktlinjerna för ungdomens fostran och utbildning i en demokratisk stat” (SOU 1946:31, s. 17f, i Boman, 2002, s. 216). Denna medborgarfostran visar sig som en samhörighetsfostran på nationell grund. Trots skiftande utbildningspolitiska målriktningar för denna medborgarfostran, och varierande slagkraft hos dessa, utmärker den sig av ett tvåfaldigt fokus. Dels ses den som en demokratibevarende kraft i svenska samhället, dels som en potential för samhällsförändring.

Målriktningarna för skolans medborgarfostran har grund i devisen *'allas rätt till utbildning'*, en central utbildningspolitisk ambition att skapa, och

⁴⁶ Min indelning av denna, relativt långa, tidsperiod i utbildningspolitiken är följande; 1940-talets mitt till 1950-talets slut, 1960-talet, 1970-talet och tidiga 1980-talet. Var och en av dessa perioder inleds med en kort beskrivning av den aktuella situation i vilken skolans medborgarfostrande roll tar form, och avslutas med en redogörelse för den belysta tidsanda som gör den möjlig. Periodisering är ett sätt att tydliggöra det specifika teoretisk-historiska sammanhang genom vilket forskningsrön får form och blir meningsfulla. Min tidsindelning är knappast den enda tänkbara, men blir rimlig utifrån mitt syfte och problem. Det innebär att den upparbetats och tagit form i direkt relation till frågan om vilka mål för medborgarfostran som framträder i utbildningspolitiken från 1940-talets mitt fram till 1980-talets slut, utifrån den lästa sekundärlitteraturen. Denna fråga har på så sätt både fungerat som struktureringsprincip för kapitlet, och som fortsatt analytiskt sökljus i utläsningen av sekundärlitteraturen.

Kulturella medborgaraspekten

kanske framför allt fullborda, en skola för alla. Grundvalen för denna strävan är 1918/1919 års skolreformer, och dess centrala värden är social utjämning och allas delaktighet i samhället (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Lundahl, 1989; Marklund, 1980; Richardson, 1983; Qvarsebo, 2006). Bakgrunden till strävan efter en enhetsskola är en allmän politisk vilja att reformera det svenska skolsystemet, som man menar innefattar social (klass-) ojämlikhet.⁴⁷ Denna strävan formuleras i 1940 års skolutrednings- och i 1946 års skolkommissions betänkanden som en fostran utifrån ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” (SOU 1948:27, s. 3, i Englund, 1986/2005a, s. 8.11).

I denna fostransvision rymms både bevarande och förändrande sidor av medborgarskapet, som tar olika form på de tre centrala områdena för skolans medborgarfostransroll. Dessa tre centrala områden beskrivs i den ordning som deras inbördes styrkeförhållande anger i den aktuella tidsperiod som anges. Det betyder att jag börjar med de politiska fostransområdet, som når störst genomslag vid denna tid. Sedan följer den kulturella, och därefter den ekonomi- och arbetslivsriktade. Dessa tre följs av en redogörelse för de samhälleliga sammanhang i vilka medborgaraspekterna och deras styrkeförhållanden blir möjliga.

Politiska medborgaraspekten

Skolans politiska medborgarfostran handlar om att öka individens *kritiska åsikts- och kunskapsformering*. Detta ska både skydda demokratin och hålla samman folket i det svenska samhället.

Fostransbehovet framträder mot bakgrund av efterkrigstidens minnen. Vid 1940-talets mitt har Sverige just bevittnat ett världskrig på nära håll, där nazityskland haft en roll som väcker oro omkring demokratin fortbestånd. Istället för politisk misstro mot nationella statsmakters förmåga att skydda mot massindoktrinering och okritisk auktoritetstilltro, vilket utifrån denna mörka erfarenhet kan tänkas befogad, väljer Sverige att *stärka* statens grepp om utbildningssfären. Bland annat genom en utbildningspolitisk strävan att utveckla de ungas kritiska tankegrunder i skolan, för att ”förebygga slentrianmässigt vanetänkande och undfallenhet för ensidig propaganda” (SOU 1946:31, s. 18f, i Boman, 2002, s. 216). Skolan blir en

⁴⁷ Marklund (1980) visar på sådana skillnader i det befintliga skolsystemet med exemplet att individer kunde genomföra det sjunde skolåret i 19 olika skolformer.

viktig garant mot krig, och mot framväxten av religiösa och nationella auktoriteter (Olson, 2004; Richardson, 1983).

Enhets skolans kritiska massupplysning ska inte bara skydda mot politisk indoktrinering, utan också ge självständighet:

Av medborgare i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter. Demokratien har ingen nytta av osjälvständiga människor (SOU 1948:27, s. 3, i Boman, 2002, s. 217).

Självständiga, kritiska medborgare blir garant för Sveriges neutralitet inför olika samhällsideologier i efterkrigstidens maktordning. Enligt skolkommissionen är den även nödvändig för demokratins bestånd. Tilltron till vetenskaplighet är här stor. Det viktigaste i det kritiska upplysnings- och utvecklingsprojektet är inte att inhämta fakta, utan förmågan att ta *ställning* till fakta. Med Richardsons (1983) ord, att följa ett argument och att pröva det och ”misstro det ända tills man verkligen övertygat sig om dess värde” (s. 79). Den kritiska vetenskaplighetens kraft ligger inte bara i misstro, utan också i en respekt för vetenskap; ”Att hos eleverna grundlägga aktning och förståelse för vetenskapens värde borde vara en naturlig uppgift för skolan” (SOU 1948:27, s. 27, i Boman, 2002, s. 240). Skolans stärkande av ett kritiskt tänkande hos de unga ska borga för demokratins fortlevnad. Samtidigt är det svårt att urskilja någon vidare konkretion av vad som egentligen avses, eller på vilket sätt demokratins fortlevnad står i relation till samhällets kritisk-politiska medborgare.⁴⁸

Vid sidan av individers kritiska självständighet innefattar den politiska medborgarfostran även gemenskap. Mera precist dygder som ”sanningskärlek och självständighet, [till] fasthet i karaktären, [till] självdisciplin och social ansvarskänsla, [till] medveten[het] och offervillig samhällsanda” (SOU 1944:20, s. 28, i Richardson, 1983, s. 297). Paradoxalt nog innefattar den kritisk-politiska medborgarfostran, som ska skydda mot olika samhällsideologier, samtidigt socialt samförstånd och värde lojalitet mot nationsgemenskapen (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a; Lindensjö & Lundgren, 2002; Lundahl, 1989; Richardson, 1983; Qvarsebo, 2006).

⁴⁸ Enligt Englund (1986/2005a) och Richardson (1983) visar detta hur demokrati vid denna tid fungerar som överideologi. Den tas för given, snarare än uppfattas som något som behöver uppnås.

När det gäller de kulturella målsättningarna med skolans medborgarfostran handlar de om gemensamt *nationsansvar*. Skolans kulturella medborgarfostran blir en fråga om inskolning till en nationellt innefattad politisk kultur, till vad det innebär att ”vara svensk”:

..vad det innebär att vara svensk, medborgare i ett fritt land, medarbetare i ett folkstyrt samhälle, medansvarig för sitt folks framtid (SOU 1944:20, s. 49, i Richardson, 1983, s. 298).

Skolans kulturfostrande uppgift är inte i första hand vetenskapligt gripbar, som den politiska, utan tangerar i högre grad etniskt förbestämda dimensioner. Det handlar om att förstå ”vad det innebär att vara svensk” och ”medansvarig för sitt folks framtid”. På ett annat ställe i betänkandet sägs de unga behöva bli medvetna om ”det nationella arvet”, som bör ”få fäste i känslolivet och ge riktning åt viljelivet” (SOU 1944:20, s. 49, i Richardson, 1983, s. 298). Den kulturella medborgarfostran förefaller inte handla om intellektuella processer, utan om att skapa medvetenhet och känsla för det svenska. Betydelsen av att ge unga en känsla av svenskhet framtonar i en tid då skolans frigörelse från kyrkans huvudmannaskap är inledd, men långt ifrån fullbordad (Englund, 1986/2005a; Linné, 2001; Lundgren, 1972; Richardson, 1983). Idéerna om en kulturell fostran som viljeriktning mot en viss politisk kultur ter sig således inte bara som del av politiska förändringssträvanden, utan även av sekulära.

Nationalkänslan innefattar även ett ansvar för en vilja till nationell gemenskap. Detta ansvar gränsar till de politiska fostransmålen genom att handla om att vara ”medansvarig för sitt folks framtid”. Det handlar också om ”trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv” (SOU 1944:20, s. 49, i Richardson, 1983, s. 297). De ungas känsla för det svenska förutsätts ta form som ett gemensamt ansvar för sedvänjor med etnisk och nationell bäring. Nationsansvarets kultur(åter)skapande funktion liknar därmed tio-Guds-buds. Det kulturella medborgarskapets innehåll blir en fråga om en villighet att axla ett nationellt arv. Ett arv som innebär att följa regler och bud i en demokratisk gemenskap, där svenskhet är en aktiv del av sättet att leva sitt dagliga liv.

Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten

Skolans fostran till medborgarskap innefattar även ekonomi- och arbetslivsriktade målsättningar. Dessa handlar om att frambringa goda arbetare med god (*sam*)arbetsanda.

Att fostra medborgare för ekonomi och arbetsliv handlar under 1940- och 1950-talet om uppodlandet och tillvaratagandet av begåvningar. Detta anses från utbildningspolitiskt håll vara ett klassöverskridande projekt:

[i] en tid, när den mänskliga faktorn alltmer kommit att framstå såsom den största nationella tillgången, måste därför ett litet land som vårt söka att rationellt utnyttja hela folkets arbetskraft och tillvarata den begåvning, som kan finnas inom alla samhällsgrupper (SOU 1948:42, s. 15f, i Richardson, 1983, s. 249).

Även om betänkandet om studentsociala åtgärder avser den högre utbildningen, speglar det ambitionen att sortera elever efter begåvning för ekonomi och arbetsliv i "ett litet land som vårt". Psykometriska undersökningar, intelligenstest och psykotekniska prov används flitigt under 1940- och 1950-talet, för att "komma åt en elevs begåvningsstruktur" (Prop. 1947:272, 123, i Richardson, 1983, s. 348).

Behovet av begåvningar ur "alla samhällsgrupper" växer under 1950-talet, då Sverige erfar en tid av nationell ekonomisk tillväxt. Dels ökar skoldebattens fokus på differentieringsfrågan, frågan om hur och när eleverna i skolan bör uppdelas i olika grupper beroende av begåvning och intresseriktning. Dels förändras de uttalade syftena med olika typer av test och prov i skolan i riktning mot arbetsmarknadens krav (Axelsson, 2007; Boman, 2002; Isling, 1980; Lindensjö & Lundgren, 2002; Marklund, 1980; Qvarsebo, 2006).⁴⁹ Ett exempel på 1950-talets stigande intresse för ekonomiska fostransbehov är skolberedningens slutbetänkande; "begåvningarna bör betraktas som en nationell tillgång, som det gäller att tillvarata på samma sätt som naturtillgångarna.." (SOU 1961:30 s. 104, i Wahlström, 2002, s. 98).⁵⁰

Enligt Englund (1986/2005a) blir det rationella språkbruket i skolans fostran för ekonomi och arbetsliv begripligt mot bakgrund av att politiker under 1950-talet i mindre utsträckning än under 1940-talet involverar sig i

⁴⁹ Under 1940-talet används dessa test och metoder framför allt i syftet att kunna sätta in rätt pedagogiska åtgärder för de unga i skolan. Under 1950-talet fungerar de i högre grad som instrument för att välja *rätt* person till *rätt* plats i arbetslivet. Eller som urvalsgrund för extra begåvade individer att läsa vidare (Boman, 2002; Isling, 1980; Lindensjö & Lundgren, 2002; Marklund, 1980; Qvarsebo, 2006).

⁵⁰ Richardson (1983, kap 10) visar på liknande ordalag i 1957 års skolberedning (SOU 1961:30), som handlar om hur och när en enhetlig skola för alla ska införas (mer än som på försök), och i 1950 års propositions (Prop. 1950:70) generösa hållning till elevers övergång till yrkesskolor och lärlingsutbildning. I propositionen framhålls exempelvis betydelsen av att "ge näringslivets grenar sin andel av landets begåvningsstillgångar" (Prop. 1950:70, s. 319, i Richardson, 1983, s. 269). Detta synliggör differentieringsdebattens och IQ-testens betydelsefulla sorteringsroll av unga vid denna tid.

skolans utformning. De överlåter detta till experter, forskare eller läromedelsförfattare. Det hänger också samman med ökande behov av utbildad arbetskraft efter andra världskriget. Dessa behov finns inte bara i Sverige, utan hela den industrialiserade världen (Richardson, 1983).

I denna ekonomiskt expansiva epok i Sverige blir skolans ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran en fråga om att skapa medborgerlig (sam)arbetsanda. God arbetskraft behövs för att öka landets prestationsförmåga, men också för att bidra till ökad levnadsstandard för alla. För detta materiella välfärdprojekt krävs fysiska och intellektuella krafter, men också god arbetsmoral. Skolans roll blir att skapa beredskap och vilja att delta i detta kollektivt orienterade projekt; ”skolan bör [därför] inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang” (SOU 1948:27, s. 3, i Olson, 2004, s. 128).⁵¹ I engagemanget och inordnandet visar sig gemenskapstanken. Fostran till arbetsmoral blir fostran till ”samarbete”. Arbetsmoralen är riktad till arbetslivet. 1957 års skolberedning uttrycker att det är

skolans uppgift att uppodla känslan av ansvar inför valt eller ålagt arbete, att lära eleverna bedöma krav som ställts på ett väl utfört arbete och avgöra på vilket sätt en uppgift bäst löses (SOU 1961:30, i Vinterhed, 2001, s. 61).

[S]kolans ekonomi- och arbetslivsriktade ”uppgift” är, i likhet med den kulturella, en fråga om känsla. Att skapa god (sam)arbetsanda handlar därmed både om gott samarbete och om ansvarskänsla i den konkreta arbetsituationen.

Giltig tidsanda och politiska händelser

Av de tre medborgaraspekterna vinner den politiska starkast genomslag vid denna tid, tätt följt av den kulturella. Detta blir möjligt i en tidsanda präglad av progression och nationell framåtanda. Demokrati och nationell ge-

⁵¹ Ett konkret uttryck för hur de politiska och de ekonomiska fostransmålen överlappar varann är att fostran till ett lustbetonat ”engage[mang]” och ”inordna[nde]” i arbetslivet harmonierar med den politiska fostran för ”utveckla[ndet av] fria människor, för vilka samarbete är ett behov och en glädje” (Olson, 2004, s. 128). Visserligen ställs det fria ”samarbete[t]” och ”frivillig[a]” inordnandet som omnämns i citatet inte direkt eller explicit under ekonomins och arbetsmarknadens krav på arbetskraft. Men dessa egenskaper kan tolkas som delar av sådana samhällskrav. Även om individens goda arbetsanda är något vidare än arbetslivsanpassning, är det *också* fråga om en allmän beredvillighet att bidra till samhällets ekonomiska tillväxt och välfärd.

menskap är här centrala utbildningspolitiska drivkrafter, som under 1940-talets senare del kläs i visionära ordalag:

Frågan hur skola och uppfostran bör vara beskaffade leder/.../över till frågan: hur är vårt samhälle beskaffat, och hur önska vi att det i fortsättningen skall gestalta sig? (SOU 1948:27, s. 17)

Trots efterkrigstidens misstro mot nationalstaten, med grund i erfarenheterna från nazityskland, präglas utbildningspolitiken av nationellt innesluten utvecklingsoptimism, eftertanke, och strävan efter gemenskap och förändring (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Lundahl, 1989; Marklund, 1980; Richardson, 1983, 2004; Sandström, 1997). Eventuell skepsis gentemot nationalstaten som referens för medborgarfostran, som kunde bli konsekvensen av efterkrigstidens färskta minnen, tycks *utelämnad*. Inte heller ifrågasätts nationen som identitetsskapande grund för ett politiskt och kulturellt medborgarskap.

Den nations- och gemenskapsfokuserade tidsandan bidrar till genomslaget för de politiska och kulturella medborgarfostransmålen på flera sätt. Ett av dem är en växande arbetarrörelses behov av något annat än kristendom för att skapa nationell samling kring upplevda förändringsbehov. Arbetarrörelsens intresse är tillika socialdemokratins, och tar form i politiska visioner och åtgärder i uppbyggnaden av det så kallade folkhemmet. I detta folkhem är värden som jämlikhet och utjämning av klasskillnader centralt. Men också arbetskraftsmobilisering och strävan att stadfästa demokratin som både kulturell och politisk storhet (Trägårdh, 1993).⁵² Andra skeenden av betydelse för behovet av nationell gemenskap i utbildningspolitiken är olika typer av folkomflyttningar, med grund i processer som urbanisering, industrialisering, modernisering och sekularisering. Dessa sociala krafter bildar specifika villkor för gemenskapsbehovet, men också för utbildningspolitiska effektivitets- och jämlikhetssträvanden vad gäller skolan och dess fostransroll (Sjöberg, 2003).

Trots effektivitetssträvanden, ökat handelsutbyte med andra industrialiserade länder och ekonomisk tillväxt under främst 1950-talet (Richardson, 1983), tenderar de politiska och kulturella fostransmålen att vinna större genomslag än de ekonomi- och arbetslivsriktade i frågan om skolans medborgarfostrande roll under denna tid. Detta kan förstås mot bakgrund av

⁵² Begreppet "folkhemmet" är enligt Trägårdh (1993) en del av den politiska nationsfokuseringen vid denna tid. Begreppet härrör från 1914, då det användes som led i en högerkritik mot socialdemokratins internationella strävan för fred (Englund, 1986/2005a, kap 8).

den bärande politiska visionen om en modern skola för alla, bortom kristendom och sedelära (Linné, 1996, 2001). Utformningen av denna skola, och den utbildningspolitiska upptagenheten med att bygga den på profan grund, blir utifrån en samfäll bild av sekundärlitteraturen ett centralt uttryck för detta (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Linné, 2001; Lundgren, 1972; Marklund, 1980; Richardson, 1983; Qvarsebo, 2006). Detta bidrar till de politiska och kulturella medborgarmålen dominans.

En annan bidragande del till dominansen är nedtystandet av avvikande röster. I takt med att skolans fostran till medborgarskap etableras i svensk utbildningspolitik och i skolorna tystas samtidigt avvikande röster i den på olika sätt. Det handlar om grupper som på ett eller annat sätt utmanar eller ifrågasätter visionen om en all-inkluderande nationsgemenskap som dominerande strävansmål för skolans medborgarfostran. Bland de exkluderade finns de "sinnesslöa" (Areshoug, 2000) och i vissa avseenden kvinnor (Björk, 1999). I den borgerliga kritiken mot (delvis) detta nedtystande, men framför allt mot en allmänt likformig och ineffektiv skola och socialdemokratins välfärdsstat, finns principen om *valfrihet*. Själva begreppet valfrihet är emellertid inte i bruk vid denna tid (Schüllerqvist, 1996).

1960-talet – medborgarfostran för tillväxt och anpassning

Utbildning är vanligen, både för samhället och den enskilde individen, en lönsam investering./.../En hög utbildningsnivå gör det lättare för människorna att behärska den tekniska utvecklingen och styra den i önskad riktning (AK protokoll 1968:41, s. 66, Palme (s), i Boman, 2002, s. 305).

Om den utbildningspolitiska devisen under 1940- och 1950-talet var allas rätt till utbildning är 1960-talets *'allas rätt till kunskaper för (den ekonomiska) samhällsexpansionen.'* Tilltron till kritiskt upplyst tänkande och vetenskap som befriare från politiskt och kulturellt förtryck är fortfarande stor. Men förtroendet för landets ekonomiska utvecklingspotential tycks större. Jämlikhet är alltjämt ett politiskt rättviseideal, vilket visar sig i 1962 års beslut att inrätta en 9-årig obligatorisk skola med namnet grundskolan. Jämlikhetstanken har dock en annan riktning än under 1940- och 1950-talet.

I grundskolans första läroplan, Lgr62 (1962) konkretiseras den politiska jämlikhetstanken i ett gemensamt skol- och fostransinnehåll för alla elever

(Boman, 2002, kap 6; Richardson, 2004; Isling, 1980).⁵³ Samtidigt tenderar demokrati- och jämlikhetsambitioner att förflyttas bort från grundskolan och förläggas till vuxenutbildnings- och folkbildningsområdet. Dessa ambitioner möter emellertid motstånd och ifrågasättande även där (Gustavsson, 2003; Larsson, 2003).⁵⁴ Denna utbildningspolitiska situation under 1960-talet bildar utgångspunkt för de ekonomi- och arbetslivsriktade, de politiska samt de kulturella medborgarfostransmålen. Bland dem når de ekonomi- och arbetslivsriktade störst genomslag, för att efterföljas av politiska och kulturella som lika betydelsefulla.

Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten

Målsättningarna med skolans ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran handlar om *inordning* på arbetsmarknaden.

Skolans medborgarfostran ges en ökad betydelse som förberedelserum för arbetskraften i den ekonomiska utvecklingen. Bakgrunden till detta är en ekonomi och arbetsmarknad som ställer högre krav på skolan. Kraven handlar om höjda ämneskunskaper hos de unga, för arbetslivets behov av kvalificerad arbetskraft. Behoven härrör i sin tur från en fortsatt expanderande ekonomi i Sverige (Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Lundahl, 1989; Lundgren, 1972; Marklund, 1980; Qvarsebo, 2006).

Inordningsmålet visar sig i skrivningar om elevers linjeval. Vid sidan av den nya grundskolans 9 obligatoriska skolår, och gemensamma skolinnehåll för alla, görs ett undantag från detta i 1962 års skollag, SFS 1962:319. Elever ska kunna *välja* linje, det vill säga skolinnehåll, under 9:e skolåret (Richardson, 2004).⁵⁵ Detta undantag blir möjligt genom 1962 års läroplan Lgr62, där både personlighetsutveckling och objektiv (fack) kunskap för samhälls- och arbetslivet betonas (Englund, 1986/2005a). Att tidigarelägga ämnesvalet vittnar om betydelsen av ett ekonomiskt medborgarskap där specifika, yrkesrelaterade kunskaper kan inordnas i ett ekonomiskt välfärdsprojekt.

⁵³ Englund (1986/2005a; 1996) beskriver denna läroplan som essentialistisk, en som sätter ämnet i fokus.

⁵⁴ På folkbildningsområdet tillsätter regeringen 1960 en folkbildningsutredning. Enligt Larsson (2003), som citerar ur den proposition som följer på denna utredning, framträder här rättviseperspektivet i följande slutsats; "Så länge betydande delar av svenska folket inte har grundskolans utbildning, kvarstår behovet av studier i elementära ämnen i folkbildningsarbetet" (Prop. 1963:36, s. 10f, i Larsson, 2003, s. 103).

⁵⁵ I Lgr 69 (1969), den reformerade läroplanen för grundskolan, upphävs linjeindelningen i årskurs 9. Istället införs "tillval" för eleverna att välja; ett andra främmande språk, ekonomi, teknik eller konst (Richardson, 2004).

Men också om hur de rustar för ett medborgarskap av tidig tillvänjning till ett liv som fackmässig arbetstagare.

Ett annat exempel på individers ekonomi- och arbetslivsriktade inordning är de standardprov i svenska, matematik och främmande språk som utformas av skolöverstyrelsen. Dessa skapas för att nå bättre rättvisa, men fungerar i praktiken som insorteringsinstrument av de unga utifrån teoretisk respektive praktisk arbetsbegåvning (Lundgren, 1972; Sandström, 1997).⁵⁶ Ytterligare ett uttryck för inordningsmålet är utbyggnaden av den traditionella folkbildningen.⁵⁷ Denna blir del av åtgärderna för den expansiva ekonomin. I ett PM från en tillsatt vuxenutbildningsgrupp, med uppgift att se över den befintliga vuxenutbildningen säger man att

Den samhällsekonomiska situationen anses göra det angeläget att satsa i första hand på sådan utbildning som förser arbetsmarknaden med efterfrågad arbetskraft. Prioritet bör därför ges åt utbildning som är yrkesinriktad./.../Den utbildning som bedrivs av den fackliga rörelsen är ett betydelsefullt tillskott till samhällets utbildningsresurser. Den är samtidigt en stimulans till diskussionerna om fördjupning av demokratin./.../Det är därvid angeläget att nyttja sådana organisatoriska lösningar som inte leder till minskad produktionskapacitet (Kanslihusets vuxenutbildningsgrupp 1966, PM O: 16, i Larsson, 2003, s. 111).

I PM:et betonas vikten av en ”utbildning” som kan ge ”efterfrågad arbetskraft”. Samtidigt betonas folkbildningens betydelse för demokratin. Ekonomins och demokratins krav tycks ’krocka’. Resultatet av denna krock blir att demokratins roll *underordnas* ekonomins i frågan om utbildningens överordnade syfte. Även om allas rätt till arbete och till ökat inflytande över sina arbetsvillkor hör till ”fackliga rörelsen[s]” hjärtefrågor, bör de inte kollidera med målet att inordna och (ämnes-) specialisera de unga för ”arbetsmarkanden” (ibid.).

I propositionen om vuxenutbildning 1967 bekräftas skolans ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran som överordnat mål. Här sägs att sådana utbildningssatsningar ska göras som ”kan utgöra ett effektivt bidrag

⁵⁶ Ett ytterligare exempel på betydelsen av individers inordning som ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostransmål är inrättandet av ”det nya gymnasiet” 1964. Med detta blir gymnasiet en helt igenom linjedifferentierad skola på efterobligatorisk nivå (Larsson, 2003; Richardson, 2004; Wahlström, 2002).

⁵⁷ Folkbildningen i Sverige har sedan efterkrigstiden haft två huvudformer. Den första är folkbildningsorganisationer med olika huvudmän, som exempelvis ABF, Studieförbundet Vuxenskolan och Nykterhetsrörelsens Bildningsverksamhet. Den andra är folkhögskolor, som sedan decennier tillbaka utgjort en alternativ bildningsväg för vuxna inom främst arbetar- och jordbruksbefolkningen (Gustavsson, 1996, 2003).

i strävandena att främja framstegstakten i den svenska ekonomin” (Prop. 1967:85, i Larsson, 2003, s. 112). Genomslagskraften för detta mål blir möjlig utifrån 1960-talets instrumentella kunskapssyn och höga tilltro till rationellt tänkande (Lundgren, 1972, 1979).⁵⁸ En tilltro som i sin tur ges plats i en tid av nedtonade samhällsmotsättningar, en ”ideologiernas död” (Englund, 1986/2005a, s. 6.18).

Politiska medborgaraspekten

Skolans politiska fostran till medborgarskap handlar vid denna tid om att skapa en strävan efter ’neutrala’ kunskaper.

Detta fostransmål tar form i en tid då fokuseringen på den enskilda individens utveckling ökar, i jämförelser med 1940- och 1950-talet.⁵⁹ Nyblivne ecklesiastikministern Olof Palme (s) säger i sitt första stora tal 1967 att ”[s]kolan skall ge varje medborgare chansen till en utbildning efter hans eller hennes förutsättningar och intresse. Var och en skall få lika möjligheter att till det yttersta utveckla sin personlighet. Vi skall röja undan gamla klassgränser som stått hindrande i vägen för individernas fria utveckling” (ur Palmes bok *Politik är att vilja*, 1967, s. 89, i Larsson, 2003, s. 180).

Samtida med individbetoningen är frågan om ett gemensamt skolinnehåll för alla. Frågan är ett led i förverkligandet av ”demokrati och jämlikhet i samhället” (Prop. 1968:129, s. 62, i Boman, 2002, s. 274). Det gemensamma skolinnehållet ska bädda för ”en gemensam grund av upplevelser och vetande, av åskådningar och idéer” (Palme (s), FK protokoll 1962:23, s. 21, i Boman, 2002, s. 71).⁶⁰ Individ- och gemenskapsfokuseringen tar konkret uttryck i ett förnyelsearbete med läroplan 1962, Lgr62. Detta resulterar i en ny läroplan 1969, Lgr69. Här betonas elevers erfarenheter i relation till skolfostran i högre grad än tidigare (Englund, 1986/2005a, 1996; Lindensjö & Lundgren, 2002).

⁵⁸ Lundgren (1972, 1979) menar att denna kunskapssyn framträder inom ramen för en rationell läroplanskod i 1950- och 1960-talets skolutveckling. Det vill säga ett normsystem i läroplanerna som utmärker sig av pragmatism, individcentrering och en utgångspunkt i erfarenhetsbaserade ”fakta”-kunskaper som grund för sant vetande.

⁵⁹ Enligt Hadenius (1990) visar betoningen av individens frihet genom utveckling på en speciell jämlikhetssträvan. Den ger ett ökat fokus på elevers *likabehandling* i skolan, snarare än deras uppnående av *likaresultat*. Det senare kommer enligt henne att prägla 1970-talets jämlikhetssträvanden.

⁶⁰ Debattlinjen i frågan om gemensamt skolinnehåll är del av det konsultativa statsrådet Palmes (s) invändning 1962 mot högerns kritik av ett gemensamt fostransinnehåll som likriktande (Lundahl, 1989). Frågan blir del i en politisk jämlikhetssträvan, som en nödvändig förutsättning för allas lika rätt till delaktighet i samhällets politiska förändringsarbete (Hadenius, 1990; Lindensjö, 2002; Lundahl, 1989).

Skolans politiska medborgarfostran kommer med detta att handla om individens objektiva och vetenskapliga klarsyn. Individens erfarenhetsgrundade utveckling och kunskap om samhället ska fungera som samhällslig förändringskraft. Detta tänkandets medborgerliga redskap liknar 1940- och 1950-talets, men det kritiska inslaget är nedtonat till förmån för samhällsansvar. Skolan ska ”hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle och att lära honom att under sitt arbete för den egna utvecklingen känna ansvar för vidgade kretsar” (Lgr62, 1962, s. 15). Utvecklandet av ”inneboende förutsättningar” blir avgörande för demokratin. Detta lyfts fram på liknande, om än inte identiskt sätt, i läroplanerna från 1962 (Lgr62) och 1969 (Lgr69):

Skolans sociala fostran skall [därför] grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper (Lgr62, 1962, s. 18, och Lgr69 1969, s. 14f).⁶¹

Demokratin kräver upplysta individer. Den kräver också deras strävan efter sakliga kunskaper. En förutsättning för att verka för ett mera demokratiskt samhälle är ståndpunkten att det finns en absolut, erfarenhetsbaserad grund mot vilken påståenden, teser och forskningsresultat kan mätas. Skolans politiska uppgift blir ”[a]tt väcka respekten för sanning och rätt..” (Lgr62, 1962, s. 18, och Lgr69 1969, s. 14f) hos de unga. Den politiska medborgarfostran kommer således att handla om ”intellektets skolning” i vetenskapligt tänkande:

I ett demokratiskt samhälle, där man önskar lägga allt större ansvar på den enskilda människan, får intellektets skolning stor vikt. De kvaliteter, som särskilt bör hållas i sikte, är tankens klarhet och reda, dess rörlighet och skärpa, förmågan att pröva kritiskt och självständigt och motstå tendentiös påverkan, att analysera, jämföra och sammanfatta (Lgr62, 1962, s. 15f).

Med ”den enskilda människan” och hennes analytiska tankereda förutsätts, ytterst sett, säkra demokratins bestånd. Detta genom att individen både

⁶¹ I 1962 års läroplan talas om tolerans mellan ”kön, nationer och folkgrupper” (se ovan Lgr62, 1962, s. 18). I 1969 års läroplan talas istället om tolerans ”mellan människor” (Lgr69, 1969, s. 14f). Jag återkommer till denna skillnad i *Kulturella medborgaraspekten* nedan. Citatet är ett exempel på när medborgarskapsaspekterna överlappar varandra. Formuleringarna om ”likaberättigande[t] mellan kön, nationer och folkgrupper” menar jag pekar *både* mot det politiska och det kulturella medborgarfostransområdet vid denna tid.

vill och har möjlighet att kräva och uppbära ”neutral” kunskap. En kunskap som genom empirism och med naturvetenskaplig förlaga utgör ”sanning” för individer att verka för i samhällsdemokratis tjänst (Richardson, 2004; Qvorsebo, 2006).⁶²

Kulturella medborgaraspekten

Skolans kulturella medborgarfostran kännetecknas under 1960-talet av att rusta svenska individer för ett *internationaliserat representationsansvar*. Denna målsättning liknar 1940- och 1950-talets, men skiljer sig samtidigt från den; dels genom en ökad räckvidd, och dels genom att individers identitetsvillkor tar form på delvis annan grund.

Under 1960-talet ersätts den kulturella medborgarfostran som kännetecknade 1940-talets senare del och 1950-talet av en försiktig, mera ömsesidighetspräglad internationalism. Förändringen tar form mot bakgrund av ökad arbetskraftsinvandring i Sverige, framför allt i 1960-talets slutskede. De anländande människorna kommer från Norden, särskilt Finland, men också från medelhavsländerna (Richardson, 2004).

Migrationen får konkret organisatorisk och finansiell återverkan i svensk utbildningspolitik, möjligen även emotionell. Det stora antalet barn i skolan med annat modersmål än svenska ses som kostnadskrävande för vissa av landets kommuner och regioner. Detta hänger ihop med den ”ojämna andelen” invandrarelever i landets olika kommuner, vilket leder till upplevt ojämlika, ekonomiska konsekvenser för dessa (Richardson, 2004, s. 221). Detta trots att ett riktat statsbidrag, som introduceras 1966 (fram till 1991), vilket utgår till elever med rätt till stöd i modersmålet (Andersson, 2006, s. 109). Vid sidan av organisatoriska och finansiella frågor tycks migrationssituationen även skapa ’kulturell osäkerhet’. Konsultativa statsrådet Palme (s) 1965 kanaliserar detta i ett radioanförande; ”För oss är detta en alldeles ny situation./.../Och vi är ovana vid minoriteter, ovana att ta hänsyn till dem som är annorlunda” (ur *”Vi och utlänningsarna”*, 1965). Den kulturella osäkerheten i svensk utbildningspolitik visar sig även i frågan om sam- eller särundervisning av nyanlända barn till minoriteter. I en statlig utredning som behandlar frågor om språkets roll för invandrarelever, beto-

⁶² Målsättningarna att se till individers strävan efter neutral kunskap upplevs inte stå i konflikt med själva tillägnandet och överföringen av en sådan. Enligt Englund hänger det samman med att vetenskapliga sanningar och pedagogiska insikter båda är oemotsägliga utbildningspolitiska mål i Sverige vid denna tid (Englund, 1986/2005a).

nas på samma gång betydelsen av att dessa barn inte särskiljs från etniskt svenska, och värdet av en helt separat skolgång för dem, det vill säga en inplacering av dem i minoritetsskolor. Argumenten för den separata skolgången är farhågor för att barnet kan bli "isolerat" och "utsatt för kamraternas åtlöje" (SOU 1966:55 s. 257, i Andersson, 2006, s. 107f).⁶³

Migrationen möter upp också med ökad materiell välfärd i det svenska samhället, och med ett socialdemokratiskt jämlikhetspatos (Hadenius, 1990). Den möter också upp med allmän framstegstro och fortsatt strävan efter kulturell gemenskap bortom kristendom och sedlighet (Richardson, 2004). I ett radioanförande av statsrådet Olof Palme (s) ska migrationssituationen hanteras på två olika sätt; dels med samhälleliga åtgärder, och dels med "de enskilda människornas attityder":

Det finns oerhört mycket som samhället kan göra för att underlätta invandrarnas situation, konkreta åtgärder som kan förstärka känslan av samhörighet och ömsesidig respekt. Avgörande för om samhällets åtgärder skall få avsedd verkan är emellertid de enskilda människornas attityder till invandrarna (ur "*Vi och utlännarna*", 1965).

Palme uttrycker ett behov av stöd till behövande invandrare; ett samhälleligt stöd och ett individbaserat stöd. Utifrån den lästa sekundärlitteraturen kan denna dubbla stödfunktion i skolans kulturella fostran tolkas i ljuset av en politisk strävan att dana de unga för ett internationaliserat representationsansvar.

Ett uttryck för detta fostransmål är ett tvåsidigt förståelseansvar, som är internationellt omfattande och samtidigt nationellt innefattat. Individens kulturella medborgaransvar kan liknas vid ett slags internationellt värdskap. Detta värdskap utgår från en svensk gemenskap, och bygger på en demokratisk värdekultur. Värdskapet gäller "invandrarna" som kommit till Sverige.⁶⁴ Representationsansvaret blir utifrån detta ett nationellt ansvar, som i sin tur är del i ett bredare "internationellt medansvar": "Skolarbetet skall präglas av värderingar om vilka man är enig./.../Den [skolan] skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det svenska samhället. Den skall verka för jämställdhet mellan könen. Den [skolan]

⁶³ Enligt Andersson (2006) är det sådana utbildningspolitiska argument som ligger till grund för den separata skolgången för samerna, Sveriges största nationella minoritetsgrupp.

⁶⁴ En fråga som kan resas handlar om själva innehållet i denna representation. Här tycks konkonkretionsnivån vara låg, men kan möjligen handla om förvaltandet och uppvisandet av värden som ingår i den svenska demokratiska värdekulturen. Det är oklart om man upplever att "invandrarna" visar brist på dessa värden, eller varför etniska svenskar alls behöver agera internationaliserade värddar för dem.

skall främja elevernas känsla av internationellt medansvar” (Lgr69, 1969, s. 42). Texten är vänd till etniska svenskar, som utifrån en gemensam värderingsgrund kan fungera som förstående medmänniskor för problemgrupper i det *svenska* samhället.

Utifrån detta kan representationsansvaret inringas till etniskt svenska individers förståelse för invandrargrupper med problem i Sverige.⁶⁵ Med 1960-talets försiktiga internationalism tolkar jag förståelsen som en strävan efter utsuddande av gränser mellan nationer, för människornas samlevnad och gränsöverskridande förståelse för varandra.⁶⁶ Samtidigt vävs denna förståelse in i ett nationellt sammanhang av ansvar för behövande invandrare.⁶⁷ Denna dubbelhet i skolans kulturella medborgarfostransmål tar form som ett internationaliserat representationsansvar, som går ut på att förbereda de unga för en internationaliserad vardag av individuellt buret, men kollektivt uppfattat, medmänskligt ansvar innanför nationsgränsen.

Giltig tidsanda och politiska händelser

1960-talets medborgarfostransmål domineras av de ekonomi- och arbetslivsriktade, medan de politiska och kulturella hamnar i skuggan. Detta blir möjligt mot bakgrund av en samhällssituation i vilken samhällelig effektivitet ges prioriterat värde i den utbildningspolitiska debatten.

Ekonomins starka genomslag i frågan om skolans medborgarfostrande roll, i jämförelse med politiska och kulturella, härrör ur höjda krav på skolan från näringslivet, som utgår från en fortgående ekonomisk tillväxt i Sverige. Som flera forskare pekar på upplevs detta skapa ett tryck på utbildningspolitiken att se till att skolan överför anpassad arbetskraft till expanderande delar av yrkeslivet (Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Lundahl, 1989; Lundgren, 1972; Marklund, 1980; Qvarsebo, 2006).

⁶⁵ Trots empatiska undertoner ska denna förståelse inte förväxlas med medlidande; ”Några, dessbättre få [läs: invandrare] är i behov av vårt medlidande. Men alla är i behov av vår förståelse” (ur Radioanförande av Olof Palme, 25 december, 1965, i DN 5/6, 2008).

⁶⁶ Den utbildningspolitiska strävan efter ett utsuddande av nationsgränser blir synlig i läroplansrevisionen av Lgr62, 1962 års läroplan. I Lgr62 talas det om tolerans mellan ”kön, nationer och folkgrupper” (s. 18), medan det i den reviderade versionen Lgr69, 1969 års läroplan, istället talas om tolerans ”mellan människor” (s. 14f).

⁶⁷ I läroplanen Lgr69 (1969) framtonar en annan sida av det medborgerliga ansvaret på kulturens område. Här betonas i korta, och ganska abstrakta, ordalag ett internationaliserat ansvar *utanför* Sveriges gränser. Ett ansvar som tycks handla om svenskars solidariska engagemang i den så kallade tredje världen. Denna sida av ansvaret tycks inte nå något utbildningspolitisk genomslag vid denna tid.

Den utbildningspolitiska upptagenheten med samhällsekonomiska frågor blir synlig i den fortsatta fokuseringen på vetenskaplighet och utvecklingsoptimism, som hämtar kraft från tilliten till värdeneutrala sanningar.⁶⁸ Den sociala ingenjörskonsten, som grovt sett kan beskrivas som en systematisk tro på sakliga och faktaunderbyggda argument som grund till samhällets utveckling, görs till drivkrafter i uppbyggnaden av det svenska välfärdssamhället. Utifrån detta kunskaps- och vetenskapsperspektiv blir utbildningssystemet som en positiv kraft i samhället, för såväl individen som samhällskollektivet (Englund, 1986/2005a; Isling, 1980; Marklund, 1982; Qvarsebo, 2006; Sjöberg, 2003).⁶⁹

Den stegrade fokuseringen på samhällekonomin förefaller också hänga samman med en fortsatt skör utbildningspolitisk balansgång mellan samhällelig gemenskapsformering och individualiseringstendenser på sekulära grunder. Samhällets bästa och kollektiva gemenskapsmål sätts dock fortfarande i främsta rummet (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a, 1992; Göhl-Muigai, 2004; Isling, 1980, 1988; Linné, 1996; Lundahl, 1989; Lundgren, 1972, 1979, 1984; Marklund, 1982; Richardson, 2004; Sandström, 1997; Wahlström, 2002). Utifrån denna utbildningspolitiska situation kommer Sverige huvudsakligen att bli definierat som ett växande modernt samhälle som framför allt behöver välfungerande och anpassad arbetskraft för ekonomisk tillväxt.

Denna ekonomifokuserade självförståelse i svensk utbildningspolitik blir möjlig mot bakgrund av den rekordartade ekonomiska expansionen. Under 1950- och 1960-talen sker den snabbaste ekonomiska tillväxten i Sveriges historia, vilket kan beskrivas i siffror. Tillväxten innebär en dryg fördubbling av bruttonationalprodukten, en ökning av den offentliga sektorns verksamhet med 170 %, och en stigande privatkonsumtion med 80 %

⁶⁸ Ett pedagogiskt uttryck för inlemmandet av denna tilltro i utbildningspolitiken är importen av undervisningsteknologi från USA. Denna utgår från att det går att fastställa människors intentioner, behov och värderingar genom att observera och studera deras beteende. På detta sätt kan förgivettagen, ämnesbaserad kunskap ordnas och tilldelas olika individer efter skilda behov i skolan. Sådan "värdebefriad" kunskap ska kunna levereras i skilda sammanhang och syften i skolföreläsning, även den ekonomiska, och inbringa önskade resultat hos dem (Englund, 1986/2005a).

⁶⁹ Tilltron till vetenskap och saktlighetsbaserad kunskap visar sig även i den fortgående processen att skapa en skola på profan grund. I 1964 års gymnasiereform blir denna strävan sammanfogad med idén om vetenskaplig värdenutralitet, genom frågan om objektiv kristendomsundervisning. Händelsen får en språklig markör; det tidigare ämnet kristendomskunskap byter namn till religionskunskap. Dessutom avskaffas morgonsamlingarna med kristen psalmsång och morgonbön, som funnits i (folk)skolan sedan 1800-talets senare del (Sandin, 1986). Motivet till detta är att de gemensamma samlingarna i skolan enligt reformen inte längre ska ha någon "bekännelsekaraktär" (Richardson, 2004, s. 133).

i fasta priser (Richardson, 2004). Dessa ekonomiska skeenden tenderar att bli normgivande i den, ganska nyetablerade, medborgarfostransfrågan.

En modern ekonomi anses från utbildningspolitiskt håll även motivera omstruktureringar i utbildningssystemet. Ökade insatser ska sättas in för individers omskolning och fortbildning i syfte att råda bot på bristen på skolad arbetskraft. Den kommunala vuxenutbildningen, men också andra typer av folkbildningsvägar, som utökad kvällsutbildning genom folkbildningsorganisationer och utvidgad folkhögskoleverksamhet, organiseras och/eller utvidgas i den ekonomiska och vetenskapliga effektivitetens namn vid denna tid (Gustavsson, 1996; Larsson, 2003).⁷⁰ Så även gymnasiet, vilket reformeras 1964 och revideras 1968 när det integreras med en reformerad yrkesutbildning (Richardson, 2004).

Vid sidan av ekonomiska tillväxtargument finns politiska och kulturella. Dessa tar form som jämlikhets- och rättvisesträvanden och framträder mot bakgrund av den nu etablerade arbetarrörelsen, olika typer av fackliga strider och folkbildningsarbete.⁷¹ Larsson (2003) visar hur Olof Palme (s), dåvarande ordföranden för vuxenutbildningsdelegationens betänkande, framhårdar att "vuxenutbildningen bör självfallet inte endast betraktas som en väg till stegrad materiell produktion. För den enskilde innebär det en ökad handlingsfrihet" (SOU 1962:5, s. 41, i Larsson, 2003, s. 99). Palme menar också att starka "rättviseskäl kan anföras för åtgärder i syfte att i ett samhälle med stigande resurser söka bereda dessa individer tillfälle till en utbildning" (SOU 1962:5, s. 38, i Larsson, 2003, s. 98). Med den innevarande migrationssituationen, blir allas rätt till utbildning, och lika möjligheter i utbildning (jfr Hadenius, 1990), inte bara en politisk rättvisefråga, utan bär också möjlighet till en kulturell; att innefatta de vuxna invandrare som kommit till Sverige för att få ett arbete.

I talet om vuxenutbildningen som samhällsutjämnande kraft framträder, intressant nog, *valfribetsprincipen*. Det fria valets princip ses som bety-

⁷⁰ Exempel på detta är 1962-1963 års beslut om utbyggnad av vuxenläroverksorganisationen, och om statsbidrag till kvällsgymnasier och folkbildningen (Gustavsson, 1996; Larsson, 2003).

⁷¹ Även på detta område lyser emellertid rationalisering och effektivitet igenom som centrala värden. Ett exempel är bildningsbegreppet, som omprövas under 1960-talet. Pedersen visar hur begreppet degraderas i översynen av läroplanen Lgr62 (1962). I dess reviderade version, Lgr69 (1969), har "bildning" ersatts av "utbildning", och "fostran" bytts ut mot "utveckling". Enligt Gustavsson framstår begreppet bildning som alltför flummigt och suddigt, medan utbildning anses tydligare och mera beskrivande för vad skolan bör syssla med vid denna tid (Gustavsson, 2003). Bergström (1993, kap 6) visar i ett större historiskt perspektiv hur arbetarrörelsen och socialdemokratin behandlat bildningsfrågan i relation till svensk utbildningspolitik. För fördjupad läsning kring bildningsbegreppet och dess historiska innebörder, se Gustavsson (1996, 2003).

delsefullt för den enskilda individens frihetsutrymme. I ett tal i en av riksdagens kamrar knyter Palme an till principen för fria val i högstadiet. Det finns enligt honom många som vill göra ett förnyat val. Detta kan bero på att de kommer sent till insikt om sina förutsättningar och intressen, eller hämmas av ekonomiska eller sociala faktorer, eller där föräldrarna väljer mer med hänsyn till sin egen erfarenhet än till barnets egentliga förutsättningar. Friheten att välja utbildning bör därför enligt honom vara en återkommande möjlighet. Vuxenutbildningen ska vara "ett väsentligt inslag i valfrihetens samhälle" (fritt citerat ur FK protokoll 1962:22, Palme (s), av Larsson, 2003, s. 100). Detta socialdemokratiska rättvisepatos byggt på valfrihet saknar motstycke i partiets utbildningspolitiska hållning i historiskt perspektiv (Lundahl, 1989). Längre fram i tiden anses det fria valet, åtminstone tidvis, hota dess jämlikhetstanke (Hwang, 2002; Olson, 2006, 2008).⁷²

Trots en historisk förändring av migrationssituationen och förbättrade ekonomiska välfärdsvillkor som väcker frågor av politiskt och kulturellt slag, dominerar de ekonomi- och arbetslivsriktade i frågan om skolans medborgarfostran under 1960-talet. Detta förändras under nästföljande decennium.

1970-talet till tidiga 1980-talet – medborgarfostran för insikt och jämlikhet

Med stärkt internationalism och förändrade jämlikhetssträvanden blir skolan en politisk kraft för ett bättre samhälle. Den utbildningspolitiska devisen under 1970- och tidiga 1980-talet är *'allas delaktighet i samhällslivets politiska, kulturella och ekonomiska förändring'*.

Välfärdsexpansionen i Sverige under 1950- och 1960-talen vänder, och går vid denna tid mot försvagad ekonomisk tillväxt och kritik av utbildningssystemet. Detta ger utrymme för samhällspessimism och kritisk eftertanke i svensk utbildningspolitik. Samtidigt återvänder visionerna från efterkrigstidens 1940-tal, om än i något förändrad tappning, vilket kan ses som ett svar på den begynnande misstron mot vetenskapligt värdeneutral kunskap som jämlikhets- och problemlösningsgrund i det svenska samhället

⁷² Enligt Schüllerqvist (1996) är 1960-talets politiska retorik om privat- eller enskild skola det som kommer närmast valfrihetsdebatten i svensk utbildningspolitik längre fram i tiden. 1960-talets retorik är emellertid inte bundet till finansiella system, och heller inte kopplat till någon politiskt laddad fråga, vilket är fallet framgent.

(Bergström, 1993; Boréus, 1994; Englund, 1986/2005a; Hadenius, 1990; Isling, 1988; Lindensjö & Lundgren, 2002). Denna utbildningspolitiska situation bildar grund för de ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella målsättningarna med skolans medborgarfostran. Bland dessa dominerar de politiska, följt av de kulturella samt ekonomi- och arbetslivsriktade.

Politiska medborgaraspekten

Under 1970- och tidiga 1980-talet framstår skolans politiska medborgarfostran som en fråga om att stärka individens *kritiska påverkanskraft*.

Målsättningen framträder mot bakgrund av ett förändrat perspektiv på skolans fostransroll, i jämförelse med 1960-talets. Den dåvarande uppmärksamheten på 'begåvningsreserven' och på vetenskaplighet ersätts av ett fokus på samhällets resurssvaga. Samtidigt nedtonas den sociala klassaspekten, där klassfrågan och individers sociala arv står i fokus för deras liv och samhällsmöjligheter (Bergström, 1993; Hadenius, 1990). Denna omvandling utgör, tillsammans med en ökad betoning på gemensamt skolinnehåll, det sammanhang i vilket kritiskt inflytande blir ett centralt medborgarmål.

De unga ska ges möjligheter till ett mer aktivt deltagande i utformandet av (samhälls-) politiken än vad de anses ha haft tidigare. Fostransambitionen tar form som en förändrad jämlikhetsambition, där allas möjligheter att ge riktning åt den samhällspolitiska dagordningen – oavsett begåvning, socialt arv eller klasstillhörighet står i fokus (Bergström, 1993; Isling, 1988; Hadenius, 1990; Marklund, 1983). De svagas förmåga till kritiskt ifrågasättande blir här betydelsefullt, inte bara inom politikens område utan också inom arbetslivets och kulturens område.

Skolans roll blir att ge ett gemensamt "kunnande och vetande" för alla, som "plattform för deltagande i det offentliga livet" (Boman, 2002, s. 38). Ett gemensamt skolinnehåll och kritiska övningar ges tongivande roller i sammanhanget. Det utbildningspolitiska stärkandet av de resurssvagas kritisk-politiska potential kräver allas rätt och möjlighet att uppnå en likvärdig kunskapsnivå i skolan, ett likaresultat som utgår ifrån utifrån ett likställt skolinnehåll (Hadenius, 1990)⁷³ Med utgångspunkt ett likställt

⁷³ Detta understryks, intressant nog, även i folkpartiets (fp) programskrift från 1979. Författarna menar att det är genom ett gemensamt skolinnehåll som skolan kan medverka till att "alla får praktiska möjligheter att påverka samhället och beslut som berör dem" (*Skola* (fp) 1979, i Schüllerqvist, 1996, s. 55).

skolinnehåll, som här exemplifieras med SIA-utredningens huvudbetänkande, kommer den medborgarfostrande dimensionen att handla om att öva upp en kritisk hållning. De unga ”bör vänjas att analysera, inse problem och uppfatta mål och riktlinjer som något som ständigt måste prövas och ifrågasättas” (Prop. 1978/79:180, s. 28). Orden ur propositionen till läroplanen Lgr80 utvecklas i läroplanstexten i Lgr80 (1980), där individers samhällsorientering kretsar kring kritisk medvetenhet om skillnader och samhällskonflikter:

Saklighet och allsidighet fordrar att samhället inte framställs som konfliktlöst och harmoniskt. Istället är det viktigt att barn får klart för sig sambandet mellan å ena sidan mänskliga, sociala och nationella konflikter och å andra sidan aggression, våld och krig. Skolan måste göra eleverna medvetna om att människor lever under olika ekonomiska och kulturella förhållanden och att motsättningar därigenom kan uppkomma mellan olika grupper (Lgr80, 1980, s. 33).

Lite tidigare på 1970-talet förekommer liknande resonemang i SIA-utredningens slutbetänkande.⁷⁴ Här tydliggörs dessutom konflikter och aktivt kritiskt deltagande som delar av skolfostran och faran med ”att låta de unga bli passiva konsumenter av undervisning och fostran i en skolverksamhet..” (SOU 1974:53, s. 340f, i Boman, 2002, s. 310). Genom prövande analyser och ett konfliktfokus på samhällseliga ”förhållanden” ska de unga fostras till aktiv skol- och samhällsdelaktighet. Syftet med denna fostran är att sådana avgöranden inte kan ”lämnas över till specialister... eller avgöras inom en elitbetonad grupp av experter” (Prop. 1978/79:180, s. 75).⁷⁵

Den ökade betoningen av de ungas kritiska ifrågasättande hänger samman med en minskad tilltro till den sociala ingenjörskonsten som samhällelig problemlösare, i jämförelse med 1960-talet (Isling, 1988; Lindensjö & Lundgren, 2002). Detta framtonar bland annat i en rad arbetsrapporter från LO och SAP-LO (LOVUX, 1969, 1971, 1974, 1976 och SAP-LO:s ”Jämlikhetsrapporter” 1969 och 1972, samt i vissa rapporter om levnadsnivåun-

⁷⁴ SIA-utredningen tillsätts för att se över Skolans *Inre Arbete*. Dess övergripande uppgift är att se hur skolans inre arbete och innehåll ska hänga samman med skolans mål. Detta tar sig bland annat uttryck i uppgiften att komma tillrätta med ”problemelever” som ses underprestera eller visa bristande motivation. I dess arbete framhålls grundskolans jämlikhetskapande funktion och helhetssyn är ett centralt begrepp (Isling, 1988; Wahlström, 2002).

⁷⁵ Även i gymnasieskolreformen 1970, som resulterar i gemensam läroplan för det tidigare gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan, framhålls betydelsen av individers kritiska fostran i talet om ”själständigt och kritiskt betraktelsesätt” (Lgy70, 1970, s. 12, i Englund, 1986/2005a, s. 8.14).

dersökningar som ges utrymme och betydelse i 1970-talets utbildningspolitik (Englund, 1986/2005a, kap 8).⁷⁶

Vid sidan av rapporternas fallande förtroende för ingenjörslösningar tar den kritisk-politiska fostran här form som 'politiska resurser'. Uttrycket speglar en speciell definition på levnadsstandard som innesluter människors påverkansmöjligheter. I en av SAP-LO:s jämlikhetsrapporter definieras detta som

möjligheten att *påverka* vilka varor, tjänster, kulturopplevelser, miljö-kvalitéer som skall finnas till förfogande i samhället. Det gäller ekonomisk demokrati på det parlamentariska planet/.../och/.../demokratiska förhållanden på basplanet, individens möjligheter att i samverkan med andra påverka sin egen omedelbara livssituation, i arbetslivet, i skolor och institutioner, i boendemiljön (*Jämlikhets-rapport* 1969, s. 11, i Englund, 1986/2005a, s. 8.16).

Att kunna "*påverka* sin omedelbara livssituation" på olika livsområden anses viktigt för en god levnadsstandard. Det är just påverkansmomentet som tycks centralt. Men också den kollektiva demokratipotentialen i påverkan, det vill säga individers möjliga "samverkan med andra" som del av inflytandet.

Under det tidiga 1980-talet finns dock tendenser som utmanar tanken om ett gemensamt skolinnehåll. Schüllerqvist (1996) belyser en sådan utmanande tendens med ett citat ur ett delbetänkande från 'Kommittén angående skolor med enskild huvudman':

Ett enhetligt skolväsende bör likväl inte utesluta, att det vid sidan om detta ges ett utrymme för skolverksamhet som tillgodoser särskilda behov eller önskemål i pedagogiskt eller annat hänseende (SOU 1981:34, s. 77, i Schüllerqvist, 1996, s 59).

Även om citatet handlar om alternativa pedagogiker finns det texter som går längre, både på höger- och vänsterhåll, vad gäller tolkningsöppningar för ett icke enhetligt skolinnehåll. Dessa utmaningar tar form som indirekta ifrågasättanden av skolfostran som ett jämlikhetsprojekt med fokus på samhällets resurssvaga, där gemensamt skolinnehåll för alla är centralt. Utmaningarna har koppling till principen om valfrihet.

⁷⁶ Ett exempel är en LO-rapport där nya gymnasieskolans (Lgy70, 1970) linjeindelning kritiserar utifrån ett jämlikhetsperspektiv. Skolan ses här som en (alltför) sluten värld, stängd mot samhället och samhällskonserverande. Kritiken handlar om att elevers kritiska påverkanskraft inte får vara beroende av om de gått en teoretiskt eller praktiskt inriktad linje. "Ett klasslöst samhälle kräver att innehållet i de olika utbildningsvägarna förändras, så att de inte placerar in eleverna i fack" (LO-VUX IV, 1976, s. 85f, i Englund, 1986/2005a, s. 8.17).

Kulturella medborgaraspekten

Målsättningarna med den kulturella medborgarfostran handlar under 1970- och tidiga 1980-talet om individens *insikt genom mångfald*.

1960-talets internationalism och den ökade uppmärksamheten på samhällets resurssvaga nedtonar nationens roll i medborgarfostran. Samtidigt ges världen och människor en förstärkt roll. Den geografiska utvidgningen när det gäller jämlikhetsvisionerna hänger enligt Bergström (1993) samman med socialdemokratins jämlikhetsvisioner under 1960-talet, som nu finner fotfäste och konkretion. Visionerna tar form mot bakgrund av 1960-talets arbetskraftsinvandring. Denna samhällshändelse ska nu ges form och fäste i skolans kulturella fostran, och bidrar till nedtoningen av nationen som referens för kulturell identitet i jämförelse med 1960-talet.

Ett konkret uttryck för internationalismens betydelse för den kulturella medborgarfostran är skapandet av *Jämlikhetsgruppen*. I dess rapport talas om behovet av att verka för ett geografiskt vidgat, nationsöverskridande jämlikhetsperspektiv. Behovet framkommer även i en diskussionspromemoria av Agneta Lind (*Diskussionspromemoria angående internationalisering av utbildningen, 2.9.1969*, se Larsson 2003, s. 192f). I denna betonas att skolan, utifrån ett politisk-kulturellt perspektiv, behöver ändra tonvikt mellan det svenska/västerländska och tredje världen. Tredje världen anses få för liten uppmärksamhet. En ändring av tonvikten främjar, enligt PM:et, internationaliseringen av utbildningen (i Sverige) genom att medvetandegöra internationell solidaritets- och utjämningspolitik för de unga (ibid.).

Den nationsöverskridande delen av ambitionerna visar sig i försöken att bryta upp ett statiskt kulturgods. Kultur och värden ska inte längre vara något som individer ska överta som klara paket. De unga behöver istället lära sig att värdera sådana färdiga värderingar i skolan. Detta ska ske genom ökad självkänedom, och genom inåtblickande i möten med andra traditioner än den svenska:

Det är viktigt att elevernas frågor om liv och död, mening och meningslöshet verkligen tas upp av skolan och inte skjuts undan till det man hinner med. Det är också nödvändigt med tanke på den ökade religiösa mångfalden i samhället, markerad både av invandrare med andra religiösa traditioner än de svenska och av s.k. nyandliga rörelser, att det svenska kristna arvet konfronteras med andra religiösa traditioner (Prop. 1978/79:180, s. 77, i Boman, 2002, s. 312).

De unga, som förutsätts vara etniskt svenska, ska träna på kulturell mångfald i skolan genom kulturella ifrågasättanden av den egna, svensk-kristna traditionen. Detta ska ske genom att möta andras, icke etniska svenskers, traditioner. De kritiska reflektionerna är inte bara av etnocentrisk karaktär, där det svenska är norm och det osvenska fungerar som utmaning av denna. De är också introspektiva. Det handlar om att ifrågasätta sina egna existentiella utgångspunkter i den egna religiösa kulturkretsen. Detta ska göras genom att se till andra människors existentiella utgångspunkter i sina kulturkretsar.⁷⁷ Tidigare i efterkrigshistorien var det svenska kulturarvet ett samhörighetskitt som medförde ett ansvar gentemot "andras" kulturarv. Under 1970- och tidiga 1980-talet visar sig detta arv istället vara något att vara *kritisk* till, genom mötet med det annorlunda.

Att nå insikter genom kulturell mångfald blir viktigt även i frågor om språket. Språket får fungera som kulturell identitetsmarkör. I ett reviderat supplement till läroplanen Lgr69 (1969) som utges 1973 ska etniskt blandade skolsituationer skapa intresse för språket:

Det är skolans uppgift att såväl hos svenska elever som hos invandrarelever ingjuta aktning och intresse för de olika hemspråk som eleverna representerar, och att hos invandrareleverna väcka stolthet över det egna språket (supplement 1973, i Richardson, 2004, s. 222f).

Skolan blir en arena för språkskillnader. Dess uppgift blir att fostra både "svenska" elever och "invandrarelever" till ökad insikt om betydelsen av att tala ett visst språk. Språket tycks ses som något fast och bestämt. Förmågan att meddela sig på det egna språket handlar vid denna tid även om självkänsla och utveckling av personligheten (Andersson, 2006). Med skrivningarna om den betydelsefulla känslomässiga, sociala och intellektuella utveckling som modersmålet har avlägsnar man sig från 1960-talets visioner om invandrarnas språkliga inrättande i Sverige.

Tron på språkets utvecklande potential visar sig även i principen om skolans stödundervisning. Denna princip tar form 1975 i ett riksdagsbeslut om målet för invandrar- och minoritetspolitiken, och innebär att alla elever med annat modersmål än det svenska har rätt till modersmålsundervisning som det hette då (Richardson, 2004).⁷⁸ Samtidigt går det att tvivla på den

⁷⁷ Betoningen av just *religiös* mångfald blir begriplig utifrån den fortsatta strävan på 1970- och tidiga 1980-talet att avlägsna skolans kulturella fostran från en kristen värderingsgrund (Boman, 2002; Richardson, 2004).

⁷⁸ Idag kallas det för hemspråksundervisning.

betydelse dessa principer har. I Skolöverstyrelsens (SÖ) PM 1977 fastslås att den inte är obligatorisk för kommuner att anordna, och inte heller för elever att delta i (SÖ:s PM 1977, i Andersson, 2006, s. 120).

Under 1980-talets inledande år förskjuts perspektivet på skolans kulturella fostran. Dess medborgarmål handlar fortfarande om kulturell insikt genom mångfald, men att få syn på den egna kulturen blir viktigare. I läroplanen Lgr80 (1980) framträder internationaliserings-, konflikt- och könsjämställdhetsvisioner (se t.ex. Lgr80, 1980, s. 15, 18, 19) som pekar åt motstridiga håll. Generellt förefaller de dock visa på en mera etnocentrisk hållning:

”[r]egering och riksdag har beslutat om skolans innehåll. Urvalet av kunskapsområden har skett med hänsyn till *vårt* nutida och framtida samhälle och till den kulturkrets *vi* tillhör” (Lgr80, 1980, s. 14 min kursiv).

Det svenska görs till grundval i läroplanen, medan annat utelämnas. Dessa formuleringar behöver i sig inte peka mot någon glidning mot ökad betoning av de ungas relation till den egna, förutsatt svenska, kulturen. Men styrkan i dem, tillsammans med andra typer av formuleringar i läroplanen, där ”skolan aktivt [ska] verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen” (Lgr80, 1980, s. 17) menar jag visar på detta. Invandrarernas egen roll i det kulturella införlivandet präglas av större passivitet. Det tidigare underförstådda ansvaret för egna kulturella utgångspunkter omnämns inte. Textbeskrivningarna i passiv form anger att deras aktiva roll är liten i den gemenskap de ska ”innefattas i”.

Citaten och deras sammanhang kan tolkas som att individers aktiva ansvar för kulturella och nationella gränsöverskridanden försvagas i det tidiga 1980-talet. Försvagningen blir synlig i en förändrad infallsvinkel på individens relation till de egna kulturvillkoren, som snarare liknar 1940-, 1950 och 1960-talets. De unga ska ”känna sig hemma” i sina kulturella förutsättningar, snarare än att förhålla sig kritiskt till dem. I denna relation tycks icke etniska svenskar inte dela samma inåtskådande villkor som etniska svenskar. De icke etniska individerna ska fostras till att ”känna sig hemma i två kulturer”, medan de etniskt svenska har att göra sig hemmastadda i en, majoritetssamhällets svenskhet (Lgr80, 1980, s. 57).

Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten

Den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran handlar vid denna tid om *ekonomiskt medbestämmande*.

1970- och tidiga 1980-talets fokus på individers delaktighet i samhällsutvecklingen gör avtryck på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade område. 1960-talets anpassning nedtonas, till förmån för rätten till medinflytande på arbetsplatsen. Förändringen hänger samman med att ekonomi och arbetsmarknad nu lyfts in i demokratisationerna (Englund, 1986/2005a; Isling, 1988; Marklund, 1983). Individer ska ges ett större inflytande över sin egen ekonomiska situation, men också över samhällets. Den ekonomiska demokratin framträder mot bakgrund av en stärkt roll för arbetarrörelsen under 1970-talet, och av ökad makt för fackliga löntagarorganisationer (Englund, 1986/2005a).

Individers ekonomiska medbestämmande visar sig i ett slags ”empowerment” av individen i arbetslivet. Detta framträder tydligast i hanteringen av gymnasieskolan, varför jag vänder mig mest till denna. I direktiven till gymnasieutredningen 1976 tar författarna utgångspunkt i arbetslivsinflytande. Detta menar man:

främja[r] en demokratisk arbetsorganisation och en ökad valmöjlighet för den enskilde på arbetsmarknaden. Utbildningen skall sålunda stärka den enskildes ställning i arbetslivet, dvs ge kunskaper och erfarenhet som krävs för anställningstrygghet och utveckling i arbetslivet (*Direktiv 1976-08-05*, s. 125f, i Englund, 1986/2005a, s. 8.18).

Individens handlings- och valutrymme ses som avgörande för hennes demokratiska potential i arbetslivet. Sådana utrymmen existerar inte på förhand, utan måste skapas av individen själv. För ska hon stärkas i sin arbetslivssituation blir skolans uppgift att fostra för ”arbetslivsförberedelse, d.v.s. kunskaper om och erfarenheter av demokrati- och arbetsmiljöfrågor m.m.” (*Direktiv 1976-08-05*, s. 125f, i Englund, 1986/2005a, s. 8.18).⁷⁹ Det ekonomiska medbestämmandet visar sig ytterst handla om att individen kan skydda sig själv mot odemokratiska krafter i förvärvslivet.

Men ekonomiskt medbestämmande handlar inte bara om individens förändring, utan också samhällets. Individens stärkta ställning i arbetslivet ska på sikt ändra dess maktindelning:

⁷⁹ Den nära relationen mellan händelser på arbetsmarknaden, i den ekonomiska politiken och utbildningssektorn på 1970-talet visar sig i gymnasieutredningens direktiv. Här poängteras uttryckligen att lagen om medbestämmande i arbetslivet, MBL (SFS 1976:580), är en förändringskraft för utbildningens utformning och innehåll i Sverige.

Ett klasslöst samhälle kräver/.../att man inte bara förändrar *rekryteringen* till makt- och statuspositionerna, utan att man förändrar *fördelningen* av makt och status. I klarspråk: bättre villkor, högre studier, mer makt åt löntagarna, mindre åt de nu privilegierade, åt kapitalet (LOVUX IV, 1976, s. 85f, i Englund, 1985/2005, s. 8.17).

I denna LO-rapport, där gymnasieskolans olika linjer kommenteras, utgår författarna från att individers (gymnasie-) utbildning har en potential att förändra samhället som inte tas tillräckligt i bruk i den befintliga utbildningen. De utbildningspolitiska fostransambitionerna pekar mot en tydlig fostransuppgift "att förändra hela löntagargruppens roll och villkor på arbetsplatserna och i samhället" (ibid, s. 79, i Englund, 1986/2005a, s. 8.16). För detta behövs "kännedom om demokratins praktiska instrument inom arbetslivet; den fackliga rörelsen" (ibid, s. 102, i Englund, 1985/2005, s. 8.17). Även om textexemplen främst omfattar gymnasieskolan, och inte grundskolan, menar jag att de synliggör en förändrad ekonomi- och arbetslivsriktad medborgarvision som genomsyrar hela utbildningssystemet. Ekonomiskt medbestämmande blir ett radikalt fjärmande från 1960-talets målmedeltänkande på området.

Vid 1980-talets ingång försvagas emellertid medbestämmande-målet (Bergström, 1993). Detta sker inte i första hand genom uttalade ord, utan genom att stärkandet av individen i arbetslivet tycks komma bort som fostransändamål, och lämnas till tysthet. Ett konkret uttryck för detta är gymnasieutredningens slutbetänkande (SOU 1981:96). Här blir gymnasieskolans främsta uppgift att generera studie- och yrkesförberedda individer för arbetslivets, kanske främst för arbetsmarknadens behov. Medbestämmandet ges samtidigt en undanskymd roll (Englund, 1986/2005a; 1996; Schüllerqvist, 1996).⁸⁰ Försvagningen hänger samman med den tidsanda som lyfts fram i svensk utbildningspolitik vid denna tid, och det debattklimat som följer av detta.

Giltig tidsanda och politiska händelser

1970- och tidiga 1980-talets målsättningar med skolans medborgarfostran domineras av politiska och kulturella, medan de ekonomi- och arbetslivsriktade ges en mera undanskymd roll. Detta kan ses mot bakgrund av en

⁸⁰ Detta trots att betänkandet tydligt öppnar med att nämna "diskussionen om löntagarnas medinflytande och medbestämmande" (SOU 1981:96, s. 47f, 49, i Englund, 1986/2005a, s. 8.27). Efter denna öppning målar dock författarna upp en problembild vad gäller fostran för medbestämmande, och ger den en låg konkretionsnivå; "oavsett hur dessa frågor löses ekonomiskt och politiskt" så förmodas "kraven på 'medborgarkunskap' bli[r] stora" (ibid.).

utbildningspolitisk tidsanda som präglas av begynnande misstro mot civilisationens framsteg och god ingenjörskonst .

Vid denna tid ökar ideologiseringen av skolan och dess medborgarfostrande uppgift. När den teknologiska utvecklingen och sociala effektivitetsåtgärder inte upplevs bidra till varken högkonjunktur eller ökad jämlikhet i det svenska samhället, tenderar ansvaret för dess uppåt- och framåtgående att falla på människorna och på (utbildnings-) politiken själv. Med den fallande tilltron till åtgärdsprogram av olika slag börjar även skolans roll som spjutspets i samhället ifrågasättas (Bergström, 1993; Schüllerqvist, 1996). Kritiken kommer från flera håll, men samlas i en jämlikhetsambition; upplösningen av klassamhället. Kraven handlar om att öka social omflyttning och kritisk orientering hos de unga, vilket skolan anses ha misslyckats att skapa förutsättningar för (Isling, 1988; Lindensjö, 2002; Lindensjö & Lundgren, 2002; Marklund, 1983). Det socialdemokratiska ungdomsförbundet SSU (s) är här en viktig röst. Men också en starkt arbetarrörelse som oroas över den ekonomiska nedgången och stigande arbetslösheten vid 1970-talets slut (Bergström, 1993; Richardson, 2004).⁸¹

Även den befintliga pedagogiska forskningen kritiseras från (vänster)ideologiskt håll. Den anses inte främja samhällsförändring, utan snarare bevara den ojämlika samhällsordningen som det kapitalistiska systemet skapat. Kritiken riktas mot dess metodfixering och -teknologi (Lundgren, 1984). Den anses starkt psykologiserad och inåtvänd i det att samhällsanalys och kognitiv analys är utestängda från det pedagogiska utvecklingsarbetet, till förmån för utarbetandet av metoder i ett fortsatt mål- medeltänkande som ses likna 1960-talets. Den utvärderingsdebatt som tar fart vid 1970-talets början blir ett uttryck för brytningen med denna forskning (Englund, 1986/2005a; Richardson, 2004).⁸²

På vilket sätt bidrar då ideologiseringen till dominansen av den politiska och kulturella medborgaraspekten? Framför allt medför den att skolans

⁸¹ Från fackligt håll, där fackorganisationerna under 1970-talets början får ökad makt och resurser, ses skolan ha misslyckats med att stärka löntagares rättigheter och inflytande på arbetsplatserna. Skolan kritiseras för att inte klara av att ge alla unga kulturell och arbetslivsmässig access. Denna kritik får starkare utlopp under 1980-talets inledande år (Bergström, 1993; Hadenius, 1990; Lindensjö & Lundgren, 2002). Den fackliga kritiken tar sig uttryck i arbetsrättslagstiftning och i förslag till löntagarfonder. Dessa blir konkreta uttryck för den växande arbetarrörelsen, som får skjuts av föregående decenniernas urbaniserings- och industrialiseringsprocesser (Sandström, 1997).

⁸² Brytningen bidrar till en förändrad inriktning på denna forskning. Den blir mer marxistiskt orienterad, med större fokus på skolans återskapande av samhällsklasserna. Namn som Richard Bernstein och Pierre Bourdieu är exempel på den forskningsvåg som vid denna tid redan fått fäste i västvärlden (Englund, 1986/2005a; 1990).

demokratiska fostransuppdrag uppfattas annorlunda. Det förknippas inte lika starkt som på 1960-talet med formella beslutsorgan och färdiga demokratiska principer. Inte heller sammanförs det lika intimt med vetenskapligt förankrad kunskap som då (Boman, 2002; Englund, 1986/2005a). Demokratifostran betraktas istället som individers aktiva och självkritiska potential på olika samhällsområden, framför allt på internationell och nationell nivå. De politiska och kulturella medborgarmålen visar väg för en sådan, mera självtillvänd demokratisk hållning, medan ekonomi- och arbetslivsriktade mål snarare framstår om en konsekvens av en sådan hållning. En händelse av betydelse för den politiska och kulturella medborgarspektens genomslag vid denna tid är den förhållandevis stora arbetskraftsinvandringen under tidiga 1970-talet (Richardson, 2004). Denna ger en ökad uppmärksamhet på skolans kulturella fostran till medborgarskap genom att rikta fokus mot värden, seder och förhållningssätt som tidigare tagits för givna i skolan i svensk utbildningspolitik. Parallella förändringar i utbildningssystemet är andra uttryck för den ökade prioriteringen av skolans politiska och kulturella samhällsroll. Ett exempel på en sådan ändring är att betyg i ordning och uppförande avskaffas 1970 (Richardson, 2004).⁸³ Denna åtgärd kan tolkas som ett uttryck för en försvagning av skolans roll som samhällsbevarare, och en förstärkning av dess roll som kritisk samhällsförändrare, vilket bidrar till att lyfta fram politiska delar av skolfostran.

Ett annat tecken på omvandlingar i utbildningssystemet av betydelse för det politiska och det kulturella genomslaget i skolfostran är utbyggnaden och beslutsfattandet kring vuxenutbildningen. Grundvux, Komvux, Folkhögskolan och Arbetsmarknadsutbildningen (AMU) är alla grenar i utbyggnaden och/eller besluten kring vuxenutbildningen under 1970- och tidiga 1980-talet (Gustavsson, 1996, 2003; Larsson, 2003; Richardson, 2004; Sandström, 1997). Utvidgningen sker i en rådande lågkonjunktur, när stor arbetslöshet och förändringar inom näringslivet gör ungdomar utan yrkesutbildning mindre efterfrågade. Utvidgningen av vuxenutbildningen blir emellertid inte bara ett konkret uttryck för avhjälpan av arbetslösheten. Den kan också tolkas som en konsekvens av stärkta politiska jämlikhetssträvanden; 'alla ska ha rätt till likställd utbildning'. Den förändrade balansen mellan politiska, kulturella och arbetsmarknadsrelaterade krafter

⁸³ I skrivande stund är sådana betyg på väg att återinföras i grundskolan, av en relativt nytillsatt borgerlig (m) regering (2006), i vilken folkpartiets ledare (fp), Jan Björklund kan betraktas som drivande i frågan.

vid denna tid både bidrar till, och kan ses som uttryck för, att samhällelig omdaning ges företräde framför målet att förse arbetsmarknaden med kvalificerad arbetskraft i svensk utbildningspolitik.

Motstridigheter i 1980-talets inledande år

Under 1980-talets inledande år finns motstridiga budskap i de skeenden som belyses i den utbildningspolitiska tidsandan. Dessa sätter delvis dess ideologiska och jämlikhetssträvande fokus ur spel, och öppnar för andra. Å ena sidan stegras den socialdemokratiska ideologiseringen av skolans jämlikhetsskapande samhällsfunktion, i vilken samhällets bästa står i fokus (Bergström, 1993; Larsson, (2003). Detta kan förstås mot bakgrund av att fackorganisationernas kritik mot skolan som samhällsbevarare får starkare utlopp under 1980-talets inledande år. Samtidigt förstärks dess sociala differentierings- (insorterings-) roll på nytt (Hadenius, 1990; Lindensjö & Lundgren, 2002). Å andra sidan ökar misstron mot skolan som samhällsförändrare ytterligare, vilket tenderar att leda till attitydförändringar på ekonomi- och arbetslivsområdet.

En märkbar attitydförändring på området visar sig hos socialdemokratin. I tidiga 1980-talets tycks främsta målsättningen med skolans ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostran vara att ge de unga ”en fast förankring i arbetslivet” (*En skola för alla* (s), 1980, s. 27, i Bergström, 1993, s. 92f). Denna målsättning skiljer sig från 1970-talets, då denna fostran i högre grad syntes handla om att se till de ungas förmåga att *förändra* arbetslivssituationen. Bakgrunden är en viss tvekan på jämlikhetsområdet inför skolans jämlikhetsskapande förmåga. Man anser att ”skolreformerna inneburit en övertro på skolans jämlikhetsskapande förmåga” (ibid.).

En annan utmaning av 1970-talets ideologi- och jämlikhetsfokusering är en förändrad balansering av egen- och samhällsintresset. Den går mot ett ökat individintresse, inte minst genom moderaternas (m) mera ”individorienterad[e] politik” (Schüllerqvist, 1996, s. 87) i regeringsskiftet mellan åren 1976-1982 (Bergström, 1993).⁸⁴ Utmaningen kan också urskiljas i en socialdemokratisk introduktion av begreppet valfrihet:

⁸⁴ Under tiden 1976-1982 ersätts den socialdemokratiska regeringsmakten av en borgerlig treparti-regering (centern (c), folkpartiet (fp) och moderaterna (m)) i Sverige. På hösten 1982 återgår den till en socialdemokratisk enpartiregering, med stöd från vänsterpartiet kommunisterna (vpk). Denna regering sitter kvar fram till valet hösten 1991.

De närmaste årens viktigaste uppgifter, tillsammans med försvaret av arbete och rättvisa, blir då att vidga den enskildes valfrihet och att utveckla varje människas möjlighet att utöva sina medborgerliga skyldigheter och rättigheter i ett demokratiskt samhälle./.../Valfriheten bör nu vidgas när det gäller att, inom den offentliga sektorns ram, välja skola, sjukvård och daghem (*Framtiden i folkets händer* (s), 1984, i Schüllerqvist, 1996, s. 68).

Med detta blir individen medborgerlig aktör genom *aktiva skolval*. Hennes roll som samhällsförändrare än här frånvarande.⁸⁵ Den socialdemokratiska vändningen visar på de motstridiga riktningar som perspektiven på skolans fostransroll tar i 1980-talets inledande år. Denna komplexa och spänningsfyllda situation, i vilken etablerade utgångspunkter för målen för medborgarfostran utmanas, sätter punkt för en utbildningspolitisk epok i frågan.

Samhällscentrering - medbyggaren och familjemedlemmen

Mellan 1940-talets mitt fram till 1980-talets inledande år råder en *samhällscentrerad* medborgarskapsdiskurs i svensk utbildningspolitik. Denna diskurs, som urskiljs genom de tre medborgaraspekterna, ges gestalt på två sätt. För det första i en viss medborgarroll, *medbyggarens*. För det andra i ett medborgarskap som kan liknas vid *familjedelaktighet*.

Medbyggaren som medbyggare

Medbyggarens roll som medbyggare tar form i vissa *medborgerliga handlingsvillkor*.

Medbyggaren

- (*balansgång mellan*) *samarbetsvilja och självständighet*
- *plikt-känsla*
- *ansvarstagande (för det gemensamma)*

⁸⁵ På samma gång, i samma skrift, finns vag strävan mot en "gemensam kunskaps- och kulturbas" i skolan. Men individens kritiska potential som samhällsförändrare är frånvarande även här, till förmån för en bild av skolfostran som handlar om att förmedla en förgivettagen "demokratisk och humanistisk människo- och samhällssyn" (*Framtiden i folkets händer* (s), 1984, i Schüllerqvist, 1996, s. 68).

Medbyggaren tar form som en medborgare med delaktighet i ett expansivt samhälls- och välfärdsprojekt. I detta projekt är hennes roll att hävda egna och gemensamma intressen, och på så sätt bidra till såväl individuell som samhällelig ökning av välfärdsnivån. Det gemensamma bästa – inom ekonomins och arbetslivets, det politiska och det kulturella området – ställs i första rummet, medan individuellt bruna behov och önskningar ställs i det andra. Dessa dubbla intresseriktningar tar skilda former inom de tre medborgarområdena.

Medbyggarens samarbetsvilja tar form i relation till 1940-, 1950- och 1960-talets ekonomi- och arbetslivsrelaterade samt kulturella medborgarmål. Med anpassningsvilja och arbetsmoral förutsätts hon bidra med de kunskaper, arbetsinsatser och värdemässiga förutsättningar som krävs av henne i olika samhällssituationer. Hennes samarbetsvilja inkluderar även ett demokratiskt ansvar, med grund i en gemenskapssträvan som bottenar i behov av kulturell trygghet. Viljan och förmågan att *förändra* ekonomiska, politiska och – i viss mån även kulturellt hänvisade – samhällsförhållanden kräver visserligen ett slags kritiskt och självständigt uppbrott från denna strävan, men utesluter inte samarbetsviljan. Denna samarbetsvilja antar snarare en annan skepnad. Medbyggarens samverkan kan sägas bygga på ett solidariskt förhållningssätt till andra människor, för att på så sätt motverka orättvisa och underordning. Denna samverkan syns behöva samma balansering av privata och samhälleliga ändamål som andra delar av medbyggarens medborgarskap.

Samarbetsviljan är även invävd i pliktkänslan, och kräver återhållsamhet. Detta kan synliggöras utifrån kulturell synvinkel. Med medbyggarens nationsansvar på 1940-, 1950- och 1960-talet kan relationen mellan samarbetsvilja och pliktkänsla beskrivas som ett återhållet försvar av en gemensam politisk värdekultur. Återhållsamheten består i att medbyggaren inte bör förfoga över 'för mycket' individuella särdrag i förhållandet till denna kollektiva värdekultur. Alltför stora motsättningar mellan medbyggarens individuella konturer och värdekulturens innehåll kan tänkas skapa motsättningar mellan den enskilda och det allmänna som skulle kräva lösningar i form av politiskt kompromissande eller fysiska våldsuppgörelser. Medbyggarens ansvar för denna, framför allt politiskt präglade, värdekultur blir därför en solidaritetshandling i sig, ett försvar som görs för ett högre mål; samhällsdemokratisk enighet och välfärd. Denna välfärd handlar om att befästa demokrati som gemensamt politisk-kulturellt samhällsfundament.

En sådan förståelse av välfärd speglar en speciell syn på demokrati. Medbyggarens pliktbetonade återhållsamhet i det egna kritiska tyckandet om värdekulturen sker för demokratins *skull*. Denna demokrati sätter samhällets stabilitet och förhandsdikterade politisk-kulturella värdegemenskap framför medborgarnas skilda åsikter och värderingsgrunder, vilket kan tänkas vara centralt i en annan demokratisyn. På detta sätt markerar medbyggarens solidariska och återhållsamma samarbetsvilja gränserna för sin enskilda, kulturella självständighet.

Gränslinjen mellan samförstånd och självständighet blir en viktig del i det medborgerliga arbetet för samhällets utveckling. Deras betydelse visar sig tydligast på det kulturella och ekonomiska området, med medbyggarens kollektiva ansvar att *försvara* demokratin inför andra, odemokratiska värdekulturer. Dessa kulturer tenderar att främst vara avgränsade till att handla om värden. Dessa värden behöver antingen försvaras eller förkastas, och är ofta kopplade till etnicitet (kulturella området) eller makt och förtryck (ekonomi- och arbetslivsområdet).

På det politiska området tycks självständigheten ha ett större utrymme. Med grund i 1940- och 1950-talets kritiska åsikts- och kunskapsformering, och i 1960-talets vetenskapligt neutrala och sakliga sanningsanspråk, handlar självständigheten här om kritiskt tankearbete. Detta tankearbete ska skydda mot politisk och/eller religiös indoktrinering, och kräver en viss avskildhet från andra människor för att inte påverkas negativt. Med undantag av 1970- och tidiga 1980-talets "empowerment" av den enskilda individen, där hennes samhällsengagemang på olika samhällsområden inte handlar lika mycket om tankehandlingar utan om politisk handlingskraft, ter sig medbyggarens kritiska självständighet som ett nödvändigt avståndstagande från omgivningen i syfte att skydda sig själv och svenska samhället mot politiska, religiösa och kapitalistiska farsoter.

Ett tänkbart dilemma i medbyggarens politiska självständighet kan vara att den tycks ha svårt att lämna några garantier för skydd mot indoktrinering. Fri kritisk tanke och handling kan alltid röra sig i riktning bort från vad som för närvarande betraktas som det gemensamma bästa, och till och med motverka det. Medbyggarens kritiska lojalitet mot den samhälleliga värdedemokratin förefaller ur denna synvinkel vara en svag länk i välfärdsbygget. Detta påtalas då och då under tidsperioden, men konkretiseras inte, vilket jag tolkar som att det antingen ter sig oproblemiskt eller alltför problematiskt.

Om vi återgår till plikt-känslan och ansvarstagandet så har de en mera relationstillvänd sida än den jag beskriver ovan. Denna sida som handlar om kritisk självakttagelse i mötet med *andra* människor. Med 1970- och tidiga 1980-talets speciella betoning på individers förändringskraft har medbyggaren ett ansvar för att blicka inåt. Hon förutsätts se på sig själv i mötet med människor som representerar andra kulturellt, politiskt och religiöst betingade värdearv än det egna. Denna kulturella medborgaruppgift rymmer inte samma typ av balansgång mellan egenintresset och samhällsintresset som andra kulturella delar av medbyggarens medborgarskap. Denna inåtskådande kulturella aktivitet innefattar snarare en plikt- och ansvarsuppfyllelse bortom dessa andra delar. Dess kritiska självakttagelse innesluter inte bara relationen mellan den enskilda medbyggaren och samhället. Den innesluter även en tredje part, *kulturella "andra"*. Detta gör att den överskrider den vedertagna balanseringen mellan medbyggarens egen nytta och samhällsnytta, för att innefatta en horisontell medborgardimension; relationen till andra medborgare.

När denna dimension av det kulturella medborgarskapet smälter samman med den kollektiva delen av plikten och ansvaret får det kritiska inåtblickandet emellertid en annan riktning. Medbyggaren har inte bara en skyldighet att se till sin egen värdeanknytning. Hon har också att se till andra, icke etniska svenskar och deras underskott på ett adekvat värdearv. Hennes uppgift blir att se till att dessa "bristande andra" införlivar hennes egen samhällsligt förankrade värdekultur. Det medborgerliga ansvaret framstår som en sammansatt kulturell och politisk uppgift,⁸⁶ att representera det svenska samhällets solidariska värderingsgrunder genom att i tanke och handling uttrycka dem gentemot behövande, eftersatta (invandrar)grupper. Samtidigt förutsätts den enskilda medbyggaren, i mötet med dessa grupper, reflektera kritiskt över sin egen prägling av dessa värderingsgrunder.

Sammantaget utmärker sig medbyggarens medborgarskap av ett utstående och utforskande av gränserna och villkoren för hennes delaktighet i ett gemensamt samhällsprojekt. Delaktigheten är ekonomi- och arbetslivsriktad, politiskt och kulturellt betingad, men dess former tenderar att skilja

⁸⁶ Arbetslivets område syns, intressant nog, inte innefattas i dessa relationspräglade plikt- och ansvarsdelar av medbyggarens medborgarskap. Inom detta område förefaller relationer nästan enbart vara vertikala; det innebär att medbyggaren nästan jämt ställs i direkt relation till ett ganska abstrakt arbetsliv.

sig åt dessa områden emellan. Medbyggarens existens utgår från ett medborgerligt plikt- och ansvarstagande för det gemensamma bästa, i vilket skillnader, individuella och grupprelaterade särdrag ges en undanskymd plats.

Medborgarskap som familjedelaktighet

Den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen kan även gestaltas som ett familjeförhållande. Dess etablerade relation mellan medborgaren och samhället antar formen av *familjedelaktighet*.

Medbyggarens förhållningssätt handlar om att tjäna samhället och dess utveckling. Detta förhållningssätt går att likna vid en familjrelation. Medbyggarens samhörighets- och gemenskapshandlingar, som utgår från ett egenintresse och ett samhällsintresse, påminner om familjelivets. Den medborgerliga uppgiften kan liknas vid en strävan efter hållbara sätt att vara och verka i gemenskapen. Denna strävan tar form som olika försök att förena samhällsgemenskapens intressen med de egna. Strävan kan, mera precist, beskrivas som en fråga om att genom det gemensamma bästa finna sätt att tjäna sig själv, och genom dessa sätt att se till sig själv tjäna gemenskapen.

En sådan social vision bygger på en unik ömsesidighet som liknar familjedelaktighet.⁸⁷ Ömsesidigheten består av att familjens medlemmar hela tiden uppmärksammar familjesammanhanget, och är beredda att stå tillbaka vad gäller egna intressen och särdrag för detta familjesammanhang. Den familjeliknande vision som framträder från 1940-talets mitt fram till 1980-talets senare del i svensk utbildningspolitik, kan förkroppsligas i medbyggarens oupphörliga strävan att förena de två, spänningsfyllda intresseriktningarna. Hennes medborgarskap kan tolkas som en fråga om att, genom ideliga försök, söka nå en god familjeanda. Dessa försök tenderar att vara spänningsfyllda och svåra att helt lyckas i. Familjedelaktigheten tenderar emellertid att vara verksam som sinnebild i det medborgarskap hon väntas uppbära.

⁸⁷ Denna ömsesidighet är inte unik för relationer med blodsband, utan kännetecknar många olika slags kärleks- och vänskapsrelationer som antar familjedelaktighetens form.

Nationsorienterad medborgarskapsdiskurs

Den samhällscentrerade diskursen kan även synliggöras som en *nationsorienterad* diskurs. Detta innebär att nationen fungerar som samlande referens för medborgarskap i svensk utbildningspolitik från 1940-talets mitt fram till 1980-talets inledande år, och också som dess främsta vi-skapande kraft.⁸⁸ Nationsorienteringen urskiljs på två sätt, dels som ett medborgerligt nationsbyggande, och dels som ett samfällt vetande och tänkande.

Medbyggarnas nationsbygge

Nationsbyggandet antar formen av ett såväl demokratiskt som moraliskt välfärdsprojekt. Dess nationsriktade grund är medborgarnas medvetenhet om sin svenskhet, vilket förpliktar till ekonomiskt, kulturellt och politiskt medskapande.

Folkviljan, demokratins medborgerliga fundament, hålls under tidsperioden från 1940-talet fram till 1989-talet samman med nationen som referens i svensk utbildningspolitik. Sverige ska stå fritt från förtryckande värden och antidemokratiskt handlande. Medbyggarens roll i sammanhanget är, som jag beskriver ovan, att ta ansvar för och försvara den värdemässiga gemenskapen inom olika områden i samhället. Denna uppgift visar även en annan sida, som handlar om att sammanföra 'det svenska' med nationalstaten Sverige:

Vad som i allmän enighet begäres av svensk skola, det är att den skall lära den uppväxande ungdomen vad det är att vara svensk medborgare i ett folkstyrt samhälle, medansvarig för sitt folks framtid./.../att göra den unge medveten om det nationella arvet och om de förmåner och förpliktelser det medför (SOU 1944:20, s. 49, i Boman, 2002, s. 229f).

Betänkandet från 1940 års skolutredning sammanfattar visionerna för ett nationaliserat medborgarskap i utbildningspolitiken under tidsperioden. Den svenska demokratin är ett arbete vikt åt ett *visst folk*, det svenska. Detta folk har ansvar för såväl nationen som framtiden. Även om folkets ansvar ibland sträcker sig utanför nationsgränsen, för att omfatta internationella sammanhang, såsom 1970- och tidiga 1980-talets politisk-kulturella medborgaraspekt anger, är det likväl rotat i denna.

⁸⁸ Enligt Sörlin (2006) beskrivs nationen ofta i termer av ett visst folk, i etnisk-kulturella termer, eller till en viss politisk gemenskap (s. 20). I den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen visar sig dessa vara sammanvävda.

Medbyggarnas ”medveten[het]” om sina nationella åtaganden är inte bara förbunden med folkviljan, utan också med moralen. I de ungas känne- dom om ”det nationella arvet” i välfärdssamhällets uppbyggnad ingår inte bara förmåner. Även ”förpliktelser” träder in, som ”medför[a]” skyldigheter av närmast moralisk karaktär. Att stå upp för en kritisk-demokratisk de- mokrati kräver ett vägande av det egna handlandet utifrån frågor om rätt och fel för fosterlandet. Denna moraliska medvetenhet fordrar ett samfällt vetande och kunnande.

Samfällt vetande och kunnande

Betydelsen av ett kollektivt kunskapsinnehåll framstår som avgörande för ett jämlikt deltagande i nationens utformande. Statsrådet Olof Palmes (s) uttalande får sammanfatta den betydelse detta innehåll tillmäts i svensk utbildningspolitik under den studerade tidsperioden:

Men samtidigt är det ju så att samhället inte skulle fungera om vi inte hade en gemensam grund av upplevelser och vetande, av åskådningar och idéer. Det är just detta som förenar människor i samhället och gör det till ett levande samhälle. Det måste skolan också ta hänsyn till (FK protokoll, 1962:23, s. 21, Palme (s), i Boman, 2002, s. 71).

Palmes uttalande görs i funktionstermer, samhället ”fungera[r]” inte utan en gemensam medborgerlig förståelsegrund. Denna grund ges en nationell inramning; vi-et handlar om ett nationellt inneslutet samhällskollektiv.⁸⁹ Själva föreningsgrunden för det ”levande” samhällskollektivet blir skolans medborgarfostrande uppgift. Genom att rusta de unga med ett gemensamt skolinnehåll ska alla få del av ett nödvändigt vetande och kunnande. Det gemensamma vetandet ses som nödvändigt för den solidariska anda som får det svenska samhället att ”fungera”.

Kravet på samma sorters kunskaper för alla i skolan visar sig bidra till medborgarskapets nationsorientering. Även om bakgrunden till ett gemen- samt skolinnehåll kan sökas i jämlikhetssträvanden, blir delaktigheten i Sveriges politiska, ekonomi- och arbetsmarknadsmässiga, och kulturella framväxt beroende av medbyggarnas likställda vetande och kunnande. Ett kunskapsbestånd som ges nationell inramning; ”[r]egering och riksdag har

⁸⁹ Inramningen i citatet görs på ett sätt som kan ses som karaktäristiskt för den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen. Med Palmes ord sammanförs ”en gemensam grund” med en viss samhällsgemenskap. Det ”levande samhället(s)” räckvidd och geografiska omfattning konkretise- ras sällan, inte heller i citatet, utan tas för given som nationalstaten Sverige. Detta förgivettagande kan sägas löpa som en röd tråd i efterkrigshistoriens svenska utbildningspolitik.

beslutat om skolans innehåll. Urvalet av kunskapsområden har skett med hänsyn till *vårt* nutida och framtida samhälle och till den kulturkrets *vi* tillhör” (Lgr80, 1980, s. 14 min kursiv). På vilket sätt delaktigheten i framtiden ska ske konkretiseras sällan men däremot ’vi:ets’ kulturella räckvidd och geografiska omfattning.

Med Englund (1986/2005a) och Trägårdh (1993) kan nationsorienteringen möjligen betraktas som ett uttryck för en integrationsprocess, i vilken nationstanken och den politiska samhörighets- och välfärdstanken växer samman och utvecklas i Sverige under 1900-talet. I denna process framstår nationstanken som ”en politisk princip som hävdar att den politiska enheten bör sammanfalla med den nationella” (Hylland Eriksen, 2000, s. 125) (se även Dahlstedt, 2005, s. 94ff och Sörlin, 2006, s. 18ff). Nationsorienteringen kan också begripas mot bakgrund av decenniernas politiska (läs: socialdemokratiska) strävan att skapa en sekulariserad skola för alla, som ersätter den tidigare folkskolan byggd på värde- och livsåskådningsvillkor som anses tillhöra kristendomen (Linné, 1996; Lundgren, 1972; Qvarsebo, 2006).

Sammantaget framstår den gemensamma vetande- och kunnandefonden som ett tyst, nationellt infattat förbund mellan medbyggarnas roll som kulturuppbyggare och nationens framväxt. Detta förbund ska säkra odelbarheten mellan den enskilda medborgarens bästa och svenska samhällets bästa.

1980-talets slutskede – förskjutning

I 1980-talets slutskede sker en andra betydande vändning i frågan om skolans medborgarfostrande roll: de historiskt etablerade villkoren för denna fostran *förskjuts*.

Även om den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen inte upphör som rådande sker en förskjutning av själva betingelserna för vad som blir rimligt att säga och göra när det gäller skolan och dess medborgarfostrande roll. Förskjutningen tar form i en ändrad utgångspunkt i skolan och dess samhällsroll, som delvis kommer av en ökad mångtydighet i målsättningarna med skolans medborgarfostran. En ökad fokusering på valfrihet som värde och princip i utbildningspolitiken bidrar, tillsammans med andra samspelande händelser, till omorienteringen.

Mångtydighet

Vid 1980-talets mitt förändras utbildningspolitikens debattriktning. Den blir mer mångtydig, vilket öppnar för en förskjutning av de vedertagna villkoren för skolans medborgarfostran i decenniets slutskede.

De politiska, ekonomi- och arbetslivsriktade samt kulturella medborgarfostransmål som tog form på 1970-talets nedtonas vid 1980-talets mitt. Deras gemenskaps- och jämlikhetsorientering kvarstår men bristen på utbildningspolitisk konkretion och politiska överenskommelser om giltiga uttolkningar av dem bidrar till nedtoningen (Bergström, 1993; Englund, 1986/2005a, 1996; Schüllerqvist, 1996).

Nedtoningen går att se i ett vidare perspektiv. Sverige befinner sig i en ekonomisk högkonjunktur, med minskad arbetslöshet och relativt låg arbetskraftsinvandring (Richardson, 2004). Samtidigt befinner sig svensk utbildningspolitik i en tid av högervindar. Mot bakgrund av detta blir nedtoningen av de historiskt etablerade målen med skolans medborgarfostran uttryck för en allmän värderingsförändring i utbildningspolitiken, men också i det svenska samhället som helhet. Förändringen behöver inte direkt relateras till en inhemsk partidebatt eller partitillhörighet, utan snarare till internationella högervindar med tillhörande ideologiska förskjutningar, vilka tar form i en ökad (neo)liberalisering av svensk politik och politisk kultur (Engström, 1993; Blomqvist & Rothstein, 2000; Boréus, 1994; Jacobsson, 1997; Telhaug, 1990).

Förskjutningen tar form mot bakgrund av denna mångtydighet och dessa politiska händelseförlopp. Den tar form i tre utbildningspolitiska händelser: *valfrihetsbegreppets* ingång och förändringskraft, en utmaning av den rådande *demokratisynen* och *decentraliseringen* av den svenska skolan.

Stegrad valfrihet – tilltagande individfokusering

En händelse som bidrar till förskjutningen i det sena 1980-talet är en ökad utbildningspolitisk användning av begreppet valfrihet. Den medverkar till en ökad fokusering på den enskilda individen, vilket ger målsättningarna med skolfrågorna en annan riktning.⁹⁰

Valfrihetsbegreppets förändringskraft blir möjlig i en speciell utbildningspolitisk situation i Sverige. I 1980-talets slutskede är moderaterna (m)

⁹⁰ För en utförligare beskrivning av valfrihetsprincipens inflytande på ett organisatoriskt plan i svensk utbildningspolitik, se Arnman et al. (2004).

och socialdemokraterna överens om att ta upp kampen emot ett likriktat, likformigt och strömlinjeformat skolväsende (Arnman et al., 2004; Bergström, 1993; Hadenius, 1990; Lindensjö & Lundgren, 2002; Wahlström, 2002).⁹¹ Detta öppnar för att begreppet, till skillnad från tidigare i efterkrigshistorien, används partiövergripande och ges en positivt värderande funktion för de flesta politiska företrädarna.⁹² Den gemensamma politiska kampen mot det befintliga skolväsendet kan ses som en socialdemokratisk eftergift för den växande borgerliga kritiken under 1980-talet. Den är också ett uttryck för valfrihetsbegreppets ökade användningsområde, som med detta blir brukbart oavsett partitillhörighet och tidigare ideologiska skiljelinjer i utbildningspolitiken (Erikson, 2004; Hwang, 2002; Lindensjö, 2002).

Ett uttryck för valfrihetsbegreppet utbredning, och den ökade individfokuseringen i visionerna om skolans medborgarfostran, är likvärdighetsbegreppets omvandling (Olson, 2006, 2008). Likvärdighetsbegreppet och valfrihetsbegreppet, historiskt åtskiljda och betraktade som motsatta, blir vid denna tid möjliga att successivt sammanföra. Resultatet blir en omvandlad infallsvinkel på likvärdigheten, en central princip i svensk skolpolitik (Arnman et al., 2004; Englund, 1999a; Francia, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2002; Quennerstedt, 2006, 2008).⁹³

Omvandlingen sker på minst två skilda nivåer, som både pekar mot och bidrar till den ökade individfokuseringen i skol(fostrans-) frågorna. Dels på en skolnivå, där diskussionerna handlar om skolors resurstilldelning och om olika kunskapsplan inom de skilda skolnivåerna. Dels på en individnivå, där den historiskt etablerade ambitionen att se till att skolan ger alla samma mått av kunskaper, självförtroende och förmåga till samhällelig delaktighet utmanas (Wahlström, 2002, 2008). I en bilaga till Långtidsutredningen, en utredning som tillkommer i syfte att utreda strukturpolitiska riktlinjer på bland annat utbildningsområdet, tydliggörs utmaningen:

⁹¹ Redan på 1970-talet söker moderaterna (m) lansera valfrihet som princip i skolpolitiken, men när vid denna tid inget genomslag (Lundahl, 1989). I tidiga 1980-talet, då valfrihetsbegreppet används som del av, främst moderaternas (m), kritik av den socialdemokratiska skolpolitiken när man dock större framgång (Arnman et al., 2004; Bergström, 1993; Hadenius, 1990; Hwang, 2002; Lindensjö, 2002; Wahlström, 2002).

⁹² Att valfrihetsbegreppet är partiöverskridande betyder att det används av de flesta partipolitiska aktörerna, och att det fungerar som ett sätt att värdera något positivt (jfr kap 2, under rubriken *Språket som handling*). Det betyder emellertid inte att begreppet används och förstås på *samma* sätt av dem alla.

⁹³ För en fördjupad läsning om likvärdighetsbegreppet i svensk, och delvis europeisk, utbildningspolitik och skolpraktik i historiskt perspektiv, se Englund & Quennerstedt (2008).

Eleven som utgångspunkt och elevens valmöjligheter ligger fortfarande inom ramen för utbildningspolitiskt bestämda ramar som definierar den reella innebörden av "likvärdig utbildningsstandard" på alla utbildningsnivåer (SOU 1990:14, bilaga 22, s. 53).

I citatet befäster författarna valfrihetens tidigare omöjliga, och nu möjliga, relation till likvärdighetsprincipen. Likvärdigheten i utbildningen riktas här mot "[e]leven" och hennes "valmöjligheter". En likvärdig medborgarfostran blir utifrån en sådan infallsvinkel att se till att de unga i skolan kan stärka sin egen talang. Att de där erbjuds *samma möjligheter* att odla sina *särdrag* genom ökade valmöjligheter.⁹⁴ Detta utan att någon koppling görs till någon historisk, kollektiv och gemenskapsriktad målsättning.

Denna mera individriktade tolkning av en likvärdig utbildning försvarar den historiska uppmärksamheten på jämlikhet. Skolan som en plats där alla unga ska ges jämbördiga förutsättningar till samma kunskapsnivå inför framtiden avmattas som politisk vision (Bergström, 1993; Francia, 1999; Hadenius, 1990; Wahlström, 2008). Försvagningstendensen blir synlig i inledningen i samma utredning; "utjämning i meningen lika tillgång måste inte längre ses som ett huvudmål för utbildningspolitiken. Både möjligheterna och kraven att anpassa och differentiera utbildningen efter individuella förutsättningar har i stället ökat" (SOU 1990:14, bilaga 22, s. 9). Med sådana skrivningar *individualiserar* utbildningsbehoven i jämlikhetens namn, vilken sker på bekostnad av andra, mera samhällsriktade jämlikhetssträvanden (Lindensjö & Lundgren, 2002). I citatet sker detta inte direkt i termer av valfrihet, men väl i socialdemokraternas programskrift:

..alla medborgare – inte bara välbärgade – skall kunna välja sina egna livsprojekt, och förverkliga sig själva i enlighet med håg och fallenhet. Det är denna valfrihet vi skall sträva efter att nå.. (*90-talsprogrammet* (s), 1989, s. 203).

Det fria valets princip lanseras här som del av socialdemokratins frihets- och jämlikhetsvision, en grundbult i det socialdemokratiska partiprogrammet sedan 1900-talets första decennier (Boman, 2002; Trägårdh, 1993). En viss typ av ekonomisk och social jämlikhet, att inte låta ekonomiska argument eller incitament avgöra den enskilda medborgarens utrymme för att välja, bildar grund för visionen. Denna grund är i sig inte ny. Förändringen består i att den inte längre tycks kopplas till någon samhälls- och gemen-

⁹⁴ Val mellan olika pedagogiska alternativ och profiler, till exempel Waldorf- och Montessoripedagogik, har länge varit möjliga i det svenska skolsystemet. Men en växande partipolitiskt oberoende uppslutning menar vid denna tid att detta inte är ett tillräckligt valfrihetsutrymme (Hwang, 2002).

skapsriktad nivå, vilket hänger samman med valfrihetsbegreppets etablering i utbildningspolitiken (Olson, 2008).

Sammantaget bidrar valfrihetsbegreppets utbredning i svensk utbildningspolitik till en ökad individfokusering i denna. I relation till frågan om skolans medborgarfostran bidrar detta till att uppmärksamheten förflyttas *från* dess roll i förändrandet av strukturella samhällsförhållanden *till* att se till skolans roll som arena för individens möjligheter att välja.

Ifrågasättande av demokratibegreppet

Maktutredningens (1985 – 1990)⁹⁵ ifrågasättande av den etablerade demokratisynen är annan bidragande del till förskjutningen av villkoren för skolans medborgarfostrande roll i 1980-talets slutskede. Med ifrågasättandet försvagas dess kollektivt orienterade målsättningar. Istället blir fostransuppdraget i högre grad del i ett individuellt projekt, där individens bästa i högre grad än tidigare i efterkrigshistorien blir både startpunkt och mål.

Maktutredningen är den första av sitt slag i Sverige. Kommitténs mandat och arbete inbegriper alla samhällseliga organ, organisationer och institutioner, vilket medför att även skola och utbildningspolitik analyseras, utreds och diskuteras.⁹⁶ I dess slutrapport, som utkommer 1990 (SOU 1990:44), tvivlar författarna på vad de beskriver som demokratibegreppets etablerade grundval i svensk politik:

Direktivens synsätt sammanfaller i huvudsak med en samhällscentrerad demokratitradition. Utgångspunkten är här idén om ett suveränt folk och den enskildes roll som medlem i ett samhällskollektiv./.../Folket förutsätts ha en kollektiv identitet. Beroendet och samhörigheten mellan samhällsmedlemmarna betonas. Den enskilde förutsätts ta ansvar både för egna och andras intressen genom att delta i gemenskapen. Det gemensamma bästa sätts i centrum. På viktiga punkter står detta synsätt i motsättning till en individcentrerad demokratitradition (SOU 1990:44, s. 14).

Efter detta deklarerar de sin egen ståndpunkt;

Det demokratibegrepp som utredningen tagit som sin utgångspunkt skiljer sig i viktiga avseenden från den demokratisyn som kommer till

⁹⁵ Maktutredningens slutrapport, SOU 1990:44, ingår i mitt texturval för analysen av 1990-talets rådande medborgarskapsdiskurser. Utredningen har en analytisk och beskrivande karaktär, inte operativ. Det innebär att kommittén inte har till uppgift att komma med förslag för en efterföljande proposition, utan istället är av utredande och rekommenderande slag.

⁹⁶ Maktutredningens tillkomst är ett initiativ av dåvarande statsrådet Ingvar Carlsson (s) att tillsätta en kommitté med uppdrag att ”genomföra en utredning om maktfördelning och demokrati i Sverige” (SOU 1990:44, försätsbladet).

uttryck i direktiven. Demokrati kan inte identifieras med flertalsstyre och kollektiva beslutsprocesser. Demokratien förutsätter en balans mellan den enskildes rättigheter och plikter i förhållande till kollektivet och kollektivets rättigheter och plikter i förhållande till den enskilde (SOU 1990:44, s. 15).

I citatet lanseras en mer individfokuserad demokratisyn än vad författarna anser ”kommer till uttryck i direktiven”. Deras syn på ett demokratiskt medborgarskap riktar fokus mot den enskilda individen och mot ”balans[erande]” förordningar som reglerar hennes relation till gemenskapen. Ett annat sätt att beskriva detta är att säga att medborgarnas negativa rättigheter framhålls, medan deras positiva rättigheter nedtonas. Med negativa rättigheter menas ”sådant som man anses ha rätt att göra utan att det förhindras av staten och myndigheterna./.../Gemensamt för dessa fall är att det rör sig om en konflikt mellan individen och överheten eller staten”. De positiva eller sociala rättigheterna ”avser sådana som förpliktar staten till en viss prestation” (Lindberg, 1988, s.10f). Om medborgarna har rätt till exempelvis arbete eller existensminimum är staten skyldig att se till att de får dessa förmåner.⁹⁷

Maktutredningens omdefiniering av demokratibegreppet riktar frågan om det nödvändiga och rimliga medborgarskapet åt ett håll som skiljer sig från det historiskt etablerade i utbildningspolitiken. Enskilda medborgares bästa ställs i *motsättning* till kollektivets, och vice versa. Detta bidrar till att relationerna dessa intressen emellan anses kräva kompenserande föreskrifter. En sådan riktning för frågan om skolans medborgarfostrande roll kan tänkas ”omintetgör[a] möjligheten av att föreställa sig ett meningsfullt kollektivt syfte” (Beiner, 1992, s. 36, i Sigurdson 2002, s. 75).

Omdirigeringen av demokratibegreppet sker även på andra håll än i utredningsväsendet. Vid denna tid genomförs flera större undersökningar av Sveriges befolknings värderingar och attityder i relation till begreppet demokrati och medborgarskap. Jeffner (1988), professor i tros- och livsåskådningsvetenskap i Uppsala, gör i sin studie en liknande summering av svenska folkets demokratiförståelse som Maktutredningens. I hans undersökning intervjuas 398 personer om vilket värde man ville prioritera, frihet eller jämlikhet. Frihetsvärderingens dominans över jämlikhetsvärderingen är

⁹⁷ En uppfattning bland förespråkarna för negativa rättigheter är att ”den nutida socialstaten [kränker] den enskildes rätt att förfoga över frukterna av sitt arbete”. När det gäller de positiva rättigheterna, som är till för att hjälpa svagare grupper i samhället, ”handlar de ofta om rätten till en levnadsnivå som går utöver själva upprätthållandet av livhanken” (Lindberg, 1988, s. 10f).

enligt Jeffner tydlig, vilket tolkas som uttryck för en pågående värderingsförändring i det svenska samhället. Inglehart (1997), en kultursociologiskt inriktad forskare, har beskrivit denna förändring i termer av en förskjutning från solidaritet till antikollektivism (se även t.ex. Bråkenhielm, 2001; Pettersson, 1988).

Även Maktutredningen genomför en liknande undersökning, "Medborgarundersökningen (se SOU 1990:44, s. 262f). Över 2000 personer tillfrågas om vad som utmärker en god medborgare. I korthet framkommer att den dygd som tidigare kan beskrivas som "att vara solidarisk med dem som har det sämre än en själv" inte längre ses som den viktigaste för informanterna. Istället betonas vikten av att vara en självständig och fri person i högre grad än tidigare. Till skillnad från Jeffner och Inglehart tas emellertid Maktutredningens liknande resultat som intäkt på individens frihet från staten och kollektivet som önskvärd politisk demokratisträvan. En gemenskapsriktade demokratisträvan anses inaktuell och irrelevant för det moderna svenska samhället (ibid.). Denna glidning i demokratisynen sammanfaller med ytterligare en händelse av betydelse för skolans medborgarfostrande roll.

Pågående decentralisering av svenska skolan

En tredje betydande händelse för förskjutningen av villkoren för skolans medborgarfostrande roll är decentraliseringen av svenska skolan. Processen bidrar till att frågan om skolans fostrande roll, i en historisk jämförelse, ges en mera undanskymd plats i debatten. Genom detta hamnar målsättningarna med medborgarfostran som gemenskapande samhällskraft i skuggan, medan skolans potential som arena för individens förändringskraft i sitt eget liv ges en mera central plats än tidigare.

1991 lämnar staten sitt övergripande ansvar för skolorna till kommunerna, som blir ansvariga huvudmän för skolorna i landet. (Se Prop. 1988/89:4; Prop. 1990/91:18; Prop. 1991/92:95 och Prop. 1990/91:115).⁹⁸ Händelsen är unik i svensk utbildningspolitik. I internationell jämförelse har den svenska skolan fram till dess varit enhetlig och centralt organiserad. Med kommunaliseringen blir den en del av den internationella decentrali-

⁹⁸ Bakgrunden till decentraliseringen är en proposition (Prop. 1990/91:18), där statsrådet Göran Persson (s) förordar en klarare ansvarsfördelning mellan stat och kommun. Denna ligger sedan till grund för riksdagens beslut om förändrat styrsystem för den svenska skolan. Ansvaret för de ungas skolgång, skolans ekonomi, lärartillsättningar och lärarlöner läggs därmed ut på kommunerna (Wahlström, 2002).

seringsvågen (Blomqvist & Rothstein, 2000; Telhaug, 1990). Själva decentraliseringsdebatten i svensk utbildningspolitik är inte ny. Den har pågått i nästan två decennier. Men det *genomslag* den får i utbildningspolitiken vid denna tid framstår som nytt, liksom konsekvenserna för debattriktingen (Arnman et al., 2004; Francia, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2002; Richardson, 2004; Wahlström, 2002).⁹⁹

Decentraliseringsprocessen bidrar inte bara till att sätta prägel på debatten om en ny ansvarsfördelning mellan stat och kommun, och om friskolor och deras finansiering (Wahlström, 2002). Den bidrar också till en förändrad inställning till svenska skolan och dess fostransroll. Förändringen tar form mot bakgrund av en partiövergripande samsyn; det centralistiska skolväsendets misslyckande med att tillgodose samhällets krav på skolan. Med detta tenderar gränserna för skolans potential att förflyttas.

Vad skolan kan och bör göra som offentlig samhällsinrättning blir inte längre i lika hög grad som tidigare i den utbildningspolitiska historien en fråga om att fostra medborgare för ett liv i en helhetsstruktur. En struktur där handlingar och relationer bestäms av den gemensamma normgivande helheten. Med den förhöjda politiska tilltron till decentralisering som frigörelse från likformighet inlemmas frågan om skolans helhetsskapande kraft istället i en *annan*; hur individens bästa kan tillgodoses i en avreglerad skola. Detta 'bästa' handlar enligt Wahlström (2002) och Erikson (2004) om att kunna välja både skola och skolinnehåll. Och att genom detta öka och förbättra sina personliga livschanser.

Utifrån det förändrade diskussionsforumet blir skolans fostransproblem och misslyckanden något som ska lösas med ett decentraliserat ansvar för skolan och lärartillsättningen. Den höga politiska tilltron till denna lösning kan enligt Telhaug (1990) sökas i antaganden om att lokala och individuella förhållanden gagnas genom decentralisering. Med den ökade uppmärksamheten på styrnings- och organisationslösningar tilldelas skolans medborgarfostrande uppdrag en både förändrad och försvagad plats i utbildningspolitiken.

Sammanfattningsvis handlar den andra vändningen i skolans fostran till medborgarskap om en förskjutning av dess villkor. Förskjutningen tar form

⁹⁹ 1980-talets slutskede blir en händelserik reformtid även för gymnasieskolan och vuxenutbildningen. I en proposition som tillkommer kort efter decentraliseringen föreslås bland annat att alla nationella gymnasieprogram ska bli 3-åriga (Prop. 1991/92:85). Detta förslag vinner genomslag en kort tid därefter (Richardson, 2004).

i 1980-talets slutskede, ur den mångtydighet i frågan som utmärker 1980-talets mitt. Tre politiska händelser menar jag både bidrar till, och är uttryck för, förskjutningen; valfrihetens expansion, ett ifrågasättande av demokratibegreppet och decentraliseringen av det svenska skolväsendet. Dessa tre händelser kan inte begripas som isolerade från varandra, utan samspelar och sätter gemensamt gränser för den fortsatta utbildningspolitiska riktningen i medborgarfostransfrågan.

Kapitelsammanfattning

I ett historiskt perspektiv utmärker sig svensk utbildningspolitik av två betydande vändningar i frågan om skolans medborgarfostrande roll. Den första äger rum vid 1940-talets mitt, och kännetecknas av att skolans fostransroll då tar uttalad form som fostran till medborgarskap. Den andra äger rum i 1980-talets slutskede, då de etablerade villkoren för dess medborgarfostrande uppgift förskjuts.

Ur den historiska analysen av tiden från 1940-talets mitt fram till tidiga 1980-talet framträder rådande samhällscentrerad medborgarskapsdiskurs. Denna tar form utifrån politiska, kulturella samt ekonomi- och arbetslivsriktade målsättningar med skolans medborgarfostrande roll, och ges gestalt på två skilda sätt. För det första i en viss medborgarroll, medbyggarens. För det andra i ett medborgarskap som liknar familjedelaktighet. I denna diskurs visar sig nationen fungera som central vi-skapande kraft för medborgarskapet.

Vid tiden kring 1980-talets mitt utmanas denna diskurs. Utmaningen kan ses i ljuset av en mångtydighet i frågan om skolans medborgarfostrande roll. Mångtydigheten öppnar för motstridiga och jämbördigt starka tolkningsriktningar för dem. Den bidrar också till en avsaknad av konkretion när det gäller syftet och målsättningarna med medborgarfostran. Denna utbildningspolitiska situation ger en öppning för tre politiska händelser som, på olika sätt, bidrar till en förskjutning av villkoren för vad som kan sägas och göras i förhållande till skolans medborgarfostrande uppgift i 1980-talets slutskede. Förskjutningen medför att det gemensamma bästa utmanas som historiskt etablerad strävan i svenskt utbildningspolitik. Med detta aktualiseras andra värden i frågan om skolans medborgarfostrande roll. Andra problem ställs och andra fostranskvalitéer lyfts i debatten om skolans medborgarfostrande roll på 1990-talet.

5

Tidiga 1990-talet – konsumentorientering – kunden och navigatören

Under 1990-talets tidiga del sker ett historiskt skifte i svensk utbildningspolitik. Dess historiskt rådande medborgarskapsdiskurs ersätts av en *konsumentorienterad*. Förändringen gestaltas på två sätt. För det första i en förändrad medborgarroll. Medborgaren tar inte längre form som medbyggare, utan som *kund* och *navigatör*. För det andra i en *'marknadisering'* av medborgarskapet, som innebär att det relateras till en marknad av utbud och efterfrågan på ett sätt som inte finner motsvarighet i den utbildningspolitiska historien.

Om medborgarskapsdiskursen förändras i dessa avseenden förblir den oförändrad i ett annat; *nationen* fungerar fortfarande som samlande referens för medborgarskap, och nationell tillhörighet utgör ännu dess främsta viskapande kraft. Såväl förändringarna som den fortsatta nationsorienteringen hänger samman med den ökade uppmärksamheten på individen och hennes val i utbildningspolitiken vid denna tid. Men också med de händelser som ges utrymme i texterna, jämte de som hamnar i skuggan, respektive belyses i den aktuella utbildningspolitiska tidsandan.¹⁰⁰

1990-talet: "Nytt samhälle – nya fostranskrav"

1990-talets början präglas av en utbildningspolitisk uppmärksamhet riktad mot den förändrade ansvarsfördelningen i den svenska skolan. De politiska diskussionerna leder till ett behov av översyn av skolans innehåll. Utvärdering, kvalitet och effektivitet blir centrala begrepp i sammanhanget, men också upplevt förändrade omvärldskrav och fostransbehov.

¹⁰⁰ För en redogörelse för vilka utbildningspolitiska texter som ingår i detta kapitelns analys, samt en mera utförlig beskrivning av dessa texters tillkomstsvillkor och utredningspolitiska sammanhang, se kapitel 3, under rubriken *Valda texter*.

”Ny styrning behöver ny läroplan”

Den förändrade ansvarsfördelningen anses kräva en ny läroplan.¹⁰¹ Den historiska frågan om ”vad skolan kan och bör göra nu” reses därmed på nytt i utbildningspolitiken. Men den ställs i en situation då premisserna för debatten är förändrade, och där den nya läroplanen ska svara mot de behov som anses finnas i skolans förändrade organisation. I jämförelse med 1980-talets tidsanda och utbildningspolitiska händelser lyfts frågorna dessutom i ett förändrat politiskt landskap under 1990-talets tidiga del (jfr kap 4).

Frågorna om skolans innehåll, framtid och medborgarfostran tar form utifrån andra värdemässiga utgångspunkter än förut. Den ökade fokuseringen på den enskilda individen och hennes eget livsprojekt gör att tidigare centrala värden som jämlikhet, solidaritet,¹⁰² kollektiv rättvisa och samhörighet försvagas. När det gäller solidaritetsbegreppet är detta begrepp exempelvis nästan helt utbytt mot ”respekt” längre fram på 1990-talet. Den politiska uppmärksamheten riktas åt värden som specialisering, effektivitet och utvärdering, i vilka individens valfrihet blir central. Värdeförändringen blir en konsekvens av villkorsförskjutningen för skolan och dess medborgarfostran i 1980-talets slutskede, och får konsekvenser för 1990-talets.

Resonemangen om skolans roll i det nya ansvarssystemet mynnar ut i ett beslut om en ny läroplan för svenska grundskolan. I arbetet med denna får frågor om skolans innehåll och fostransroll ett ökat utrymme i jämförelse med 1980-talet. Här redogör jag för vilka frågor som uppmärksammas.

Utvärdering, kvalitet och effektivitet

Det nya styrsystemet var ett av skälen för att ersätta Lgr80. Den är utformad i enlighet med ett annat styrsystem (Prop. 1992/93:220, s. 23).

¹⁰¹ Motivet för att skriva en ny läroplan är att den tidigare regelstyrningen av grundskolan ska bytas ut mot mål- och resultatstyrning. Den nya målstyrningen ses som ett led i att erbjuda ett större handlingsutrymme åt de professionella på skolorna, främst lärarna, vilket bör återspeglas i den nya läroplanen. Även lärarutbildningen och fortbildningen av lärare uppmärksammas vid denna tid utifrån frågan om lärarnas professionalitet (Lundahl, 2003).

¹⁰² När det gäller det tidigare centrala begreppet ”solidaritet” (jfr kap 4) förekommer det på några ställen även i Läroplanskommitténs arbete (SOU 1992:94), och i Läroplanen (Lp094, 1994). Men konkretionsnivån hos begreppet är låg. Det är svårt att utröna vad solidaritet betyder eller hänvisar till i relation till tidigare läroplansarbeten. Solidaritetsbegreppet saknar, annorlunda uttryckt, en operativ och handlingsdrivande funktion (Hellspong & Ledin, 1997).

Översynen av formen för skolan och dess styrning kräver enligt propositionen till blivande läroplanen en översyn av innehållet. Bakgrunden till behovet är att den avreglerade skolan anses behöva styrdokument, vars inriktningar kan utvärderas och kvalitetskontrolleras (Dir. 1991:117). Resonemangen emanerar i en målorienterad läroplan.

Med utvärdering och kontroll i fokus hamnar jämförelser av elevers och skolors resultat i centrum för den utbildningspolitiska uppmärksamheten.¹⁰³ Samtidigt ökar antalet privatskolor och profileringsmöjligheter för offentliga skolor. Utvärdering och resultatkontroll kommer med detta inte bara att presenteras som lösning på de problem som avregleringen och skolprivatiseringen eventuellt för med sig. De fungerar även som inlägg för denna utveckling, som förs i termer av ökad valfrihet i den fortgående debatten om Sverige, i vilken moderater deltar aktivt (se t.ex. Prop. 1991/92:95 *Om valfrihet och fristående skolor*) (Wahlström, 2002).

Den decentraliserade skolans läroplaner behöver även ett nytt namn. De kommer att kallas ”måldokument”, efter förslag i det socialdemokratiska läroplansdirektivet (Dir. 1991:9). Ett nationellt omfattande måldokument ska utarbetas så att kommunerna, de nya ansvarstagarna för det offentliga skolväsendet, både kan följa och utvärdera sin verksamhet utifrån detta. Utvärdering och resultatkontroll blir fortsatta utgångspunkter i diskussionerna, vilket återspeglas i läroplanspropositionen:

I det nya styrsystemet ingår uppföljning och utvärdering som de viktiga instrument, med vilka staten, huvudmännen och de ansvariga i skolan kan avläsa graden av måluppfyllelse och bedöma utbildningens resultat. Målen i skolan skall således, på olika nivåer, utformas så att de kan utvärderas och utgöras grunden för en resultatbedömning (Prop. 1992/93:220, s. 35).

Skolans måldokument ska inte bara författas på nationell nivå, utan även på kommunal och lokal.¹⁰⁴ Dessa skolplaner och arbetsplaner ska vara i överensstämmelse med varandra och med det nationella måldokumentet, vilket antas höja utbildningskvalitén; ”Det är för första gången i svensk skolhistoria möjligt att samordna arbetet med måldokument över alla nivåer. En

¹⁰³ Denna fokusering på utvärdering och på resultatkontroller i svensk utbildningspolitik gör att den ”svenska skolan [framstår] som en av de mest decentraliserade i Europa, enligt OECD:s jämförelser” (Lindblad och Lundahl, 2001).

¹⁰⁴ Detta förslag förs fram och genomförs till viss del redan i Lgr80 (1980). Det når dock fullt genomslag först med denna läroplansproposition (Prop. 1992/93:220) (Lindensjö & Lundgren, 2002).

sådan samordning bör medföra en sammanhängande och därmed en kvalitativt bättre och effektivare utbildning” (Dir. 1991:9).

Den nya, samordnade måldokumentationen skrivs fram i termer av *kvalitet* och *effektivitet*, som tillsammans med utvärdering görs till centrala begrepp och värden i sammanhanget.¹⁰⁵ Diskussionerna om innehållet kommer att handla om skolornas nya behov i en ny ansvarskultur. De kommer också att handla om vilka krav på skolans ämnesmässiga innehåll som kan och ska ställas i den nya ansvarskulturen (Carlgren & Englund, 1996).¹⁰⁶

Frågorna om skolinnehållet ställs i en tid då Sverige går till val. 1991 (1991-94) ersätter en borgerlig (m) regering en socialdemokratisk. Regeringsskiftet är sällsynt då socialdemokraterna, med ett undantag av 1976-82, innehaft regeringsställning i Sverige sedan 1932, och får som sagt konkreta konsekvenser för arbetet med den nya läroplanen och för talet om skolans innehåll. Nya direktiv utställs för Läroplanskommittén (Dir. 1991:117) och nästan alla deltagare i kommittén byts ut.¹⁰⁷ Utifrån studiens kunskapsintresse blir frågan hur debatten om skolans innehåll och dess medborgarfostrande roll nu förs utifrån dessa förändrade villkor, och vilka konsekvenser det får för förståelsen av medborgarskap.

”Att fånga möjligheter i internationaliseringens och informationsteknologins tidevarv”

I likhet med tidigare läroplansarbeten förs resonemangen om skolans samhällsroll och medborgarfostransroll i relation till upplevda samhällsbehov. I Läroplanskommitténs arbete görs en omfattande samhälls- och omvärldsanalys (se SOU 1992:94, kap 3), i syfte att formulera ”huvudlinjerna i dessa [samhälls-] förändringar och därmed också läroplansarbetet” (SOU 1992:94, s. 31).

¹⁰⁵ För en fördjupad inblick i den utbildningspolitiska uppmärksamheten på utvärdering, kvalitet och effektivitet vid denna tid, se Arnman et al. (2004), Lindensjö & Lundgren (2002), Schüllerqvist (1996) och Wahlström (2002).

¹⁰⁶ Huvuduppgiften för de enskilda skolorna, framför allt för dess lärare i den decentraliserade skolan blir att så smidigt och effektivt som möjligt uppnå de uppsatta målen, genom standardisera de betygsgrader med bestämda slutmål (Popkewitz, 1997).

¹⁰⁷ Bara två personer blir kvar i Läroplanskommittén. Den första personen är dåvarande generaldirektören för Skolverket Ulf P. Lundgren som fortsätter som ordförande för kommittén. Den andra personen är departementsrådet Boo Sjögren som fortsätter som ledamot. Enligt det nya direktivet ska kommitténs arbete inte längre omfatta mål och riktlinjer för barnomsorgen, eller kursplaneförslag för åldrarna ovanför grundskolan (Dir. 1991:117).

Politiska omvälvningar, internationellt samarbete, folkomflyttning, miljöfrågor, informationsteknologi och media, teknik och datorisering samt ökande andel kvinnor som förvärvsarbetar lyfts fram som centrala förändringar sedan 1980-talet (s. 31f). Med viss bakgrund i kommittédirektiven, Dir. 1991:9 och Dir. 1991:117, tycker kommittén att internationaliseringen av det svenska samhället och informationsteknologin intar en särskild plats i arbetet:

Det internationella beroendet är nu av ett helt annat slag än vid fyrtioalets slut. Ekonomi, teknikutveckling, handel och miljöproblem har inneburit ett nära beroende mellan nationer och har med nödvändighet knutit länder närmare varandra./.../Sverige är en del av världen och världen en del av Sverige på ett mer påtagligt sätt än bara för tio-talet år sedan, när de nu gällande läroplanerna för grundskolan resp. för Komvux utformades. Ökade internationella beroenden och kontaktytor är av stor betydelse i såväl människors privatliv och yrkesliv som för nationen i dess helhet. De ger nya utvecklingsmöjligheter men ställer oss också inför nya svårigheter. Det är en nationell angelägenhet att medborgarna kan rustas att fånga dessa möjligheter och hantera problemen (SOU 1992:94, s. 88f).

Förändringarna i det svenska samhället har enligt Läroplanskommittén bidragit till nya utgångspunkter för skolans totala samhällsroll, och därmed även för dess medborgarfostrande roll. Det handlar nu om att människor kan "rustas" för förändringarna, "fånga" möjligheterna och "hantera" problemen. En ökad fokusering på kunskap betonas, liksom etik och historia. Lanseringen av "värdegrunden" och bildningsbegreppet kan tolkas som ett svar på dessa fostransbehov vid denna tid.

Denna utbildningspolitiska situation bildar grund för de ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella målsättningarna med skolans medborgarfostran. Ur omvärldsbeskrivningarna, och sätten att relatera (vissa av dem) dem till olika samhälls- och fostranskrav, tar ett visst inbördes dominansförhållande form mellan dessa tre medborgarfostransområden under det tidiga 1990-talet. I detta dominerar det ekonomi- och arbetslivsriktade, följt av det politiska, och i sista hand det kulturella. Styrkeförändringarna visar sig i historisk jämförelse vara betydande (jfr kap 4), och äger rum i relation till vissa förskjutningar *inom* var och en av dem, framför allt på det ekonomi- och arbetslivsriktade området samt det politiska. Jag redogör här för medborgaraspekterna utifrån deras inbördes styrkeförhållande, och beskriver därefter den gällande tidsanda mot vilken de tar form.

Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten – från medbestämmande till strategival

Under 1990-talets tidiga del intar den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten en dominerande position i talet om skolans medborgarfostrande roll, i jämförelse med den politiska och kulturella. Detta blir bland annat möjligt genom den riktning som diskussionerna om den decentraliserade skolan tar vid 1990-talets ingång. Vidare framträder en förskjutning inom denna medborgaraspekt; Den tidigare utgångspunkten i gemensamt samhällsbyggande under framför allt 1970- och 1980-talet, ersätts av en ökad betoning på individens privata intressen och kompetenser. Om det ekonomiska medborgaransvaret tidigare handlade om allas arbetsinsats och medbestämmande i ett kollektivt välfärdsåtagande, innefattar det vid denna tid individens strategiska val och profilering, flexibilitet och anpassningsförmåga samt specialisering och problemlösningsförmåga.

Individens strategiska val och profilering

Förmågan att göra strategiska val och att profilera sig för arbetslivet framstår som vitala ekonomi- och arbetslivsriktade handlingsvillkor för individen i ett förändrat arbetsliv.

På ett organisatoriskt plan upplevs individens möjligheter att välja vara tillgodosedda i utbildningspolitiken. Eleven kan välja att gå i kommunal eller i privat skola, och kan också välja bland olika kommunala och privata alternativ.¹⁰⁸ Frågan för Läroplanskommitténs författare blir nu om de har *förmågan* att välja, och att se *varför* valen behöver göras:

Ett allmänt mål för skolan bör vara att eleverna får det stöd de i form av kunskaper, arbetslivskontakter, vägledning m.m. kan behöva för att kunna träffa väl underbyggda val av utbildning och arbete (SOU 1992:94, s. 109).

¹⁰⁸ Expansionen av antalet privata skolalternativ i Sverige kan belysas med hjälp av siffror. Vid 1980-talets början finns ett trettiotal privata grundskolor i Sverige (Schüllerqvist, 1996). 1992 finns ungefär 100 stycken, och läsåret 2004/2005 närmar det sig 600 privata grundskolor. Antalet elever som går i sådana har under denna tid ökat från 20.000 till 70.000, vilket motsvarar 6,9 % av landets grundskoleelever. Motsvarande siffror för antalet privata gymnasieskolor är 1992 ett tjugotal, och läsåret 2004/2005 cirka 240. Antalet elever i privata gymnasieskolor har under samma tid ökat från cirka 2500 till 40000, vilket motsvarar 11,9 % av landets gymnasieelever (Friskolornas riksförbunds hemsida, 2006).

Skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran blir en fråga om att stödja de unga i deras val inför utbildnings- och arbetsframtid. För att hjälpa dem att göra ”väl underbyggda val” ska de erbjudas lämpliga ”kunskaper” och ”kontakter” med arbetslivet och dess representanter. Bakgrunden till detta är att ”de unga [anses ha] fjärmats från möjligheter till insyn i mycket av det arbete och de ’produktionsprocesser’, såväl i varu- som tjänsteproduktion, som samhälle och ekonomi vilar på” (SOU 1992:94, s. 109).¹⁰⁹ Den aktuella arbetsmarknadssituationen gör det nödvändigt att prognostisera framtida behov. Att låta individen välja i skolan, utifrån individuella förutsättningar för en kommande ”utbildnings- och arbetsmarknad”, i syfte att uppnå en individuell karriärväg, framstår som ett sätt att sörja för detta. Målsättningarna tar form i termer av ”identitet”:

Inträdet i yrkeslivet [har] successivt förskjutits uppåt ganska kraftigt. Detta minskar i sig inte elevernas behov av kunskaper om arbets- och yrkesliv. Förvärvsarbete och arbetsliv intar en central plats i vuxna människors liv och utgör en viktig del av den vuxenidentitet som tonåringar skall växa in i och förhålla sig till (SOU 1992:94, s. 109).

Ungas kunskaper om arbetslivet lyfts fram som en identitetsfråga. Arbetsliv och ”förvärvsarbete” är nödvändigt för deras framtida ”vuxenidentitet”. Men för att kunna göra kloka val inför arbetslivet och identitetsskapandet krävs mer än bara kunskaper och kontakter. Även hemmet och föräldrarna är viktiga; ”Föräldrarnas inflytande över elevens skolgång, framför allt i de lägre årskurserna är därför viktig. Skolan skall sträva efter att stimulera hemmen att göra aktiva ställningstaganden och val när det gäller elevernas utbildning” (Dir. 1991:117).¹¹⁰

¹⁰⁹ Idén att skolan och förskolan kan och ska tjäna som sorteringsinstrument för ett allt mera specialiserat arbetsliv är inte ny. Den har varit, och är fortfarande, en vital del av den utbildnings-sociologiska historien (se t.ex. Areschoug, 2000; Arnman et al., 2004; Hultqvist, 1990; Markström, 2005, 2007; Sandin, 1986; Qvorsebo, 2006). Vad som utmärker det tidiga 1990-talet är att denna ambition tycks vinna större genomslag än tidigare (jfr kap 4). Detta visar sig exempelvis i en ökad betoning av elevers och föräldrars val som något som bör göras utifrån så välinformerade grunder som möjligt. Samt i betoningen av SYO-konsulenters roll som arbetslivsrådgivare i dessa val (se t.ex. Lp094, 1994). Den återupplivade skolrollen som sorterare visar sig även i att den nu i högre grad omfattar även grundskolan, från att tidigare främst gällt gymnasieskolan.

¹¹⁰ I läroplanen återkommer vikten av föräldrars val för de unga. Det är rektorns ansvar att se till att ”föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ” (Lp094, 1994, s. 17). Betoningen av föräldrars aktiva deltagande i sina barns val av utbildnings- och karriärväg är enligt Englund (1993, 1996, kap 3) och Erikson (2004) betydelsefull. Den bidrar till att det främst blir en fråga om *föräldrarnas* val(frihet) vad gäller sina barns skola, skolgång och arbetsframtid, snarare än barnens.

Betydelsen av individens strategiska val och omval för arbetslivet framkommer även i andra läroplansskrivningar, bland annat i rektors särskilda ansvar. Hon ska ordna ”samverkan med mottagande skolor och arbetslivet utanför skolan för att ge eleverna egna konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning”. De ska också övervaka ”organisationen av den studie- och yrkesorienterade verksamheten så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning” (Lp094, 1994, s. 17).

Val och profilering för arbetslivet visar sig inte vara något tillfälligt, som gäller en gång för alla i livet. Det behöver göras och göras om hela tiden i arbetslivet. I Långtidsutredningen, under rubriken ”Utbildning för 2000-talet”, ses detta som skolans viktigaste fostransuppgift:

Utbildningssystemet kan i bästa fall åstadkomma att varje individ ges en möjlighet till fortlöpande kompetens- och personlighetsutveckling anpassad till hans eller hennes individuella förutsättningar (SOU 1990:14, bil 22, s. 9).

Vad skola och utbildning kan tjäna till är att ge möjlighet för ”varje individ” att tidigt profilera och specialisera sig inför den egna arbetslivsframtid. Den enskilda individens förmåga att välja i skolan för sin egen arbetsframtid blir till en fråga om att ständigt raffinera – och omraffinera – förmågor som ska kunna omsättas till konkurrensfördelar på arbetsmarknaden. Under rubriken ”Framtidens nya skola” (SOU 1990:14, bil 22, s. 52) blir tankegångarna konkreta:

Utbildningens huvudsyfte är att möjliggöra för eleven att successivt finna rätt på sina komparativa fördelar och sin egentliga intresseinriktning och att ge henne eller honom chansen att vidareutveckla sin individuella kreativa potential i största möjliga utsträckning. Målet för offentlig utbildning bör vara att bidra till individens personliga utveckling. Detta sker genom individuell kompetensuppbyggnad./.../Det sker också genom att ge incitament och grundlägga självtillit för att självständigt agera och vidareutvecklas som arbetstagare, som medlem av ett social och politiskt nätverk och som enskild person (SOU 1990:14, bil 22, s. 53).

Att odla sina ”komparativa fördelar” och ”egentliga intresseriktning” blir avgörande för individen. Både för hennes framtid som politisk aktör och som ”arbetstagare”.¹¹¹ Kreativitet blir en inneboende styrka profil. Formu-

¹¹¹ Här sammanfaller den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten med den politiska. Detta är ett konkret exempel på att det inte är vattentäta skott mellan de tre skilda medborgaraspekterna, utan att de snarare ganska ofta glider in i varandra. Detta som en konsekvens av att det politiska språkbruket och dess innebörder, som annat språkbruk, är relaterat till en viss tid och ett visst sammanhang (jfr kap 2).

leringar som ”individuell kompetensuppbyggnad” vittnar om ett språkbruk hämtat från ekonomins område. Detta riktar talet om individens ”kreativa potential” och ”personliga utveckling” som en fråga om ekonomiska resurser, där de blir till personlig konkurrenskraft på arbetsmarknaden.

Sådana ekonomi- och arbetslivsrelaterade fostransmål är inte nya. Även tidigare har skolans arbetslivsförberedande fostran kännetecknats av frågor om elevdifferentiering och sortering utifrån anlag och förmåga, framför allt på 1960-talet, men då utifrån ett perspektiv där social effektivitet och gemensamt ansvar för samhällsekonomin och den ekonomiska välfärden var framträdande delar (jfr kap 4). Det tidiga 1990-talets starka individcentrering gör, tillsammans med genomslagskraften för principen om individens val, att den enskilda individens egenintresse blir starkare kopplat till hennes strategiska profilering än tidigare. Individfokuseringen utsträcker sig dessutom med en förändrad utbildningspolitisk upplevelse av samhällssituationen, i vilken arbetsmarknadens behov av konkurrenskraft inte längre ställs i förbindelse med samhällsekonomin betydelse för allas (och ensars) ökade välfärd.

Flexibilitet, ’social kompetens’ och anpassningsförmåga
Andra ekonomi- och arbetslivsriktade handlingsvillkor som blir synliga är flexibilitet, social kompetens¹¹² och anpassningsförmåga.

I det tidiga 1990-talets förändrade arbetsliv ges informationsteknologin (IT) och kunskapssamhället en framträdande roll, vilket återspeglar sig i perspektiven på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran. Tilltron till IT:s förändringskraft är inte bara stor i pedagogiskt hänseende, utan även när det gäller individens framgång i yrkeslivet. Ett exempel är dåvarande moderatledaren och statsministern Carl Bildts (m) tal vid Ingenjörsvetenskapsakademien 1994, där han hävdar att IT ger ”vingar åt människans förmåga” (Bildt 1994, i Johansson, Nissen & Sturesson, 2001).¹¹³ Ett samtida utredningsbetänkande av IT-kommissionen får exemplifiera:

¹¹² För fördjupad läsning om den ökade användningen av uttrycket ’social kompetens’ i, bland annat, politiken vid denna tid, se Persson (2003).

¹¹³ Två typer av IT-kommissioner kommer sedan efter varandra, samt ett Ungdomens IT-råd och ett beordrat ansvar för Skolverket att ta hand om utvecklingen och genomförandet av den nationella datapolitiken inom skolområdet (Johansson et al., 2001, s. 26).

Alla elever i skolan skall lära sig använda IT. På så sätt kan undervisningsmiljön förnyas, pedagogiken utvecklas och inläringen förbättras. Därmed frigörs kreativiteten hos både lärare och elever. Det ger ökade möjligheter till personlig utveckling och framgång i yrkeslivet (SOU 1994:118, s. 10).

IT antas inte bara ge ”personlig utveckling” och ”framgång i yrkeslivet”. Enligt Läroplanskommittén leder den även in i ett nytt arbetsliv och produktion; ”Tvärs över gränserna mellan näringar och yrkesområden kännetecknas idag arbetsliv och produktion av ’globalisering’, inverkan av ny teknologi och information samt av en alltmer kunskapsintensiv inriktning” (SOU 1992:94, s. 107).¹¹⁴ Läroplanskommitténs entusiasm inför IT visar sig i att den, jämte frågor om medier och miljö, avsätter ett längre avsnitt åt IT i betänkandet (se t.ex. SOU 1992:94, s. 94).¹¹⁵

Arbetslivets ökade informationsteknologiska karaktär bidrar till förändringar i ”kraven på arbetskraften” (SOU 1992:94, s. 107). Ett ökat tjänstesamhälle antas kräva att ”allt fler människor arbetar med att producera skiftande slag av tjänster” (SOU 1992:94, s. 107). En rad villkor presenteras:

..i riktning mot kvalitet och kundanpassning som nyckelbegrepp, korta produktionscykler, flexibilitet, lagarbete och ett allt större kunskaps- och teknologiinnehåll. Vad som sker kan också beskrivas som en process där produktions- och arbetslivet blir mer påtagligt beroende av enskilda människors kunskaper och av deras förmåga att lära nytt (SOU 1992:94, s. 107f).

Initiativkraft, samarbetsförmåga och god kännedom om sin egen och andras kompetens, framstår som nödvändiga förmågor i arbetslivet. Men också förmågan att anpassa sig till nya situationer, vilket fordrar nytt lärande och ”kundanpassning”. Den informationsteknologiska kopplingen blir synlig i den fortsatta uppräknings- och observationsförmåga, analytisk förmåga och förmåga att ta initiativ och att arbeta i lag blir viktigare än faktakunskaper med kort livslängd.

¹¹⁴ Läroplanskommittén ger en fotnotsangivelse i relation till dessa ord: ”Se t.ex. Näringslivet fram till 2004. NUTEK:s bilaga till 1992 års långtidsutredning (LU)” (SOU 1992:94, s 107). Enligt Johansson et al., (2001) kan detta tolkas som ett uttryck för det tidiga 1990-talets höga utbildningspolitiska tilltro till relationen mellan IT, arbetsliv och nya kunskapsbehov. Denna tilltro kan vidare förstås som del av en allmän politisk globaliserings- och moderniseringsförväntan i Sverige.

¹¹⁵ Den höga politiska tilltron till IT och dess förändringskraft för individen och hennes (arbets-) liv är inte ny. Datoriseringsbehov och datakunskaper har betonats i relation till skolans medborgarfostrande roll sedan det senare 1960-talet, vilket tagit sig uttryck i olika datasatsningar (Johansson et al., 2001). Den visionära tonen förefaller emellertid vara ny, liksom antagandena om de goda efterverkningar som IT och informationshantering ger för individens framtida arbetsliv.

Det gäller att i högre grad veta hur man söker data och fakta från informations- och databaser” (SOU 1992:94, s. 108).

Flexibilitet, social kompetens och anpassningsförmåga görs till vitala delar av förändrade arbetslivskrav. De är också vitala delar av ett nödvändigt förhållningssätt till arbetet. Ett sätt som handlar om att välja och byta:

Ett ökat och ständigt föränderligt utbud av varor, tjänster, studiekombinationer och möjliga yrken, ställer större krav på medborgarna som konsumenter. Såväl den snabba förändringstakten som ungdomars preferenser talar också för att många inte kommer att välja en bana för livet, utan kommer att byta yrke, yrkeskunskap och kompetens både en och fler gånger under sin aktiva tid (Prop. 1992/93:220, s. 7).

De nya arbetskraftsbehoven är enligt läroplanspropositionen både språkliga, tankemässiga och sociala. De sociala behoven lyfts fram på ett alldeles särskilt sätt:

När kompetenskraven på arbetskraften förändras och blir en mer väsentlig förutsättning kommer också, inom de allra flesta områden, förmågan till samarbete i fokus. Att kunna arbeta tillsammans mot olika mål är en förutsättning för såväl effektivitet som för tillfredsställelse för den enskilde. Samverkan och helhetssyn är inte minst viktigt i en organisation som bärs upp av specialister. Det handlar också om att kunna samverka med de ”avnämare” eller målgrupper organisationen är till för att betjäna. Man kan tala om social kompetens som en alltmer central faktor i hela arbetslivet. En förutsättning för samverkan är ofta att de olika kompetenser människan besitter kan komplettera varandra. Detta förutsätter i sin tur att människor har en god uppfattning om inte bara sin egen utan också andras kompetens. I ett arbetsliv av specialister krävs också överblick utöver sin egen specialitet (SOU 1992:94, s. 108).

Samarbetsförmåga, effektivt grupparbete och samverkan med olika typer av ”avnämare” är viktiga ”kompetenskrav” i en förändrad arbetsmarknadssituation. Individens bör enligt Läroplanskommittén känna till hur specialistverksamheter fungerar, och veta gränserna för sin egen kompetens och andras. ”Social kompetens” tycks sammanfatta många av de förmågor individen behöver. ”[S]ocial kompetens blir allt viktigare allt tidigare” (Prop. 1992/93:220, s. 6). På ett ställe i Läroplanskommitténs betänkande definieras social kompetens som att ”på ett korrekt sätt kunna vara aktiv i förhål-

lande till omgivningen” (SOU 1992:94, s. 231), för både ”effektivitet” och individuell ”tillfredsställelse”.¹¹⁶

Ett annat ekonomi- och arbetslivsriktat handlingsvillkor vid denna tid är anpassningsförmåga. Anpassningsförmågan rymmer både språkliga och sociala förmågor. I ett (upplevt) förändrat arbetsliv är de språkliga förmågorna ”nödvändiga och sannolikt också allt viktigare, inte bara som allmän ”medborgarkompetens” utan också inom allt fler yrkesområden som en förutsättning för att kunna lära sig nya saker” (SOU 1992:94, s. 108). De blir nödvändiga som anpassning. Anpassningen hänger samman med det återkommande lärandet:¹¹⁷

De ökade kraven på omkvalificering, att lära för nya uppgifter, kan uppfattas som ett allmänt krav på att kunna anpassa sig till nya situationer. Vad det främst handlar om är dock att ha goda grundkunskaper, en tillit till sin kompetens och en förmåga att samarbeta, så att om- och nylärande blir en naturlig utveckling i yrket för den enskilde (SOU 1992:94, s. 108).

Relationen mellan språkliga sociala förmågor och behovet av lärande tar form som individens inrättande i arbetslivet utifrån förändrade förhållanden på arbetsmarknaden. En sådan anpassning genom lärande och om-lärande bedöms vara ”en viktig aspekt av lärande” (SOU 1992:94, s. 73), och framhålls som en positiv förflyttning för den enskilda individen; som att ”förflytta sig ifrån social inkompetens till social kompetens inom ett område” (SOU 1992:94, s. 73).

Specialisering och problemlösningsförmåga

Vid sidan av strategival och profilering, samt flexibilitet, social kompetens och anpassningsförmåga, framträder två andra handlingsvillkor på det ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarfostransområdet: specialisering och problemlösningsförmåga. Även dessa egenskaper tar form i talet om en förändrad ekonomis krav på meriterad arbetskraft. Dessa två handlar dock

¹¹⁶ Kompetensbegreppet används även på andra håll i utbildningspolitiken vid denna tid. Inte sällan som ett positivt värde med symbolkraft. Ett exempel är ett betänkande som gäller den högre utbildningen, den så kallade ”Grundbulten”, med titeln ”Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan” (SOU 1992:1). De tre begreppen beskrivs som ”tre ledstjärnor som vi gärna vill se som riktninggivare för den svenska högskolans utveckling under 1990-talet och in i nästa sekel” (SOU 1992:1, s. 36f).

¹¹⁷ Begreppet ’livslångt lärande’ uttalas på sina ställen under det tidiga 1990-talet, men når inte fullt genomslag i utbildningspolitiken förrän under dess senare del (jfr kap 6). Med ’livslångt lärande’ menas individens förmåga att anpassa sig till ständiga förändringar i arbetslivet (se t.ex. SOU 1992:94, s. 123).

i högre grad om den betydelse som den enskilda individen som nationell konkurrenskraft.

Samtidigt som Läroplanskommittén lyfter fram språkliga och sociala förmågor presenteras även analytiska. Dessa blir viktiga med de ”direkt[a] och indirekt[a] krav på karaktären av de kunskaper som behöver tillägnas” (SOU 1992:94, s. 108) i det moderna arbetslivet. Det handlar om individens (kunskaps-) specialisering:

För närvarande dras allt fler människor in i verksamheter som bygger på och förutsätter formella kunskaper och kommunikativa färdigheter. På så vis har också teoretiska kunskaper blivit nödvändiga verktyg för deltagande i samhällslivet. Verksamheterna är alltmer språkliga till sin karaktär och arbetets innehåll teoretiskt laddat på annat sätt än tidigare. Gränsen mellan manuella och intellektuella verksamheter håller på att upplösas. Därigenom skärps kraven på skolans kunskapsuppgift (SOU 1992:94, s. 63f).

Övergångarna mellan ”manuella och intellektuella verksamheter” ställer högre krav på skolans ”kunskapsuppgift”. Bland annat för att ”arbetets innehåll” är av mera teoretisk karaktär än förut. Förutom de sociala färdigheterna betonar Läroplanskommittén traditionella ämneskunskaper som delar av individens specialisering. Detta liknar 1960-talets arbetslivsrelaterade fostransmålsättningar, men betydelsen av dem ställs nu i relation till *konkurrens*:

Den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skall vara strävan att utveckla Europas bästa skola. Denna höga ambitionsnivå skall karaktäriseras av en höjd kvalitet i utbildningen genom att ämnens ställning förstärks (Dir. 1991:117).

Enligt Läroplanskommitténs tilläggsdirektiv är målsättningen för den svenska skolan att ”ämnenas ställning förstärks”. I sammanhanget sägs vidare att de unga ”så tidigt som möjligt” ska grundlägga och odla sina sårin-tressen. Ämneskunskapernas stärkta ställning vid denna tid kan ses mot bakgrund av att dessa är utvärderingsbara, och går att jämföra med andra länders, exempelvis ”förhållandena inom EG-länderna”, vilket ger dem ett positivt värde (Dir. 1991:117).¹¹⁸ Jämförelserna med andra länder gäller inte bara enskilda individers prestationer i olika (skol-) ämnen. Konkurrensen

¹¹⁸ Den ökade betydelsen av traditionella ämneskunskaper framträder även i läroplanspropositionen. I talet om skolans roll för ”ekonomisk tillväxt” och konkurrenskraftiga skolor sägs att ”större uppmärksamhet kommer att ägnas åt frågorna om skolan ger tillräckliga grundkunskaper inom exempelvis språk, matematik och naturvetenskap för en framtida arbetsmarknad” (Prop. 1992/93:220, s. 10).

omfattar även deras prestationers betydelse för internationell ekonomisk konkurrens; ”Kunskaperna behövs också för att svenska skolungdomar skall få en beredskap och verka för att arbeta i ett samhälle som är internationellt konkurrenskraftigt” (SOU 1992:94, s. 92). Genom att förankra sina intressen i vissa ämneskunskaper ska ”svenska skolungdomar” bli rustade att arbeta i ett konkurrensutsatt och internationaliserat arbetsliv.

Talet om ”Europas bästa skola” och om svenska ungdomar, i förhållande till andra länders ungdomar, visar ett perspektiv på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran där individer och deras intresseriktningar framstår som delar i en internationell tävling. En tävling där de representerar ett ”konkurrenskraftigt” (svenskt) ”samhälle”. Att specialisera sig genom att inhämta traditionella ämneskunskaper tycks innebära att tas i bruk som internationellt gångbar nationell konkurrenskraft. I läroplanspropositionen stärks detta i termer av ett lands ”intellektuella infrastruktur” (Prop. 1992/93:220, s. 10). Här leder resonemanget fram till att understryka det betydelsefulla i att de unga läser vidare. Utbildningsväsendets kvalitet och (underförstått: ekonomisk) välfärd sägs handla om elevers ”grundläggande bestående kunskaper” (Prop. 1992/93:220, s. 32). Sådana kunskaper blir en viktig konkurrensfaktor i förhållande till andra länder på en gemensam utbildningsmarknad. En marknad utifrån vilken Sveriges position som välståndsnation mäts. Detta fordrar inte bara individens specialisering genom deras inhämtande av formella kunskaper. Det kräver även deras *problemlösningsförmåga*.

Problemlösningsförmågan behövs när ”[k]raven på de anställda att ’tänka själva’, ta eget ansvar och finna lösningar på problem som dagligen uppstår tenderar att bli starka i många verksamheter” (SOU 1992:94, s. 108). Den konkretiseras i Läroplanskommitténs direktiv; ”Eleverna skall få lära sig att gradvis utveckla sin förmåga att tänka och uttrycka sig på olika sätt samt att självständigt söka kunskap och lösa problem” (Dir. 1991:9). Skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostransuppgift handlar om att se till att de unga lär sig att ”lösa problem” på egen hand. Denna uppgift är sammanvävd med sociala och språkliga kompetenser på ett sätt som inte finner motsvarighet historiskt (jfr kap 4). Modellen för elevers problemlösande är emellertid igenkännbar. Det handlar om vetenskaplighet. Eleverna ska stegvis ”utveckla sin förmåga att tänka – att reflektera över problem – och därmed lägga grunden för ett, med ökande mognad, alltmer vetenskapligt förhållningssätt” (Dir. 1991:117).

Att lösa problem på ett vetenskapligt sätt blir viktigt i deras utbildnings- och yrkeskvalificering:

Studierna blir en lämplig förberedelse för det mera vetenskapliga förhållningssätt till kunskap som präglar högre utbildning. Vad gäller de yrkesförberedande utbildningarna skall målformuleringarna anpassas till det framtida yrkeslivets krav, men också förbereda för de krav som högre utbildning ställer. Läroplanskommittén skall utveckla hur detta skall komma till uttryck i läroplanen. I detta arbete skall kommittén samråda med dels företrädare för högskolan, dels arbetsmarknadens parter (Dir. 1991:117).

Förmåga att lösa problem är något som alla förutsätts behöva, oavsett profilering eller specialisering. Problemlösningsförmågan ges ett växande marknadsvärde i kunskapssamhället. Dess allmängiltighet understryks i läroplanen; ”skolan ska sträva efter att varje elev lär sig att använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem (Lp094, 1994, s. 9). Förmågan att ”lösa komplicerade problem” blir del av en politisk förväntan på ”utbildningens nationalekonomiska värde” (SOU 1992:94, s. 123).

Ett sådant perspektiv på skolfostran kan jämföras med de perspektiv som var vanliga under 1950- och 1960-talets. Även då var analytiskt tänkande, problemlösningsförmåga och kunskapsspecialisering viktiga villkor. Då, liksom nu, sammanförs individers vetenskapliga förhållningssätt med ekonomins och arbetslivets behov av specialiserad arbetskraft. Men tidigare framträdde detta mot bakgrund av en gemenskapsriktad skolfostran. I denna framhölls betydelsen av att alla hjälpte till i det nationella ekonomiska välfärdsbygget. Under 1990-talets tidiga del är skolfostran i högre grad kopplad till den enskilda individen och hennes sociala och kunskapsmässiga investeringar. Dessa handlar främst om egen och nationalekonomisk framgång i arbetslivet *utan* den tidigare återkopplingen mot det gemensamma. Kollektiv välfärd och gemensamt samhällsekonomiskt ansvar är nästan helt frånvarande. De ekonomi- och arbetslivsorienterade kompetensbehoven är istället riktade åt individens konkurrenskraft och överlevnadsförmåga i ett förändrat arbetsliv.

Försvagningen av den kollektiva orienteringen i perspektiven på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran lyfter fram en paradox i medborgaraspekten; Den ökade betoningen av individens utveckling av ”komparativa fördelar och sin egentliga intresseinriktning” (SOU 1990:14, bil. 22) skapar en ökad frihetsgrad åt individen genom att vidga hennes val- och

rörelsemöjligheter, men tenderar samtidigt att beröva henne vissa frihetsgrader genom arbetsmarknadens anpassningskrav. Paradoxen visar på ett *stegrat spänningsförhållande* mellan individuell frihet och krav på anpassning.

Sammanfattning

Den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten intar en dominerande ställning i det tidiga 1990-talets tal om skolans medborgarfostrande roll. Detta blir möjligt i och med den riktning som diskussionerna om den decentraliserade skolan tar vid denna tid, och de samhällshändelser som ges plats i denna. En förskjutning framträder i denna aspekt, i jämförelse med 1970- och 1980-talet. Den tidigare utgångspunkten i allas medbestämmande och rätt till ett arbete som delar av ett kollektivt ansvar för individens och samhällets ekonomiska välbefinnande, ersätts av en ökad betoning på individens strategiska val och profilering, flexibilitet, sociala kompetens och anpassningsförmåga, samt specialisering och problemlösningsförmåga. Skillnaden mellan de tidigare och de aktuella handlingsvillkoren är att de nya nästan enbart handlar om den enskilda individens liv. De är ofta riktade mot personlig framgång i arbetslivet, vilket i sin tur väntas ge national-ekonomisk välgång.

Förskjutningarna tolkar jag som uttryck för ett mera marknadsfokuserat sammanhang för perspektiven på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran, än de som fanns innan 1990-talet. De kräver individer som har optimerat sina konkurrenskvaliteter för personlig framgång i yrkeslivet. Samtidigt försvagas mera kollektivt orienterade perspektiv på skolans fostran. Individcentreringen i den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten är emellertid knappast total eller uteslutande. Strävan efter att se till allas ökade kompetensnivå och att alstra samhälls-ekonomisk konkurrenskraftig arbetskraft har också kollektivistiska utgångspunkter. Även om de inte i lika hög grad riktas mot det gemensamma bästa som tidigare.

Politiska medborgaraspekten – från politikutformning till väljarutrymme

Vid sidan av de dominerande ekonomi- och arbetslivsriktade handlingsvillkoren, ges även de politiska en betydande roll i talet om skolans medborgarfostrande roll vid denna tid. Detta sammanfaller med en förskjutning i

den politiska medborgaraspekten. Förskjutningen består i att kollektiva delar av individers politiska handlingsvillkor avmattas samtidigt som uppmärksamheten på den enskilda individens beteende och utrymme i relation till formell, parlamentarisk partipolitik och offentliga institutioner tilltar. Men förskjutningen är inte entydig. Vissa politiska kvalitéer visar sig stå i ett spänningsförhållande till den.

Från livsvärld till ökat valutrymme

Individens politiska delaktighet handlar vid denna tid inte, som på 1970- och 1980-talet, om utformandet av en gemensam livsvärld. Den handlar om den enskilda individens roll som väljare och röstare i det partipolitiska systemet. Förskjutningen framträder i en förändrad användning av politikbegreppet. Den tidigare etablerade användningen omfattade *både* ett kollektivt deltagande i utformandet av gemensamma livsvärlden och ett individuellt deltagande i den representativa partipolitiken. Under 1990-talets tidiga del är den förstnämnda formen för medverkan nedtonad, till förmån för den senare.

Förändringen tycks komma ur en utbildningspolitisk oro för hur det ska gå med partisystemet. En oro som överskuggar betydelsen av människors gemensamma livsvärld. Detta tar form mot bakgrund av förändrade perspektiv på skolans politiska fostran, i vilka individen förutsätts vara en kalibrerad aktör bland partipolitiska ståndpunkter på den svenska politikarenan. Den förändrade användningen av politikbegreppet innebär att formella partipolitiska strukturer hamnar i förgrunden, det vill säga politikens legaliserade aspekt, medan folkviljan, politikens legitimerade aspekt, ges en nedtonad roll som deltagandeform.¹¹⁹ Problemområdet för politiken koncentreras därmed till relationen mellan partisystemet och dess väljare.

I Läroplanskommitténs direktiv och betänkande (Dir. 1991:9; SOU 1992:94), där Maktutredningens (SOU 1990:44) analys av omvärlden tas upp,¹²⁰ redogör författarna för ett förändrat politiskt landskap:

¹¹⁹ Jag använder här Carlehedens (2002) begreppspar; "politisk legalitet" och "politisk legitimitet" för att göra åtskillnad mellan dessa två politikbegrepp, och individers handlingsvillkor i relation till dem. Carlehedens indelning görs i relation till Habermas samhällsteoretiska resonemang om demokrati (se t.ex. Habermas, 1996 och Reese-Schäfer, 1995).

¹²⁰ I Läroplanskommitténs betänkande återges Maktutredningens beskrivningar av det politiska tillståndet i en komprimerad version. Läroplansförfattarna gör även direkta angivelser och notangivelser till Maktutredningen (se t.ex. SOU 1992:94, s. 103-105).

Medborgarnas förhållande till politik [har] under senare år visat tecken till tydliga förändringar. Mönster som varit tämligen stabila under de närmast föregående decennierna har förskjutits. Rörligheten mellan partier i valmanskåren har ökat markant och valdeltagandet, särskilt bland ungdomar tenderar att minska. Samtidigt som förtroendet för politiska lösningar på många upplevda problem tycks ha sjunkit under de senaste 10-15 åren, finns stöd för påståendet att samhällsengagemanget hos medborgarna allmänt sett har växt. Människor skriver insändare, demonstrerar och deltar i möten oftare idag än exempelvis på 1960-talet. Det finns ett engagemang för samhällsfrågor som delvis tar sig nya uttryck. Intressant för specifika samhällsområden eller frågor som upplevs viktiga av enskilda eller grupper är mer påtagligt [*notref*: Se t.ex. Petterson O. – Westholm A. Medborgarundersökningen. Maktutredningen 1991] (SOU 1992:94, s. 104).

Ett gemensamt drag i beskrivningarna av den politiska situationen är att de främst fokuserar relationen mellan medborgarna och en formell partipolitisk arena (även om undantag finns, vilket framgår i termer av ”insändare” och ”demonstrationer” i citatet ovan. Dessa konkretiseras och preciseras dock inte i samma utsträckning som de formella delarna). Politik betraktas som ett representativt system, och individers deltagande handlar framför allt om att förhålla sig till detta. Denna bild av politik och politisk aktivitet förstärks i Maktutredningen (SOU 1990:44), som under kapitelrubriken ”Medborgarna och politiken” menar att

En betydelsefull nivå i det representativa system¹²¹ utgörs av partisystemet. De politiska partierna bildar den avgörande länken mellan väljare och beslutande församlingar. Till helt nyligen har det svenska partisystemet kännetecknats av stor permanens. Den centrala frågan nu handlar om förutsättningarna för stabilitet och förändring i partisystemet. Förändringarna på medborgarnivå är inte minst viktiga för det representativa systemets funktionssätt. Demokratien förutsätter medvetna och engagerade medborgare. Frågan är om det idag finns en ökande klyfta mellan väljare och politik? (SOU 1990:44, s. 39)

Problemet för politiken inringas även här till relationen mellan partisystemet och dess väljare. Allt färre medborgare röstar, och riskerna kan förvärras om inte det rigida partisystemet anpassas efter medborgarnas väljarfrånvaro. Det politiska styrsystemet menar de måste vara avpassat efter medborgarnas *förändrade väljarbeteende*. I redogörelserna framstår partisystemet som politikens ”avgörande länk” snarare än, som tidigare i den ut-

¹²¹ Ett stavfel har förmodligen insmugit sig i utredningstexten. Det rimliga är antingen att det ska vara ”det representativa systemet” istället för, som nu, ”det representativa system”, eller att det saknas ett ”som” efter ordet ”system”. I enlighet med APA:s referensmanual återger jag här, liksom på andra ställen, textcitatet som det är i citatet.

bildningspolitiska historien, folkets politiska medvetenhet och gemensamma förändringsvilja.

Med partisystemet i fokus för politikbegreppet blir utformning av politiken – det representativa styrsystemet – beroende av att folk går och röstar. En oro finns att detta inte är anpassat efter ”förändringarna på medborgarnivå”. Det handlar om att avpassa ett stagnerat partisystem efter medborgarna på ett sätt som gör att de inte avvisar den traditionella partipolitiken. Uppmärksamheten på dessa delar av politiskt deltagande framkommer även i rubriken ”En klyfta mellan medborgare och politik?”, där den politiska demokratin framtid beskrivs i termer av ett ”[v]äxande misstroende mot partier och politiker. Försvagad partiidentifikation. Kristecknen och varningssignalerna har kommit allt tätare. Hur fungerar egentligen den politiska demokratin?” (SOU 1990:44, s. 209).

Människors utträde ur den formella partipolitiken, vilket förstås som deras minskade valdeltagande, tolkar Maktutredningen som ett protestbeteende eller tecken på en djup alienering inför politik. Individens valfrihet tar sig här uttryck i att *inte* välja, det vill säga rösta, vilket ses som det avgörande hotet mot den politiska demokratin. Människors ”mistro” mot partipolitiska aktörer, och avtagande känsla av närhet till olika partiprofiler, ligger bakom denna sorti. Att vinna ”engagerade medborgare” tillbaks blir del av lösningen på problemet (SOU 1990:44, s. 209). Detta ska göras genom att de ges ett ökat valutrymme inom ramen för den formella, parlamentariska partipolitiken.

Från kollektiv åsiktsbildning till enskilt sakfrågetyckande

Ett annat politiskt handlingsvillkor under 1990-talets tidiga del är den enskilda individens åsiktsbildning i politiska sakfrågor. Detta villkor innefattar förmågan att formulera en ståndpunkt oberoende av andra, framför allt till myndigheter och institutioner, däribland skolan. Redan på 1940- och 1950-talet samt 1960-talet markeras vikten av att individers politiska ståndpunkter utmejslas i avskildhet, vilket ska garantera politisk-kritisk självständighet (jfr kap 4). Vad som är nytt är det sammanhang som det politiska oberoendet riktas mot – *sakfrågor*, och det genomslag saken får i svensk utbildningspolitik vid denna tid.

Handlingsvillkoret tar form i relation till tre speciella lägesändringar; politisk autonomi som oberoende av andra människor, en ökad betoning av

den enskilda individens röst gentemot myndigheter samt ett förutsatt ökat intresse för sakfrågor.

Politiskt självstyre som oberoende av andra

Den första lägesändringen handlar om att politisk åsikts- och opinionsbildning inte, som tidigare i den utbildningspolitiska historien, vilar på kollektiv- och gemenskapsorienterad grund, utan på individuell grund. Ett inledande uttryck för detta är Maktutredningens tal om individen och självstyret:

[d]emokratins ideal innebär att makten över tanken skall ligga hos individen själv. Autonom opinionsbildning förutsätter egna tankar över anammade idéer (SOU 1990:44, s. 68).

I citatet gäller kritiskt tänkande i första hand den enskilda individen. En självständig kritisk reflektion förutsätter att "makten över tanken skall ligga hos individen själv". Författarna utesluter inte en kollektiv gemenskapsorientering, men att döma av textsammanhanget fokuserar de främst den enskilda individen som den egna tankens både grundläggare och mål. Individens "autonoma opinionsbildning" och tankemakt ter sig som ett privat projekt. Hennes opinionspotential avgränsas dessutom till ett ställningstagande till *redan* "anammade idéer", snarare än till utformandet av sådana, vilket var centralt på 1970- och tidiga 1980-talet. Självständig autonom opinionsbildning blir en fråga om den enskilda individens åsiktsbildning, bortom sociala sammanhang. Detta konkretiseras längre fram i Maktutredningens slutbetänkande:

Enligt utredningens medborgarundersökning är den medborgardygd som idag skattas högst att bilda sig en egen uppfattning *oberoende* [min kursiv.] av andra. Förutsättningarna för medborgerligt autonomt ansvarstagande har stärkts. Med utgångspunkt från en demokratitolkning som är mer präglad av ett individorienterat ideal blir den allmänna slutsatsen mer positiv. Utvecklingen mot alltmer självständiga och oberoende medborgare är av avgörande betydelse. Samhällsutvecklingen innebär i detta avseende ett närmande till demokratins ideal (SOU 1990:44, s. 403).

En intressant iakttagelse är att Maktutredningens direktiv (Dir. 1985:36) betonar att "alla medborgare har rätt att på lika villkor delta i *formandet* av det framtida samhället." Och att "[demokratin] rör vida mer än den politiska demokratins formella regler och har i Sverige i särskilt hög grad handlat också om medborgarnas reella inflytande över sina levnadsvillkor" (Dir.

1985:36 min kursiv). Trots att Maktutredningens text öppnar för både en individuell del av individens politiska deltagande och en kollektiv ges den senare liten konkretion och precisering i den.

Även Läroplanskommittén ger ibland en tvåsidig bild av politiskt deltagande. Men också här tycks dess kollektivt orienterade delar ges en mindre framträdande plats än individuella:

Skolans ansvar för att ge barn och ungdomar en förberedelse för rollen som samhällsmedborgare och för att stärka individens självkänsla och självständighet bör komma till uttryck bl.a. genom att eleverna uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan (Dir. 1991:117).

Tilläggsdirektivets formuleringar om att ”stärka individens självkänsla och självständighet” tangerar 1970- och tidiga 1980-talets, då individens självkänsla sågs som en vital del av hennes samhällspolitiska deltagande. Men av textsammanhanget att döma riktas inte denna självkänsla inte konkret mot samhället eller samhällskollektivet. Individens självkänsla inringas istället till hennes ”inläring och sitt arbete i skolan”. Ur förändringen framträder ett förändrat perspektiv på skolans politiska fostran, där denna fostran i högre grad än tidigare både börjar och slutar med den enskilda individen.

Perspektivförändringen handlar inte bara om olika avgränsanden av individens politiska räckvidd. Den handlar också om hennes sätt att utöva politiska inflytande. Detta kommer på ett tydligare sätt än tidigare att handla om hennes val. Ett väljande som, i större utsträckning än i tider innan 1990-talet (jfr kap 4), görs utifrån egenintresset. Det handlar om att i skolan ges möjlighet att ”formulera sina undervisningsmål, välja konkret innehåll, metoder och arbetsformer. Eleverna skall med ökande mognad ha ett allt större inflytande i denna process” (SOU 1992:94, s. 19). I läroplanen sammanförs denna typ av inflytande med demokrati och samhällsaktivitet:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga 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 (Lp094, 1994, s. 7).

Demokrati och politiskt deltagande blir något som övas genom att ”välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter” utifrån ett egenintresse. Men också

som något som inte har något *annat* mål än detta egenintresse. Individens ”personlig[a] ansvar” och förmåga att ”utöva inflytande” blir en fråga om att välja egna livsvägar, och ges liten koppling till ansvar och inflytande som ett gemensamt projekt, för det gemensamma bästa.

Individens röst gentemot myndigheter

Den andra lägesändringen där individens sakfråge-tyckande blir synligt handlar om ett förhöjt röstläge. Man betonar vikten av att ge individen ökade möjligheter till att hävda sig inför myndigheter och andra samhälls-inrättningar.

Motivet för detta sägs vara att hon har, och vill ha, ett större eget ansvar i samhället än tidigare; ”Kombinationen mellan storskaliga lösningar och människors ökade kompetens att ifrågasätta och kräva inflytande har ökat trycket från medborgarna på att få ett lokalt inflytande över det som tidigare uppfattats som en centralt statlig beslutsarena” (SOU 1992:94, s. 117f). Läroplanskommitténs ord innefattar inte bara individers krav på inflytande, utan också deras möjligheter till insyn och protesträtt. Det framkommer i medborgarundersökningen, den undersökning som Maktutredningen gör (SOU 1990:44, s 213), och som Läroplanskommittén här återigen tar stöd i.

Utgångspunkten i politisk delaktighet som fråga om förhöjt röstläge och ökad lokal insyn harmonierar med Maktutredningens omformulering av demokratibegreppet i 1980-talets slutskede (jfr kap 4). Enligt denna kan demokrati ”inte [längre] identifieras med flertalsstyre och kollektiva beslutsprocesser” (SOU 1990:44, s. 159). Omformuleringen visar sig här nå genomslag i det utbildningspolitiska perspektivet på skolans politiska fosteran. Politiskt deltagande omfattar den enskilda individen, hennes lokala sammanhang här och nu, och hennes valutrymme i detta.

Individens politiska deltagande blir en fråga om ett speciellt sakfråge-tyckande. Det handlar om ett “[p]olitiskt deltagande som innebär olika former av individuell opinionsbildning, kontakter och manifestationer” (SOU 1990:44, s. 213f). Denna typ av tyckande, som handlar om att ha självförtroende i myndighetskontakter, blir under det tidiga 1990-talet ett tecken på en önskad samhällsutveckling.

”Ökat intresse för sakfrågor”

Den tredje lägesändringen, som visar på en annan form av individens sakfråge-tyckande handlar om ändrade beteenden.

Enligt Maktutredningen har medborgarnas politiska beteende förändrats. Medborgarna *kräver* ett ökat individuellt val- och röstutrymme. Förändringen menar man hänger samman med en ökad utbildningsnivå och ett stegrad medborgarintresse för ärenden som ”upplevs viktiga av enskilda eller gruppen” (SOU 1990:44, s. 30). Läroplanskommittén tar upp Maktutredningens analys och gör en liknande beskrivning av situationen; ”Intresset för specifika samhällsområden eller frågor som upplevs viktiga av enskilda eller grupper är mer påtagligt” (SOU 1992:94, s. 104). Enligt Maktutredningen har detta att göra med att ”väljarnas partiidentifikation avtar, [och] åsiktsröstningen ökar” (SOU 1990:44, s. 30).

Människors ökade ”åsikts”-röstande förklaras mot bakgrund av en upplevd svåröverskådlighet på det politiska området. Enligt Läroplanskommittén är svåröverskådligheten del av en förändrad *ekonomisk* situation. En situation som visar sig få konsekvenser för politiken:

Med en ekonomi och arbetsmarknad som är alltmer internationell blir också politiska processer alltmer komplicerade och därmed svåra att förstå och delta i. Villkoren för inflytande förändras (SOU 1992:94, s. 49).

I denna ”komplicerade” politiska situation hänvisas människor till, men kräver också själva, ett ökat utrymme för åsikter om förhandsformulerade sakfrågor. Svårigheterna för folk att nå överblick menar man har skapat detta behov. Vid sidan om ekonomiska händelser har de ökade svårigheterna att nå politisk insyn rot i massmediala och teknologiska landvinningar. Dessa kräver, enligt både Läroplanskommittén och Maktutredningen ”en väsentligt större förmåga att kunna sovra och kritiskt granska budskap och information” (SOU 1992:94, s. 104f, se även SOU 1990:44, kap 2). Människors ökade behov av sakfråge-tyckande kräver därvidlag en kritisk förmåga.

Citatet harmonierar med historiskt etablerade målsättningar med skolans politiska fostran. Dessa innefattade ofta individers kritiska distans till politiska budskap (jfr kap 4). Men Läroplanskommittén klarlägger aldrig *på vilket sätt* ”de enskilda människorna” väntas delta i något kritiskt demokratiskt hänseende, eller vad de väntas göra av ”information och faktaunderlag” de behöver för ett sådant politiskt deltagande. Den låga graden av konkretion i det kritiska inslaget i sakfrågeintresset bidrar, tillsammans med

med övriga lägesförskjutningar, till en förskjutning av innehållet i det politiska utrymmet. Dess riktning går *från* individers delaktighet i samhällets politikutformning *till* deras engagemang i specifika frågor av direkt, och nästan uteslutande, relevans för egenintresset.

Kritiskt 'kunskapande' och moraliskt ställningstagande - kvaliteter i motspänning

Samtidigt med denna förskjutning visar sig två politiska kvalitéer stå i spänning till dem. Kvaliteterna kallar jag för *kritiskt kunskapande* och *moraliskt ställningstagande*.

Kritiskt kunskapande

Vid en historisk tillbakablick är kritiskt kunskapande en etablerad del av skolans politiska fostran. Det kritiska förnuftet som utgångspunkt för "ett demokratiskt liv" är ett perspektiv på denna fostran som kan spåras bakåt i tiden till 1940-talets senare del fram till 1980-talet. Under 1990-talets tidiga del framträder den emellertid på ett lite annat sätt. Bland annat genom en förändrad kunskapssyn:

..skolans kanske viktigaste uppgift - [är] att utveckla en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition. Detta är, i djupaste mening, att vara en kunskapande person, något som blir en allt viktigare förutsättning för deltagande i ett demokratiskt liv (SOU 1992:94, s. 61).

I citatet framträder ett allmänt kritiskt perspektiv på skolans politiska fostran som är historiskt igenkännbart. Men kunskap ges här en mer *social* grund än tidigare. Den utvecklas enligt författarna i sociala kommunikationssammanhang, och bidrar till individers egna och gemensamt skapade kritiska och värdemässiga ståndpunkter. Den förändrade kunskapssynen markeras med Läroplanskommitténs användning av begreppet "kunskapande". Kunskap ses som en interaktiv process i "socialt sammanhang, som omfattar såväl särskilda perspektiv som värderingar" (SOU 1992:94, s. 61).

Med denna förändrade kunskapssyn står individers kritiska politiska kunskapande i *spänning* mot den aktuella förskjutningen av de politiska handlingsvillkoren. Individers kritiska, gemensamma kunskapsskapande ses stundtals som viktigare för deras politiska delaktighet än formella kunskaper om partisystem, partipolitik och röstningsförfarande:

För att hävda de demokratiska värden som samhället vilar på räcker det inte att med eleverna tala om och undervisa om det väsentliga i dessa värden. De kunskaper eleverna fått i dessa frågor har alltför ofta varit ensidigt koncentrerade till de formella sidorna, styrelseskick, mm. För att kunna delta som aktiva samhällsmedborgare i ett mer komplext samhälle krävs bl. a. ett kritiskt analyserande förhållningssätt. Frågor om varför måste ställas, problemen under ytan lyftas upp, alternativ tänkas och formuleras. En allmänt utslätad bild av samhället som konfliktfritt är inte bara föga intresseväckande utan är ofta också felaktig (SOU 1992:94, s. 106).

Läroplanskommitténs inlägg motverkar uppmärksamheten på individers politiska deltagande som en fråga om att rösta i partipolitiskt förberedda sakfrågor. I citatet framträder jag ett perspektiv på skolans politiska fostran som, genom att innefatta ifrågasättanden av det gängse, syftar till att återföra demokratin till en kritiskt orienterad kollektiv dimension. Demokratisk återväxt är, utifrån denna kunskapssyn, beroende av gemensamma sammanhang i vilka individers "kritiska analyserande förhållningssätt" till den innevarande samhällsordningen kan utmejslas.

Den sammanhangsberoende kunskapsgrunden bidrar även till att motverka den pågående individualiseringen av de politiska handlingsvillkoren. I ett särtryck till Läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94, som utges av Skolverket först 1997, understryks denna ambition; "Inlärningsforskningen håller på att bryta sig ur sina tidigare individualistiska utgångspunkter. Nu behandlas alltmer det sociala sammanhangets betydelse för elevens tankemässiga utveckling" (Carlgren, 1997, s. 26). Individers kritiska 'kunskapade' framstår i detta ljus som något som görs gemensamt, och som återverkar på individers politiska handlingspotential.

Moraliskt ställningstagande

En annan politisk kvalitet i spänning mot den politiska förskjutningen är individers moraliska ställningstagande. Denna kvalitet är, i likhet med det kritiska kunskapandet, kollektiv och social. Men den tenderar att omfatta mera statiska grundvalar för politiken, som påminner om den utbildningspolitiska historiens innebörder av politikbegreppet (jfr kap 4).

Denna politiska kvalitet tar form hos Läroplanskommittén; "Skolans bidrag [är] att skapa förutsättningar för en gemensam värdekultur som innefattar aktningen och respekten för andra och andras åsikter, för lyhördhet och förmåga att hävda en uppfattning, [detta] kan inte/.../överskattas (SOU 1992:94, s. 106). Värdekulturen sägs även omfatta

ett ”solidariskt förhållningssätt” (SOU 1992:94, s. 106f). Dessa värden och förmågor ryms i den så kallade värdegrunden,¹²² som lanseras under det tidiga 1990-talet och som ska omfatta alla elever. Förutom de värden och förmågor som nämns i citatet innefattas även jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta, rättskänsla, generositet, tolerans och (socialt) ansvarstagande (se Lp094, 1994, s. 5).¹²³

Värdegrunden (liksom svenska samhället) vilar enligt läroplanen på demokratins grund.¹²⁴ Dess värden och förmågor visar i så måtto på ett demokratiskt förhållningssätt (ibid.). Relationen mellan demokratin och svenska samhället utvecklas hos Läroplanskommittén; “[e]n demokrati är inte värdeneutral, den speglar samhällliga värden som historiskt vuxit fram” (SOU 1992:94, s. 161). Dessa målsättningar med skolans politiska fostran liknar de historiskt framträdande. Nu, som då, presenteras ett mer eller mindre förhandsbestämt värdefundament av politisk karaktär som garant för både moral och gemenskap mellan människor. Av läroplanen framgår att de unga inte bara ska känna till dessa värden och förmågor, utan också *leva* dem:

Alla som arbetar i skolan skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen/.../aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper/.../klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet/.../öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem (Lp094, 1994, s. 13).

Läroplanstextens moraliska ställningstagande för politiskt handlande består av såväl etiska (normgivande) och moraliska (handlingsriktade) vägledande principer. Dessa förutsätts alla omfatta, och också sträcka ”utanför” en mera närstående grupp av människor. Dessa moraliska erövringar innesluter ett mera kollektiv- och gemenskapsriktat perspektiv på skolans politiska fostran än de innevarande. Den omfattar även en relationsdimension. Individer ska vända sig *till varandra* för att ”klargör[a]” och ”diskutera det

¹²² ”Värdegrunden” är ett begrepp som lanseras av Läroplanskommittén (se SOU 1992:94, s. 119f, 161f). Det når genomslag i propositionen till läroplanen (Prop. 1992/93:220), och slutligen i den färdiga läroplanstexten (se Lp094, 1994). Värt att notera är att samtliga partier i riksdagen gav sitt stöd till den.

¹²³ Dessa delar av läroplans- och kommittéskrivningarna är exempel på när de tre medborgaraspekterna överlappar varandra. Utsagorna står i relation till både den politiska och den kulturella medborgaraspekten. Jag urskiljer här innebörder som relateras till den politiska.

¹²⁴ För en fördjupad politisk-filosofisk läsning av (den intill dags dato fortfarande giltiga) läroplanens mångtydighet vad gäller ”värdegrunden” och demokrati, se Sigurdson (2002).

svenska samhällets värdegrund” utifrån dess handlingskonsekvenser. Dess relationsfokuserade del skiljer den – med några klara undantag – från den tidigare utbildningspolitiska historien, där individens moraliska ställningstagande i högre grad var riktat mot abstrakta principer, människor eller lojaliteter (jfr kap 4).

Moraliskt ställningstagande tar form som en politisk kvalitet i spänning mot förskjutningarna. I likhet med det kritiska ’kunskapandet’ är denna kvalitet svår att förena med de övriga, mer individualiserade politiska handlingsvillkoren. Med sitt kollektiva och sociala innehåll utgör den snarare en motkraft mot dem.

Försvagade politiska kvaliteter

De politiska kvaliteterna i spänning mot förskjutningen får emellertid inte något större genomslag i svensk utbildningspolitik under 1990-talets tidiga del. Kritiskt kunskapande och moraliskt ställningstagande ges låg konkretionsnivå i texterna, och tycks inte heller tillmätas någon högre politisk status. Den låga konkretionsnivån visar sig i att de nästan inte alls relevansgörs i operativa termer i texterna. Att gemensamt formera kunskaper och att uttrycka sin uppfattning, solidaritet, respekt och samhörighetskänsla, framträder ofta som abstrakta uppräkningslistor, utan konkretiserande ledning, precisering eller exemplifiering.

Ett uttryck för dessa politiska kvaliteters låga konkretionsnivå är att de inordnas som ganska abstrakta exempel på allmänna handlingsregler på ”etisk” grund (SOU 1992:94, s. 161). De grundläggande kritiska och moraliska värden ”som skall gälla för skolans arbete och som skall bibringas eleverna” (Prop. 1992/93:220, s. 32) görs till delar av ett allmänt etiskt förhållningssätt (se t.ex. Lp094, 1994, s. 7f). Deras handlingsriktade del, den moraliska, tenderar att förbigås. Detta skiljer det tidiga 1990-talet från exempelvis 1970-talet (jfr kap 4).

En omständighet som bidrar till kvaliteternas nedtonade roll är av organisatoriskt slag. Den handlar om Läroplanskommitténs indelning av skolans innehåll och medborgarfostrande roll i så kallade ”uppnåendemål” och ”strävansmål” (se SOU 1992:94, s. 17-20). Denna indelning etableras i den påföljande läroplanen (Lp094, 1994), och får konsekvenser för styrkeförhållandet mellan dessa kvaliteter och de politiska handlingsvillkoren vid denna tid.

Med strävansmål menas sådana mål som de som arbetar i skolan ska bör *sträva mot* att uppfylla, medan uppnåendemål är sådana mål som de *måste* uppfylla. Uppnåendemålen är angivna minimikrav som alla elever måste nå upp till. "Skolans värdegrund", och även andra uttryck för de mera gemenskaps- och kollektivorienterade politiska kvaliteterna, inordnas bland strävansmålen. Detta ger dem en förhållandevis låg status. I min genomgång av texter som utges av Skolverket under det tidiga 1990-talet finns heller inte så mycket utarbetade och tydliggjorda utvärderingsredskap för strävansmålen. Detta gör att de kan åsidosättas till förmån för uppnåendemålen. Åsidosättandet kan äga rum i såväl skolpraktiker som på policynivå. När det gäller policynivån tycks den vara upptagen med att mäta och utvärdera uppnåendemålen. Företräde ges således, av olika skäl, till vad som "måste" göras i skolan, de angivna miniminivåerna. Strävansmålen innehåller inte någon högre konkretionsnivå eller operativ ledning för de professionella (Carlgren & Englund, 1996). Detta gör att de tenderar att uppfattas som allmänna rekommendationer som inte behöver omsättas i handling, eftersom ingen kontrollerar det.

Den nedtonade politiska och pedagogiska uppmärksamheten på strävansmålen bidrar till att de politiska kvaliteternas försvagas som motstånd till aktuella förändringskrafter på det politiska medborgarfostransområdet. Därmed försvagas historiskt etablerade former av politiskt deltagande som rymmer mera gemenskaps- och samhällscentrerad karaktär. Såväl låg konkretionsnivå som ny organisatorisk indelning av skolans mål bidrar till deras förkrympta politiska status.

Sammanfattning

Under 1990-talets tidiga del framträder en förskjutning i den politiska medborgaraspekten. Den tidigare utgångspunkten i politiskt deltagande som balansgång mellan individuell och gemensam åsiktsbildning är nedtonad. Istället ges den enskilda individens möjligheter att välja en mera framträdande roll. Betydelsen av att välja faller ut i flera olika delar. En handlar om hennes röstbeteende i demokratiska parlamentariska val. En annan handlar om nödvändigheten av att nå ökat röst- och valutrymme i myndighets- och institutionssammanhang. Ytterligare en annan lyfter betydelsen av oberoende (av andra) när det gäller ställningstaganden i olika sakfrågor på en lokal- eller nationalpolitiska agenda, vilket anses vara efterfrågat i högre grad vid denna tid än tidigare.

Förskjutningen tolkar jag som en fråga om ändrad utgångspunkt för de utbildningspolitiska målsättningarna med skolans politiska fostran. Individens möjligheter att gemensamt påverka den politiska dagordningen avmätas, medan betydelsen av enskilda individers möjligheter att verka i egen sak, i relation till en redan etablerad parlamentarisk och partipolitisk arena, förstärks. Individen förutsätts i högre grad än tidigare i den utbildningspolitiska historien överlåta sin individuella hävdanderätt när det gäller utformandet av politiken och dess riktning. Detta till förmån för en ökad tillsyn av sitt egenintresse, inom ramen för det formella partipolitiska systemet och dess offentliga representanter. Beaktandet av egna rättighetsanspråk, möjligheter och utrymme i relationen till olika myndigheter och institutioner, däribland skolan, hamnar därmed i centrum för individens politiska delaktighet. Parallellt med förskjutningen framträder två politiska kvaliteter i spänning mot den. Dessa får emellertid litet genomslag i utbildningspolitiken vid denna tid, framför allt genom att tillmätas låg politisk status.

Kulturella medborgaraspekten – fortsatt försvenskning i likaskap

Skolans kulturella handlingsvillkor ges en svagare och mera undanskymd roll i talet om skolans medborgarfostrande roll, i jämförelse med de ekonomi- och arbetslivsriktade samt politiska handlingsvillkoren under det tidiga 1990-talet. Samtidigt urskiljer jag en särskild förskjutning i de kulturella handlingsvillkoren som inte liknar de andra områdenas förskjutningar. Skolans kulturella fostransuppgift framstår som mera kollektivt inriktad.

Om individers kulturella handlingsvillkor mellan 1940- och 1980-talet tog avstamp i ansvarstagande som uttryck för gemenskap, handlar det tidiga 1990-talets kulturella handlingsvillkor i högre grad om individens identitet. Den ökade individ- och valfrihetsfokuseringen som framträder i de andra medborgaraspekterna får samtidigt, intressant nog, *inte* genomslag här. Detta visar sig framför allt i att kulturell tillhörighet är något som inte kan väljas. Jag kallar de kulturella handlingsvillkoren för *försvenskning*, *svenskhetens utsträckning* och *kulturellt icke-val*.

Försvenskning

Skolans främsta kulturella fostransuppgift vid denna tid är att skapa identitet och tillhörighet i relation till det som betraktas som svenskhet. Detta tycks extra viktigt mot bakgrund av en pågående internationalisering och ökad mångfald i det svenska samhället. Goda insikter i svensk historia och svenska traditioner blir centralt, tillsammans med förmågan att tala det svenska språket.

Betydelsen av kulturellt likaskap växer mot bakgrund av ett upplevt kulturellt olikskap. Det svenska samhället befinner sig i en tid av ökad invandring från andra länder. Detta antas kräva en viss beredskap; "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" (Lp094, 1994, s. 5). I Läroplanskommitténs betänkande relateras, med några undantag, kulturell mångfald till omvärldshändelser på liknande sätt.¹²⁵ Bland annat i siffror. Sedan Lgr 80 tillkom 1980 sägs Sverige ha

blivit alltmer mångkulturellt. Antalet personer i Sverige som är födda utanför Europa har fördubblats och utgör 1/4 miljon. I våra skolor undervisas i 113 olika hemspråk och antalet elever i grundskolan och gymnasieskolan med annat hemspråk än svenska utgör ca 124 000. Samtidigt ökar svenska ungdomars resor ut i världen. Så har exempelvis antalet sålda Interrailkort mångdubblats och uppgick 1991 till nästan 60 000. Vi har fått en tåguffargeneration med helt andra erfarenheter än tidigare generationer (SOU 1992:94, s. 31f).

Utvecklingen beskrivs i odelat positiva ordalag. På ett annat ställe i Läroplanskommitténs framträder dock en mera vacklande hållning; "Utvecklingen leder till spänningar men innesluter också i sig möjligheten till en naturlig och positiv kontakt mellan kulturer" (SOU 1992:94, s. 85). De "spänningar" som mångfald för med sig skapar ett utbildningspolitiskt behov av kulturellt likaskap.

Detta likaskap grundas i svenskhet som förutsättning för kulturell identitet och tillhörighet. Det handlar om en fast förankring i språk och sedvänjor som liknar historiskt etablerade målsättningar (jfr kap 4). Men detta likaskap skiljer sig också från de tidigare vedertagna. En skillnad är att *svensk historia* ges en mer betydelsefull roll. Historiekunskap införlivas

¹²⁵ På några ställen i Läroplanskommitténs betänkande används kulturbegreppet även i relation till de ungas klassbakgrund och sociala härkomst (se t.ex. SOU 1992:94, s. 70, 73, 74). Men dessa delar tycks ges en ganska undanskymd roll i talet om skolans medborgarfostrande roll.

som en central del av svensk kultur, och framstår ibland som nästan avgörande för kulturell identitet. Detta utan att fördenskull vara särskilt viktig för (nationell) gemenskap, vilket var fallet tidigare. Det kulturella likskapet tar samlad form som ett svenskt ”kulturarv”:

Grundläggande frågor kring kulturarv och kulturförändring i vid mening måste uppmärksammas. Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. En fast förankring i det egna kulturarvet skapar goda förutsättningar att förstå både det egna samhället, den kulturella mångfald som finns i Sverige och främmande kulturer (Dir. 1991:9).

I Läroplanskommitténs direktiv beskrivs ”det svenska kulturarvet” som ett nationalhistoriskt kulturgods. Det handlar också om ”fast förankring” i språk och traditioner. Läroplanskommittén väljer att följa direktivet. I dess betänkande utvecklas betydelsen av historia i sammanhanget; ”Kulturarv i innehållslig mening innefattar dels den historia och de traditioner som hör till den gemensamma fonden./.../Till detta kommer naturligtvis det egna språket som i många avseenden bär upp det innehållsliga i det kulturella arvet” (SOU 1992:94, s. 90). Den speciella betydelse som historia ges för skolans kulturella fostran lyfts även fram i tilläggsdirektivet; ”[S]törre vikt [bör] lägg[as] vid kunskaper som är beständiga över tiden – såsom språk och matematik – samt de kunskaper som bygger upp elevens egen identitet i hembygden, det svenska språket och kulturarvet i vid mening./.../Kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en mer framträdande plats i undervisningen” (Dir. 1991:117). Vid sidan av den text om matematik som finns i tilläggsdirektivet handlar det svenska kulturarvet om att kunna det svenska språket, den svenska historien och de svenska sedvänjorna.¹²⁶

När det gäller syftet med införlivandet av kulturarvet både harmonierar det med, och skiljer sig från, historiskt etablerade. Det handlar, i likhet med tidigare, om att bevara demokratin (jfr kap 4); ”De demokratiska traditioner som det svenska samhället bygger på är i en mening grunden för det kulturarv skolan skall förmedla” (SOU 1992:94, s. 93). Men de innefattar även en existentiell, identitetsformerande dimension; ”Kulturarvet bygger på traditioner som i vår tid till en del är levande, till en del har förlo-

¹²⁶ I Läroplanspropositionen definieras detta kulturarv delvis på ett lite annat sätt. Det beskrivs i termer av svensk konst, litteratur och poesi, vilket ses som tidlöst, och något som skolan ”mer eller mindre [är] ensam om att förmedla” till de unga (Prop. 1992/93:220, s. 7).

rats./.../Traditionens värden är inte så självklara som riktmärken i livet. Samtidigt finns ett stort behov av gemensamma värden och stöd för individens utveckling av sin livstolkning” (SOU 1992:94, s. 89). Enligt Läroplanskommittén är kulturarvet viktigt för den enskilda individens livsutveckling. Även om konkretionsnivån är låg i detta textsammanhang så tycks detta handla om att omfatta svenskhet som en form av kulturellt likaskap som tillför individen nödvändiga livsvärden. Dessa värden ger en kulturell identitet och tillhörighet som förutsätts behövas i hennes möten med det främmande. Dessa möten tenderar emellertid att få olika riktning, beroende på vilka individer och grupper det gäller.

Svenskhetens utsträckning – att bli europé eller anpassas

Försvenskningen av individer hänger samman med ett annat kulturellt handlingsvillkor, svenskhetens utsträckning. Jag urskiljer två olika rörelser inom detta villkor. Dessa rörelser handlar båda individens identitetsskapande, men tycks handla om olika samhällsgrupper. Den första rörelsen utgår främst från etniska svenskar. Den andra utgår främst från andra, definerade som icke etniska svenskar.

Den första rörelsen: Att vara svensk för att bli global europé

Denna rörelse handlar om att nå ökad insikt i det egna kulturella likaskapet för att kunna möta 'de(t) andra'. Den riktar sig till etniska svenskar, som genom att utvidga den svenska kulturtillhörighetens ram ska famna en europeisk, global identitet.

Att bli medveten om den egna kulturen för att kunna förstå andras känns igen från tidigare utbildningspolitiska målsättningar (jfr kap 4). Men att nå insikt i denna i syftet att utvidga identiteten till områden utanför nationsgränsen syns nytt. Rörelsen utgår främst från etniskt svenska individer, och fokuserar en tillvaro *utanför* nationsgränsen, en europeiskt global identitet. Identitetsskapande beskriver Läroplanskommittén som en ”uppgift av *dubbel* karaktär”:

Den ökande kulturella mångfalden skapar behov av en egen kulturell identitet för att förstå andras. Samhället står alltså här inför en uppgift av *dubbel* karaktär: I ett mer internationellt orienterat samhälle skärps kraven på en fast förankring i den egna kulturen, historien och språket. Samtidigt är det en viktig uppgift inför framtiden att skapa en identitet som kan innefatta och relateras till inte bara det specifikt

svenska, utan också till en nordisk europeisk och ytterst en global identitet. Förankringen i det egna kulturarvet är en förutsättning för och skall inte ses i motsättning till internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra folk och kulturer (SOU 1992:94, s. 89 min kursiv).

Individens förankring i det (egna) svenska kulturarvet blir en utgångspunkt för erövrandet av en "europeisk" och en "global" identitet. För detta anses de kända kulturella grundvalarna behöva medvetandegöras och införlivas; "En identitet som 'kvinna' och som 'svensk' står inte, utom under speciella omständigheter, i motsättning till en identitet som 'europé'. Dessa dubbla eller flerdubbla identiteter är viktiga utgångspunkter när frågorna kring konsekvenserna av det internationaliserade svenska samhället ställs" (SOU 1992:94, s. 89).

Enligt Läroplanskommittén utesluter en identitet inte en annan. Individen kan inta flera identiteter på samma gång, och dessa identiteter tycks kunna lagras på varandra som "dubbla eller flerdubbla identiteter". När det gäller valet av exempel på individens utvidgning av sina identiteter uppehåller de sig intressant nog vid relationen "svensk" och "europeisk" identitet. Detta kan ses mot bakgrund av en *europatanke* med fäste i dess tilläggsdirektiv; "Det ökande internationella samarbetet – särskilt inom Europa – gör det nödvändigt att förstärka skolans undervisning i moderna språk och om det gemensamma europeiska kulturarvet" (Dir. 1991:117). I denna första rörelse handlar svenskhetens utsträckning om etniska svenskar, och deras fördjupade svenskhet, vilket bildar förutsättning för en europeisk och global identitet.

Den andra rörelsen: Att bli svensk som anpassning

Den andra rörelsen har en motsatt riktning än den första. Här betonas vikten av att *icke* etniska svenskar övertar svensk kultur för trygghet och anpassning i det svenska samhället. Till skillnad från etniska svenskar, som förutsätts kunna förändra (och vidga) sin kulturella tillhörighet och identifikationsarena, lyfter denna rörelse inte fram någon tillvaro bortanför nationsgränsen, utan fokuserar på ett liv *innanför* den.

Rörelsen innefattar en annan kategori av människor än den första; de som kommer in i Sverige från något annat land, och som texterna beskriver som invandrare, barn till invandrare eller individer med en annan bakgrund eller kultur än den svenska. Dessa människors kulturella identitetsskapande och känsla av tillhörighet handlar framför allt om att överta ett svenskt

kulturarv för att kunna anpassa sig till det svenska samhället. Kulturell olikhet (från det svenska) står här i centrum på ett sätt som inte finner motsvarighet vare sig i den första rörelsen, eller i den utbildningspolitiska historien (jfr kap 4). Deras kulturella olikhet behöver *åtgärdas*. Detta ska ske genom att de intar en aktiv roll i sin egen olikskaps-omvandling till försvenskningens likaskap; svenskhetens innehållsbestämda kulturarv.¹²⁷

I texterna lyfts inte bara utifrån kommande människors övertagande av det svenska fram, utan också utbyten mellan skilda levnadssätt och traditioner, vilket görs till del av skolans kulturella fostran:

Skolans uppgift att förmedla centrala delar av vårt kulturarv får ny aktualitet som grund för.../förståelse[n]och respekt[en] för andra folks kultur och värdegrund. Skolan präglas av en allt större mångkulturalitet som i sig kan utveckla kulturell medvetenhet och bidra till att skilda kulturmönster och språk som representeras i skolan, ses som en tillgång (SOU 1992:94, s. 13).

Men trots betoningen av att se "andra folks" identitetsvillkor som "en tillgång", och att mötet mellan "vår" och "andras" kultur bidrar till något eftersträvänsvärt – större "kulturell medvetenhet" – är ömsesidigheten i mötet begränsad. Det är "vårt (svenska) kulturarv" som ska förmedlas, och de "andras" kulturella identitet och tillhörighet *kan* fungera berikande, förutsatt att de tillägnar sig den historia, språk och traditioner som anses förankrat i det etniskt svenska kollektivet. När det gäller innehållet i "andra folks kultur och värdegrund" konkretiseras det heller inte. *Vad* som kan vara en "tillgång" förblir otydligt, vilket kan sägas visa på den etnocentriska utgångspunkten och indelningsgrunden i 'oss' och 'dem'.

'De andras' kulturella identitetsskapande bygger på deras *förmåga* till kulturell omvandling. Om de lyckas att införliva ett svenskt kulturarv på ett acceptabelt sätt, kan de med sin kvarvarande kulturella annorlundahet bidra till en positiv utsträckning av svenskheten. Denna kulturella utsträckning förutsätts, till skillnad från den första rörelsens, stanna i Sverige. Den blir en mångfaldstillgång som gagnar landet, med Läroplanskommitténs ord, en "nationell 'internationalisering', som "förtjänar att uppmärksammas och respekteras" (SOU 1992:94, s. 90).

¹²⁷ Paralleller kan göras mellan utgångspunkten i de ungas 'annorlundahet' som något perifert, och den utbildningspolitiska riktningen för hemspråkslärare och hemspråksundervisning i Sverige. Andersson (2006) visar hur dessa betraktats och behandlats som något i utkanten av det centrala. De blir ställda utanför svenska skolans 'kända' lärarkår, och svenska skolans kända innehåll.

Kulturellt icke-val

Till skillnad från många andra delar av det tidiga 1990-talets villkor tycks de som handlar om kulturell identitet och tillhörighet inte kunna väljas. De omfattas inte av individens val som bärande princip.

Dessa oväljbara delar tar form i relation till ett relativt statistiskt kulturbegrepp. Individens kulturella medvetande handlar om "osynliga" strukturer, givna på förhand:

Kultur i vid mening kan ses som medvetande om vad som är gemensamt i en viss krets, men också det omedvetna, som uppfattas som självklart utan att det är formulerat. Alla föds in i denna delvis osynliga och "naturliga" kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärare och kulturbyggare. För den enskilde är kulturen odelbar, men i mötet med andra kulturer är den sammansatt. Olika delkulturer hänger samman med sådant som social bakgrund, kön och etnisk tillhörighet. Därför kan vi inte bara tala i abstrakt mening om en kultur, vi måste känna igen olika kulturer som sammanvävs i olika kulturmönster (SOU 1992:94, s. 89).

Kultur ses som något som kan identifieras och kännas igen, men också något som människor inte kan göra sig av med. En sådan psykologiserad kulturdefinition är svår att förstå. Jag tolkar den som att individer får svårt att förhålla sig till sin kultur. De ser ibland egna eller andras kulturella särdrag, och kan kanske artikulera dem, men de famlar efter halmstrån botten deras medvetande. Vad som är kulturellt, vad som kan lyftas fram och formuleras som "etnisk tillhörighet" eller "social bakgrund" och "kön" blir diffust, åtminstone från skolans och utbildningspolitiskt håll.¹²⁸

Mot bakgrund av en sådan relativt ödesmättad exemplifiering av "människor", "kulturer" och "kulturbärande" framstår kulturell tillhörighet som något som inte går att välja. Den enskilda individen görs vid sin födelse till del av ett större, kollektivt buret kulturellt medvetande. Detta medvetande är delvis omedvetet. Kulturella särdrag blir också svåra att få syn på i det likformighetens sammanhang hon förutsätts befinna sig.

Individen är emellertid även "kulturbyggare". De förutsätts kunna förändra en kultur, om än inte den egna, och inte i så hög grad. Häri förenas svenskhetens vidgade ansikten; Både etniska svenskar och icke etniska

¹²⁸ Etnicitet, social bakgrund och kön framträder som något "fixt och färdigt, något som människor föds med, snarare än något föränderligt, något de *förvärvar*" (Dahlstedt, 2005, s. 96). För fördjupad läsning om framför allt etnicitet som villkor för (demokrati och) nationsgemenskap i samtidens Sverige, se Dahlstedt (2005).

svenskar förutsätts bidra till att sträcka ut svenskhetens kulturella gränser och identitetsformerande element, genom att 'bryta in' andra. De är i så måtto "kulturbyggare". Men dessa förändringsprocesser bygger på att de först är (om man är etniskt svensk), eller blir (om man inte är etniskt svensk) "kulturbärare". Att kunna välja utgångspunkt för kulturellt byggande och bärande framstår i detta perspektiv på skolans kulturella fostran som orimligt. Det genomslag som principen om individens val når i andra avseenden vid denna tid får således inget fäste här.

Sammanfattning

Den kulturella medborgaraspekten tilldelas en relativt undanskymd roll i talet om skolans medborgarfostrande roll under 1990-talets tidiga del. Den trängs undan av både den ekonomi- och arbetslivsriktade och den politiska. Den utmärker sig även av en speciell förskjutning som delvis avviker från de andra medborgaraspekternas förskjutningar. Förskjutningen urskiljer jag i vissa kulturella handlingsvillkor; försvenskning, svenskhetens utsträckning, och kulturella icke-val. Dessa tre liknar de historiskt etablerade, men innefattar även delar som skiljer sig från dessa. Svensk historia ges en mera betydelsefull roll, och identitet och tillhörighet ställs i fokus på ett tydligare sätt.

Det första handlingsvillkoret, försvenskning, består i alla individens omfamnande av det svenska. Ett omfamnande som syftar mot likskap som identitetsformerande förutsättning. Svenskheten innefattar svenskt kulturarv, som med sin relativt statiska karaktär minner om historiska fostransvillkor. Det andra handlingsvillkoret tar form i två olika rörelser för detta svenskhetens identitetsskapande. Den första riktar sig mot dem som uppfattas som etniska svenskar. Dessa behöver öka sin medvetandet om den 'egna' svenska kulturen för att kunna förstå andras. Men också, och kanske framför allt, för att på så sätt utvidga sin identitet till områden utanför nationsgränsen. Den andra rörelsen riktar sig till individer som betraktas som icke etniskt svenska. Dessa förutsätts överta svensk kultur som nödvändig anpassning och tillhörighet i det svenska samhället, för en tillvaro och identitet innanför nationsgränsen.

Det tredje handlingsvillkoret handlar om huruvida kultur är något föränderligt eller något oföränderligt. Det förefaller vara något oföränderligt. Individens kulturella valmöjligheter syns begränsade. Detta visar sig mot bakgrund av en viss bestämning av begreppet kultur. Individens kulturella

särdrag kan smälta in i andra kulturer och utsträckas till att omfatta större geografiska områden, men inte väljas.

Konsumentorientering – kunden och navigatören

Under 1990-talets tidiga del sker en historisk kursändring i utbildningspolitiken.¹²⁹ Den tidigare rådande samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen ersätts av en *konsumentorienterad*.¹³⁰

Kursändringen ges gestalt på två olika sätt. För det första i förändrade medborgarroller; medborgaren framträder inte längre som medbyggare, vilket var fallet tidigare, utan som *kund* och *navigatör*. För det andra i en *marknadisering* av medborgarskapet. Denna marknadisering innebär att medborgarskapet kan liknas vid en marknadssituation av utbud och efterfrågan på ett sätt som det inte gjorde tidigare (jfr kap 4). Diskursförändringen urskiljs i de tre medborgaraspekternas styrkeförhållande och förskjutningar.

Från medbyggare till kund och navigatör¹³¹

I den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen tar medborgaren inte längre form som medbyggare, vilket hon gjorde i den samhällscentrerade, utan som kund och navigatör. De förändrade medborgarrollerna tar gestalt i omvandlade medborgerliga handlingsvillkor. Medbyggarens handlingsvillkor; medskapande, samarbetsvilja och självständighet, plikt och ansvarskänsla (jfr kap 4), ersätts under 1990-talets tidiga del av kundens och navigatörens; rörlighet, navigationsförmåga och anpassningsförmåga.

¹²⁹ Även andra forskare har, om än utifrån delvis andra infallsvinklar, beskrivit denna tid och situation som ett brott och/eller systemskifte i den utbildningspolitiska historien (Boman, 2002; Englund, 1996; Schüllerqvist, 1996; Wahlström, 2002).

¹³⁰ Den tidigare medborgarskapsdiskursen försvinner inte, enligt min mening, men försvagas till en sådan grad att den inte längre framstår som rådande.

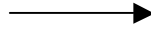
¹³¹ Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter skiljer sig kunden och navigatören åt i olika hänseenden. Skillnaderna tolkas i termer av olika fri(villig)hetsvillkor för rörlighet och självbestämmande (jfr kap 2, under rubriken "*Turisten och vagabonden*" – två kritiska ledstjärnor). Skillnaderna ger uttryck för en spänning mellan olika individer och deras livsvärld, som kan göras begriplig mot bakgrund av skilda livsvillkor. Detta tar jag inte upp i detta kapitel, utan i kapitel 7 *Diskussion*. Här fokuserar jag istället på det som förenar kunden och navigatören, deras gemensamma drag.

Medbyggaren

- *medskapande*
- *samarbetsvilja*
- *plikt och ansvarskänsla*

Kunden och navigatören

- *rörlighet*
- *navigationsförmåga*
- *anpassningsförmåga*



Rörlighet och navigationsförmåga

Kundens och navigatörens rörlighet och navigationsförmåga tar form ur en tillvaro som kännetecknas av fler förflyttningar och större osäkerhet än medbyggarens. Detta visar sig både i ekonomi- och arbetsliv, i politik och på kulturområden. Deras medborgarskap handlar om att på olika sätt förbättra de egna livschanserna inom dessa områden.

Deras handlingsvillkor är kopplade till en ökad grad av individualisering och positiv värdering av valfrihet i svensk utbildningspolitik. Medbyggarens tidigare balansgång mellan samhälls- och egenintresse, som i varierande grad utmärkte hennes medborgarskap efter andra världskriget fram till 1980-talet (jfr kap 4), tar under tidiga 1990-talet form som en slags balansering av egenintresset (genom val) i relation till yttre förändringar. Till viss del framstår denna balansering som något medborgaren själv eftersträvar. Men den ter sig också som en nödvändig anpassning till ett förändrat samhälle, i vilket hon har att justera sina intressen efter utifrån kommande hinder och möjligheter.

Inom det ekonomi- och arbetslivsriktade området blir kundens och navigatörens rörlighet och navigationsförmåga synlig i ambitionen att *göra* sig själv kompetent. Profilerings och specialisering markerar kompetensen, men också flexibilitet och 'social kompetens', som tycks syfta till att harmonisera relationen mellan egenintresset och arbetsmarknadens ökade osäkerhet och förändringstakt. Även på 1960-talet var profilerings och specialisering viktiga ekonomi- och arbetslivsrelaterade handlingsvillkor på en arbetsmarknad i förändring. Men dessa inneslöts i en allmän medborgaranda av plikt och ansvarstagande för ett gemensamt välfärdsprojekt, i vilket medbyggarens arbetsinsats ingick som del i dess sociala effektivitet. Det tidiga 1990-talets profilerings och specialisering utgår i högre grad från egenintresset, och strävan efter ökade individuella livschanser. Detta kräver inte bara rörelsefrihet, utan också en uppövad strategisk-rationell känslighet för hur denna kan åstadkommas.

Också inom det politiska området visar sig kundens och navigatörens rörlighet och navigationsförmåga handla om att *maximera* egenintresset i riktning mot eftersträvansvärda livschanser. Detta visar sig inte minst i ett vidgat väljar- och röst(nings)utrymme. Om medbyggaren utgick från ett politiskt deltagande av kritiska och/eller objektiva sannings- och kunskapsanspråk för såväl samhälls- som egenintresset (jfr kap 4), utgår kunden och navigatören i navigeranden bland partipolitiska erbjudanden i syfte att optimera privata viljeriktningar.¹³² Optimeringen är i liten grad relaterad till det gemensamma bästa, även om detta vore möjligt. Undantag finns dock. Politiska kvaliteter som kritiskt kunskapande och moraliskt ställningstagande tangerar de historiskt igenkännbara formerna för politiskt deltagande. Dessa kvaliteter bidrar till att vitalisera den tidigare balansgången mellan gemenskapsintresset och egenintresset, om än utifrån delvis andra utgångspunkter. Kvaliteternas genomslag vid denna tid är emellertid ganska svagt.

Inom det kulturella området ter sig den medborgerliga rörligheten och navigationsförmågan som dämpad. Här uppvisar kunden och navigatören relativt stora likheter med medbyggaren; De delar kulturell inriktning mot en föreställd svenskhet, som handlar om att famna en bestämd politiskt betingad värdekultur.¹³³ Men de skiljer sig också åt. Medbyggaren införlivade denna svenskhet i högre grad som en gemenskapsbetonad värdekultur än kunden och navigatören. Medbyggarens vi-identitetsskapande var utstakat som en enda väg; likaskap som kulturell grund för samhällelig familjedeltaktighet. Familjegemenskapen tog sig uttryck i ett medborgerligt ansvar att stå upp för dess svenska värdekultur inför utanförstående. Den tog sig

¹³² Ett annat sätt att beskriva de förändrade medborgarrollerna är att kundens och navigatörens politiska, och också ekonomi- och arbetslivsriktade, medbestämmande nästan enbart handlar om att *re-agera* på politiska och ekonomiska alternativ. Medbyggarens kan sägas handla om att *både re-agera och agera* på dessa. Denna dubbelhet i medbyggarens politiska medborgarroll tar form som ett vägande av argument för och emot olika alternativ, utifrån mera gemenskapsorienterade utgångspunkter än det renodlade egenintressets. Hennes politiska roll kan även vara att aktivt och konkret verka för att driva eller stoppa vissa alternativ, som del av en kritisk medborgerlig uppgift (Olson, 2006). Samtidigt tenderade just denna dubbelhet att leda till handlingsförlamning (jfr kap 4).

¹³³ Detta kulturella medborgarskapsvillkor förändras inte under 1990-talets tidiga del, vilket skiljer det från de övriga medborgarskapsvillkoren. Detta hänger, enligt vissa forskare, samman med en viss syn på politik, på demokratiska värden och på nationen (Dahlstedt, 2005; Sörlin, 2006). I dessa synsätt ingår ofta nationell identitet som en "för-politisk företeelse, eller förutsättning för, politisk samvaro" (Dahlstedt, 2005, s. 95f). Enligt Dahlstedt är detta en seglivad föreställning i svensk utbildningspolitik som bottnar i en idé där "demokrati förutsätter folklig gemenskap och, mer precist, en kulturellt homogen befolkning ingår som ett bindande element i nationsbyggandets ideologi" (s. 98).

också uttryck i en plikt att själv bli medveten om dess (demokratiska) rötter och att införliva den (jfr kap 4). Ett sådant införlivande innefattar även kunden och navigatören. Men de tycks inte dela medbyggarens enda väg dit.

Kunden och navigatören erfar olika varianter och utsträckningar av svenskhet på sin resa mot dess värdekultur. Dessa varianter är beroende av vilken etnisk härkomst och kulturell erfarenhetsgrund som kunden och navigatören har. Deras rörlighets- och navigationsutrymme visar sig på detta sätt vara större än medbyggarens. På den avgörande punkten märks emellertid ingen skillnad dem emellan; målbilden är att (lära sig att) omfamna kulturellt likaskap. Det handlar om att införliva en etniskt deklarerad kulturell existens. Den försvagade ställning som det kulturella medborgarskapet intar vid denna tid, i jämförelse med det ekonomi- och politiskt relaterade medborgarskapet, bidrar emellertid till att dess villkor inte når genomslag i den rådande medborgarskapsdiskursen.

Anpassningsförmåga

Vid sidan av rörligheten och navigationsförmågan framträder ett annat medborgerligt handlingsvillkor under det tidiga 1990-talet; anpassningsförmåga.

Spänningsförhållandet mellan rörelsefrihet och anpassning är inte unikt för kunden och navigatören. Ekonomiskt, politiskt och kulturellt inordnande och samtidig rörlighet utmärkte redan medbyggaren i den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen. Men det *sätt* som rörligheten och navigationen ställs mot anpassningsförmågan är unikt. Medbyggarens spänningsfyllda tillvaro mellan privata och samhälleliga ändamål tycktes nästan förklarad av konflikter mellan privata och mera kollektivt orienterade intressen. Att se till statens och samhällets bästa var del av hennes anpassning. Att se till det egna bästa var del av hennes rörlighet. De gånger de hamnade i direkt konflikt med varandra sågs egenintresset behöva underordnas allmänintresset (jfr kap 4).

Under 1990-talets tidiga del är de samhälleliga ändamålen nedtonade. Rörligheten och navigationen tar nästan enbart form som ett individuellt avgränsat 'bästa', vilket kommer till uttryck i en strävan efter frihet och oberoende. Oberoendet har emellertid en gräns i anpassningsförmågan; kunden och navigatören inordnar sig inte i yttre arbetslivsmässiga, politiska och kulturella omständigheter för något annat än för sitt eget bästa. Detta

gör inte deras anpassningsgrad och -förmåga mindre än medbyggarens, men *annorlunda*. Deras drivkraft till anpassning blir begriplig mot bakgrund av en förändrad samhällssituation, i vilken kundens och navigatörens hållning inför politiska, ekonomiska och kulturella omständigheter är utstakad på förhand, och inte lika öppen för formgivning och förändring som medbyggarens. Omständigheterna förutsätts dessutom ha en högre förändringstakt.

Marknadisering av medborgarskapet

Ett annat uttryck för diskursförändringen är en *marknadisering* av medborgarskapet; Medborgaren står i relation till en marknad av utbud och efterfrågan på ett sätt som inte finner någon motsvarighet i den utbildningspolitiska historien. Marknadiseringen medför att kundens och navigatörens medborgarskap framstår som konsumentens. Detta tar form som olika typer av köp- och säljval på en ekonomi- och arbetslivsriktad, politisk och kulturell marknad. Jag redogör här för de politiska, som jag menar tydligast visar på detta.

Inom det politiska området visar sig medborgarnas köp- och säljval i det ökade väljarutrymmet i ett partipolitiskt marknadslandskap. Detta landskap präglas av skilda lösningsförslag på uppställda sakproblem. Kundens och navigatörens politiska uppgift är att rösta för eller emot dessa. Detta röstande innebär att anta eller förkasta de lösningserbjudanden som presenteras, utifrån deras utvecklade förmåga att avgöra om de är strategiskt bra eller inte för dem själva i ekonomi- och arbetslivsmässigt, politiskt eller kulturellt hänseende.

Om utbudssidan handlar om politiskt konsumentbeteende av detta slag, är efterfråganssidan mera eftersatt. Här tycks få vägar stå till buds för en mera aktiv och konkret medborgerlig inverkan eller påverkan på politikens riktning. En påverkan som kan tänkas innebära en medverkan i själva riktandet av, och gränsdragningarna för, vilka problem som bör uppmärksammas politiskt. De sakfrågor och idéområden som faller utanför de existerande faller därmed ur sikte. De blir på så sätt inte föremål för kunden och navigatören som möjliga alternativ på den politiska marknaden. Detta exempel på medborgerlig marknadslogik under 1990-talets tidiga del skiljer dess konsumentorienterade medborgarskapsdiskurs från den tidigare, samhällscentrerade. Politiska överväganden ansågs då i högre grad vara en fråga om att formera och legitimera olika samhällsområden genom att vara med i

utformandet av dem (jfr kap 4). Även om detta många gånger tedde sig praktiskt ohållbart och ogenomförbart.

Individens val och skolans roll

Diskursförändringen urskiljer jag i ljuset av två betydande förlopp i svensk utbildningspolitik; stegrad individfokusering och valfrihetscentrering. Dessa processer bidrar till en förändrad roll för skolan och dess fostran vid 1990-talets ingång.

Den ökade betoningen av den enskilda individen och hennes val, som vinner ökat utrymme under det sena 1980-talet, medverkar till en förändrad utgångspunkt i skolan. Både skolans innehåll och finansieringen av skolan ska bestämmas av marknadskrafterna. Att så sker ska emellertid även fortsättningsvis kontrolleras från centralt statligt håll. Offentliga resurser ska gå direkt till konsumenten, som sedan väljer att placera dessa – och sig själv – i en viss skola. Skolsystemet blir med detta i högre grad än tidigare betraktat som en marknad där kommunerna erbjuder olika kunskapsprodukter (både fristående och kommunala skolor). Helst ska dessa ha olika profiler som avnämarna – det vill säga föräldrar och elever – väljer och köper.¹³⁴

Skolans funktion blir, utifrån denna synvinkel, att tillhandahålla val för den enskilda individen att agera strategiskt utifrån. Det handlar om att bistå med olika alternativ för förvaltandet och utvecklandet av hennes investerade humankapital inför framtiden. Skolan och dess fostrande uppdrag liknar på detta sätt en företagskultur. Den blir en del av en privat investering, något individen själv förfogar över och bär som en ägodel och (marknads-) resurs för ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella positioner längre fram i livet.¹³⁵

¹³⁴ En företeelse som möjligen bidrar till den ökade (neo)liberaliseringen i svensk utbildningspolitik är en tilltagande medial uppmärksamhet på skolan. Framför allt märks detta i Dagens Nyheter (DN), Sveriges ledande dagstidning, vars tongivande röster kan betraktas som (neo)liberala (Wiklund, 2006).

¹³⁵ För fördjupad läsning om skolan som privat investering, se Labaree (1997). Hans historiska studie av nordamerikansk utbildningspolitik visar en liknande utveckling i USA som i Sverige under 1900-talets sista decennier.

Fortsatt nationsorienterad medborgarskapsdiskurs¹³⁶

Trots talet om samhällsförändring, internationalisering och globalisering är den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen *nationellt* orienterad. Medborgarskapets innehåll och mening är således under 1990-talets tidiga del, i likhet med tidigare i den utbildningspolitiska historien, riktat mot nationen som samlande referens och främsta identitetsskapande kraft.

Diskursens nationsorientering framträder på två sätt. För det första i att medborgarskapet antar formen av en nationell konkurrenskraft. För det andra i att medborgarskapet inordnas i nationen som en förutbestämd vi-kultur. Vissa förändrade utgångspunkter i den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen bidrar emellertid till att utmana nationsorienteringen.

Nationen - arena för internationella konkurrensmål och vi-kultur

Den fortsatta nationsorienteringen i medborgarfostran i svensk utbildningspolitik under 1990-talets tidiga del både liknar och avviker från tidigare, historiskt framträdande. Formulerandet av nationen som arena för internationell konkurrens framstår bitvis som nytt, medan sättet att gestalta nationen som medborgerlig vi-kultur tycks vara oförändrat.

När det gäller den del av nationsorienteringen som handlar om konkurrens hänger den samman med en viss typ av internationalisering, en som framför allt handlar om ekonomi och arbetsmarknad. Marknadiseringen av medborgarskapet och av skolan vid denna tid tar form i upprättandet av en nation som kan hävda sig i den internationella kapplöpningen. I denna kapplöpning anses ekonomins villkor både styrande och avgörande. Medborgarnas handlingsvillkor är ställda att verka i denna nationernas konkurrens. Deras rörlighet och anpassningsförmåga inför skiftande arbetsmarknadsbehov blir nödvändiga i en tillvaro av oberäkneliga handelsbalanser och hög förändringshastighet.

Internationaliseringen blir en fråga om nationers konkurrenskraft. När det gäller de medborgerliga insatserna i denna kapplöpning kommer de att handla om att ge innebörd åt det kommande kunskapssamhälle som åstun-

¹³⁶ Med nationsorienterad medborgarskapsdiskurs menar jag att nationen fungerar som samlande referens för medborgarskap, och som den viktigaste identitetsskapande kraften i detta.

das. I det utbildningspolitiska talet om att skapa Europas bästa skola vilar formuleringar som riktar medborgarna mot nationen och dess potentialer. Sådana formuleringar går även att urskilja i redogörelserna för ett teknologiserat kunskapssamhälle. I detta samhälle blir den (nationella) ekonomiska utvecklingen central. Det är för den svenska ekonomins skull som medborgarnas tekniska kompetenser och anpassningsförmåga kommer att vara avgörande. Och betydelsen av dessa kompetenser för nationers roll i världsekonomin förutsätts öka, snarare än minska.

Det andra uttrycket för nationsorienteringen, dess roll som medborgerlig vi-kultur, påminner om historiskt framträdande visioner. Under det tidiga 1990-talet tar dessa både kulturella och politiska vändningar. Inom det kulturella området framträder nationen en slags utbildningsmobilisering för att möta en förändrad omvärld. Denna mobilisering visar sig, i likhet med det konkurrensrelaterade, handla om att rusta ett folk för utifrånkommande förändringar. Dessa förändringar är inte ekonomiska, utan kulturella. Att värna om nationellt innesluten gemenskap blir en viktig beståndsdel i en värld där människor kan, vill eller måste flytta på sig i större utsträckning än tidigare. Det blir, i detta hänseende, att ha kulturell beredskap för kommande gemenskapsbehov.

En del av denna beredskap handlar om att bevara ett kollektivt minne. Den ökade rörligheten bland människor, även hos svenska medborgare, antas förändra Sveriges plats i världen. Att skapa nationell vi-känsla blir ett sätt att bevaka och bevara denna plats. Bland annat genom ett stärkande av medborgarnas goda kollektiva minne, deras historiekunskap. Skolans medborgarfostrande roll blir i detta avseende att både inskola och stärka det svenska, såsom det anses ha tätt sig historiskt. Dessa kunskaper blir lika nödvändiga för alla individer och grupper, oavsett etniska, sociala eller genusrelaterade linjer.

Vid en utbildningspolitisk tillbakablick har en sådan nationell vi-känsla betraktats som betydelsefull, men också farlig. Under det senare 1940-talet utgjorde den en fara för samhällsdemokratin, om den inte kopplades till ett kritiskt politiskt medvetande hos medborgarna. Den kunde leda till en slags nationalromantik som riskerade att anta nationalistiska former, liknande Tysklands under andra världskriget. Den behövde därför motverkas (jfr kap 4). Under det tidiga 1990-talet uttrycks inga sådana farhågor i texterna. Detta kan möjligen tolkas som ett uttryck för gott demokratiskt självförtroende i svensk utbildningspolitik. Det kan också tänkas visa på

angelägenhetsgraden i att skapa en nationell vi-kultur. De behov av identitet, trygghet och existentiell tillhörighet som tillskrivs medborgarna vid denna tid vittnar möjligen om *utbildningspolitiska* behov av ett nationellt bevarande i Sverige, snarare än medborgerliga.

När det gäller den politiska delen av vi-kraften kretsar behoven kring parlamentariska förhållanden i Sverige. Den förläggs till systemnivå. Vi-kulturen består av enskilda medborgares överväganden hemmavid, det vill säga i Sverige, över politiska alternativ på lösningar i frågor som berör dem i vardagen. Vi-känslan handlar här inte om historisk nationalkänsla. Det handlar om ett annat kollektivt rustande; att öka och stärka medborgarnas smidighet och rörlighet i det politiska systemet. På detta sätt tycks man se till att nationell *ordning* skapas och upprätthållas på ett effektivt sätt. Den politiska vi-känslan kan, i ljuset av en sådan ainfallsinkel, sägas handla mer om politisk ordning än om kritiskt tänkande. Medborgerlig solidaritet av olika slag, som under 1970- och tidiga 1980-talet rörde sig utanför nationsgränsen (som visade sig referera till, befästa och stärka nationen som politisk-demokratisk värdekultur) är frånvarande (jfr kap 4). Den politiska vi-kraften kommer istället att förläggas till medborgarnas flexibla navigeranden och anpassning till partipolitiska frågor i Sverige, och till teknisk access dess mediala offentlighet.¹³⁷

Konsumentorienteringen försvagar nationsfokuseringen?

Det tidiga 1990-talets nationsorientering kan verka paradoxal; ju mer internationaliserat det svenska samhället blir, desto viktigare blir nationen som samlande referens för medborgarskapet i utbildningspolitiken. I den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen urskiljer jag möjliga utmaningar till paradoxen och till nationsorienteringen.

Konsumentorienteringens stegrade fokus på individen gör att medborgerlig tillhörighet inte med självklarhet handlar om ett speciellt samhällsrum. Nationen kan på detta sätt lätt förlora sin historiskt etablerade plats som grundval för medborgerlig samhällsgemenskap. Detta visar sig i de medborgerliga handlingsvillkoren vid denna tid. Medborgarens rörlighet och navigering bland utbud och situationer av efterfrågan sätter press på

¹³⁷ Ett exempel på detta finns i Läroplanskommitténs betänkande. Här framkommer att medborgerlig politisk medvetenhet bortom nationsgränsen består av den information som svenska partipolitiska representanter delger dem (via media), när de kommer tillbaka från internationella sammankomster (se t.ex. SOU 1992:94, s. 106f).

värden som samhörighet, likhet och social gemenskap. Tillsammans med de ekonomiska och politiska krav på anpassning som ställs på henne under det tidiga 1990-talet utmanas hennes nationsorientering.

Skuggad och belyst tidsanda

Det tidiga 1990-talets rådande medborgarskapsdiskurs i svensk utbildningspolitik blir inte bara möjlig utifrån de studerade texternas närliggande menings- och sammanhang. Den blir också möjlig mot bakgrund av den samhällssituation i vilken texterna blir till. För att identifiera händelser i denna blir det viktigt att gå bortanför och utanför den utbildningspolitiska textnivån. I följande avsnitt urskiljs ett skeende i den innevarande tidsandan som tenderar att hamna i skymundan, alternativt belysas, i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll i svensk utbildningspolitik, samt möjliga spänningar dessa sammanhang emellan.¹³⁸

Begynnande erkännandepolitik – skuggad del av tidsandan

Ett centralt skeende under det tidiga 1990-talet är framväxten av en internationell erkännandepolitisk rörelse.¹³⁹ Denna rörelse, även kallad identitetspolitisk (Fraser, 2000; Kymlicka, 2001), fungerar kritiskt ifrågasättande till den rådande konsumentorienteringens medborgarskap. I synnerhet till

¹³⁸ Det finns givetvis en mängd samhällshändelser under det tidiga 1990-talet, i Sverige och internationellt, som kan sägas hamna i skuggan i svensk utbildningspolitik i frågan om skolans medborgarfostrande roll. De som nämns här ska betraktas som valda nedslag bland dessa, i relation till studiens forskningsintresse. Dessa nedslag är gjorda utifrån vad som kan befästas som vitala sammanhang i den innevarande tidsandan, i forskningshänseende som i social och samhällelig bemärkelse.

¹³⁹ Användningen av begreppet ”rörelse” kräver en precisering. Med Thörn (2002) definierar jag en rörelse som ”en form av kollektivt handlande som verkar för genomgripande samhällsförändringar. En social rörelse konstitueras av olika typer av kunskap, information och symboler, resursmobilisering, formerandet av organisationer, nätverk, kampanjer, demonstrationer och aktioner av olika slag” (s. 155f). Thörns, förhållandevis breda, definition omfattar *sociala* rörelser. Den erkännandepolitiska rörelse jag beskriver ska förstås som en social rörelse. Jag gör således ingen skillnad på ”rörelse” och ”social rörelse” i min studie. Ordet rörelse används således i en mera allmän bemärkelse, i syfte att visa på olika typer av kollektivt samhandlande som görs med avsikten att förändra samhället i kulturell, politisk, social eller ekonomisk bemärkelse. Jag vill här även poängtera att erkännandepolitiska rörelsens krav i sig inte är nya (Nordvall, 2008). Men den breda uppslutning de får under 1990-talets tidiga del, tillsammans med dessa kravs nationsöverskridande karaktär och begynnande genomslag det får vid denna tid, kan betraktas som unikt (Fraser, 2000; Kymlicka, 2001).

dess nationsorientering, och till utgångspunkterna för medborgerlig identitet och tillhörighet.¹⁴⁰

Den erkännandepolitiska rörelsens utgår ofta från minoritetsgruppers situation i det svenska samhället, och deras kritik handlar främst om huruvida dessa grupper åtnjuter tillräckligt erkännande. Det gäller exempelvis huruvida icke etniska svenskar har möjlighet till samma livschanser som etniska svenskar inom ramen för detta medborgarskap.¹⁴¹ Det konsumentorienterade medborgarskapet innefattar, från erkännandepolitiskt håll, en oacceptabel politisk-kulturell likformighet. Kritiken riktas mot vad som uppfattas som detta medborgarskaps grundval, ett nödvändigt likaskap för alla individers och (främst) grupper riktiga och rimliga medborgarskap och möjlighetsutrymme. Ur erkännandepolitisk synpunkt är denna grundval ett problem. Man menar att det historiskt varit strävan efter likhet – i demokratin och rättvisans namn – som skapar orättvisor, främlingskap och ofrihet (Kymlicka, 2001). Orättvisan anses bestå av att man från politiskt håll har sökt utjämna kulturella skillnader, för att på så sätt göra samhället mera jämlikt. Utifrån erkännandepolitiskt håll har detta snarare gjort samhället mera ojämnt, då utjämnandet indirekt har förutsatt en kristen, bemedlad och vit man som norm för alla andra att anpassa sig efter.¹⁴²

Under 1990-talets tidiga del är denna erkännandepolitiska reaktion mot vad som betraktas som likaskapets politik ännu i sin linda, men ut-

¹⁴⁰ Klein (2004) har lyft viss kritik mot att den erkännandepolitiska rörelsen har inkorporerats i en kommersiell logik. Hennes kritik går i korthet ut på att denna rörelse införlivats i denna logik genom kommersiella krafter.

¹⁴¹ Enligt Kymlicka (2001, kap 8) inleds denna transnationella rörelse med Berlinmurens fall 1989, och kommunismens nederlag. Vid denna tid börjar samtidigt ursprungsfolk och infödda minoriteter på olika håll i världen mobilisera sig på ett kraftfullare sätt än tidigare för politiskt och kulturellt erkännande, främst genom att kräva politiska och kulturella medborgerliga rättigheter. Men också genom att kräva en vidgad majoritetsförståelse av medborgarskap i de (väst)demokratier i vilka de lever, jämte ett vidgat inträde till offentliga arenor i samhället. Ett formaliserat uttryck för rörelsens genomslag är Förenta nationernas (FN:s) rättighetsdeklaration av ursprungsfolk. Ett annat uttryck är pågående och växande självständighetsförklaringar inom vissa västdemokratier, som exempelvis Canada (Quebec), Storbritannien (Skottland) Belgien (Flandern) och Spanien (Katalonien) (ibid).

¹⁴² Fraser (2000) menar att tidigare, traditionella fördelningspolitiska utjämnanden av skillnader för att motverka likaskap och universalisering visat sig gynna, och ge högre status till, den kristna, heterosexuella vita mannen. Detta har skapat en växande mobilisering bland gaygrupper, religiösa, etniska och nationella minoriteter, immigranter och kvinnor mot denna typ av utslätande av skillnader i den socioekonomiska rättvisans namn. Det är denna mobilisering som Fraser med flera (t.ex. Benhabib, 1994; Nussbaum, 1995; Taylor, 1995) utnämner som erkännandets politik, alternativt identitetspolitik. Denna kännetecknas av att rikta ljus mot främst kulturella orättvisor. Orättvisor som anses ha rötter i sociala mönster av representation, tolkning av och kommunikation med andra kulturer.

märker sig vid denna tid i en betoning av kulturell *skillnad*, bland annat i medborgarskapsfrågor. Den markerar en strävan att uppvärdera och omvärdera främst icke respekterade identiteter och exkluderade grupper genom ett medborgarskap som tar sin utgångspunkt i olikhet snarare än i likhet (Kymlicka, 2001). Rörelsens krav kan utifrån detta, grovt sett sammanfattas som att verka för en förstärkning, och positiv värdering av, främst kulturell olikhet inom ramen för medborgarskap (Fraser, 2000).¹⁴³ Internationellt betydande forskare reser dessa frågor på lite olika sätt (se t.ex. Benhabib, 1994; Taylor, 1989, 1995; Habermas, 1995; Gutmann, 1987; Giddens, 1990; Nussbaum, 1995). Dessa forskare delar dock utgångspunkten att en ökad politisk uppmärksamhet behöver ges till frågor om kulturellt erkännande. Genom att rikta fokus mot kulturell olikhet istället för (som tidigare) mot kulturellt utjämning, anses frågor om demokrati och samhällelig gemenskap bli aktualiserade på ett bättre sätt (ibid.).¹⁴⁴

Utifrån erkännandepolitiskt håll innefattar Sveriges konsumentorienterade medborgarskap oacceptabla villkor. Alla förutsätts förfoga över samma rörlighet, navigations- och anpassningsförmåga, samtidigt som alla grupper i samhället inte kan, vill eller kommer att kunna det. Premisserna för inkluderingen är på detta sätt ojämlika, men fortsätter att fungera allinkluderande och normerande för samtliga individer och grupper inom ramen för nationalstaternas (utbildnings-) politik (Kymlicka, 2001). Ur erkännandepolitisk synvinkel förutsätter nationalstatens vi-kultur att alla, oavsett sociala, etniska, genus- eller klassrelaterade linjer, inrättar sig i denna kultur och dess identitetsskapande villkor för en eftersträvad, likvärdig medborgarskapsstatus. Annars menar man att olikskapets exkludering, marginalisering eller nedtystande väntar.

¹⁴³ Enligt Fraser (2000) negligerar denna erkännandepolitiska rörelse inte traditionella, fördelningspolitiska frågor som kan relateras till klass och kön. Rörelsen bör, enligt henne, snarare betraktas som ett alternativt sätt att närma sig dessa frågor.

¹⁴⁴ Pluralism och mångfald ska inte förstås som något nytt historiskt fenomen, varken i Sverige eller annorstädes. Vad jag menar är att frågor som handlar om mångfald aktualiseras på ett särskilt sätt under det tidiga 1990-talet, såväl i Sverige som annorstädes. För en fördjupad historisk inblick i hur pluralism, i bemärkelsen mångkulturalism, historiskt hanterats av olika statsmakter och kultursfärer på skilda håll i världen, se Roth (2005).

Internationell ekonomisk högervåg och EU-identitet –
belysta delar av tidsandan

I de utbildningspolitiska textresonemangen märks inte mycket av kulturella och politiska ifrågasättanden i samtiden som lyfts från erkännandepolitiskt håll. Detta trots att de internationella, erkännandepolitiska strömningarna tidsmässigt sammanfaller med det text- och policyskapande som anger riktning åt konsumentorienteringens medborgarskap, och åt skolans roll att dana till ett sådant medborgarskap. Under 1990-talets tidiga del tycks svensk utbildningspolitik upptagen av andra frågeställningar, som tar form i relation till andra internationella skeenden än erkännandepolitiska. Dessa skeenden hämtas främst från ekonomins och näringslivets område.

Det blir dessa ekonomi- och näringslivsrelaterade sammanhang som lyfts fram som relevanta uttryck för den aktuella tidsandan, när det gäller frågan om skolans medborgarfostrande roll. De utgör, annorlunda uttryckt, de yttre meningssammanhang genom vilka kundens och navigatörens medborgarskap blir rimligt och möjligt. Dessa sammanhang ingår i en internationell ekonomiorienterad högervåg, som för Sveriges del tar form i relation till; en fortsatt politisk misstro mot centralstyret, fortsatt fokus på ett utvecklande av valfrihet som politisk och ekonomisk ledstjärna för utbildningspolitiken, samt en EU-europeisk utblick som antar formen av ett speciellt nationsorienterat bestående av medborgerlig identitet.

Misstrons fördelningspolitik och individens frihet

Trots den internationella, erkännandepolitiskt präglade lägesförändringen för frågor om medborgarskap och medborgarfostran tycks debattfrågorna i svensk utbildningspolitik följa samma fördelningspolitiska linjer som tidigare. Det tidiga 1990-talets diskussioner om skolan och dess medborgarfostrande roll utgår från liknande retoriska dimensioner av jämlikhet och likvärdighet som de historiskt etablerade (jfr kap 4), om än med förändrade begreppsinnehåll (se t.ex. Francia, 1999; Olson, 2006, 2008; Quennerstedt, 2006, 2008). Även om fokus förskjutits mot den enskilda individen och hennes val ter sig resonemangen om kulturell och politisk samhörighet likartade; De utgår fortfarande från likhet, snarare än skillnad.

Svenska utbildningspolitiska policyskapare väljer således att ge fortsatt uppmärksamhet åt debattlinjer som ritades upp under det sena 1980-talet. Misstron mot statlig inblandning i skolan är här centralt, och bidrar till att förlägga fokus i frågan om skolans fostran till medborgarskap relativt långt

bort från frågor om denna fostrans inkluderings- och exkluderingsvillkor. Diskussionerna handlar om föräldrars och elevers valfrihet, privatskolor och förändringar av skolans finansieringssystem (Arnman et al., 2004; Erikson, 2004; Wahlström, 2002). Decentralisering och avreglering är honnörsord. Detta sätter fokus på, och resulterar också i, privatiseringar av olika samhällsområden som tidigare varit offentliga (Boréus, 1994).¹⁴⁵

Debattens fokus på decentralisering och skolfinansiering är inte någon svensk företeelse. Den är ett av flera uttryck för en högervåg som sedan 1980-talets mitt drar över EU, Europa och väst, men som först under tidiga 1990-talet når konkretion i Sverige (Blomqvist & Rothstein, 2000; Telhaug, 1990). Det är dessa internationella skeenden som lyfts fram i utbildningspolitikens riktande av skolans medborgarfostrande roll. Konkurrens och individens frihet att välja tillmäts en central roll i detta arbete, och bidrar till det konsumentorienterade medborgarskapets styrka vid denna tid.

Intressant i sammanhanget är att så få *explicita* hänvisningar görs till politiska händelser, policyincitament och omständigheter utanför Sveriges gränser i svensk utbildningspolitik vid denna tid (Lundahl, 2007). I relation till medborgarfostransfrågan kan detta tolkas som att den internationella högervågen, tillsammans med vissa EU-relaterade utbildningsvisioner, tilldelas större betydelse i frågan *indirekt* än vad som påtalas i texterna vid denna tid. Det blir i alla fall i detta, internationellt präglade, (neo)liberala klimat som frågorna om skolans medborgarfostrande roll kan ställas (Blomqvist & Rothstein, 2000). Detta klimat utmärker sig av att knyta medborgarfostran, och också medborgarskapets innehåll och mening, hårdare till idén om den enskilda individens frihet. Denna frihet visar sig främst handla om att tilldela individen ökat utrymme att bestämma sin egen uppfattning om det goda livet genom att *välja* (Olson, 2006, 2008). Detta menar jag bidrar till ekonomins och arbetsmarknadens dominerande position framför politikens och kulturens i frågor om det riktiga och rimliga medborgarskapet, och om skolans fostran till ett sådant.

Europeisk identitet – för vissa

En annan belyst del av tidsandan vad gäller frågan om skolans medborgarfostrande roll är den riktning Europeiska unionens europatanke ges. De-

¹⁴⁵ Vid sidan av skolan privatiseras under 1990-talets tidiga del även Telecom-marknaden, telefon- och elmarknaden (Boréus, 1994).

batten i Sverige om eventuellt inträde, som förs mellan åren 1989 och 1994, leder till Sveriges medlemskap 1994. Debatten som föregår medlemskapet kretsar kring frågor om nationell ekonomisk och politisk suveränitet i ett eventuellt unionsmedlemskap. Dessa tankar om suveränitet accentueras på ett särskilt sätt i frågan om skolans medborgarfostrande roll.

På samma gång som debatten inför medlemskapet förs, presenteras från EU:s håll visioner om en europeisk ordning. Dessa visioner handlar om dess medlemsländers militära, ekonomiska, politiska och kulturella samgående (Johansson, 2007). Även medlemslänternas utbildningssystem innefattas av de framsynta formuleringarna, inte minst deras utbildningssystemens medborgardanande funktion:

Educational systems are not limited to ensuring the continuation of their own cultures; for fight against inequality, to be tolerant and to respect diversity. they should also educate for citizenship; and here, Europe is not a dimension which replaces others, but one which enhances them (CEC, *Green Paper On the European Dimension of Education*, COM (93) 457/final, Brussels, 29 September 1993, s. 6, <http://ae.pitt.edu/936/>).

Nationell självtillräcklighet bör enligt EU:s utbildningspolitiska inriktning upphöra som fullgott medborgarpolitiskt mål (jfr Johansson, 2007). Med detta öppnar det svenska EU-inträdet för olika typer av utmaningar av den nationsorienterade medborgarskapsdiskursen i svensk utbildningspolitik. Nationalstatliga tankegångar och identitetsgrunder för medborgarskap och medborgarfostran anses från EU: håll behöva ses över, och även revideras. Denna del av EU:s strategiska policydokument inom utbildningsområdet tilldelas inte någon större uppmärksamhet i svensk utbildningspolitik vid denna tid. De hänvisningar som görs till EU och till Europa är nästan bara av ekonomisk karaktär.

Ett lysande undantag går dock att urskilja. Detta handlar om identitet. EU:s tal om en europeisk identitet kommer att sätta viss prägel på frågan om skolans medborgarfostrande roll. EU:s tal omformuleras till att handla om att *tänja ut* gränserna för ett medborgarskap med grund i nationen som identitetsskapande referens. I svensk utbildningspolitik omsätts således EU:s strävan efter en europeisk medborgaridentitet på ett sätt som handlar om att utvidga det svenska medborgarskapets meningsinnehåll, snarare än att ersätta det. Detta är så långt i linje med EU:s policytal. Det som är intressant i sammanhanget är det sätt på vilket detta medborgarskapsinnehåll utvidgas.

Den utsträckta nationsidentiteten omfattar inte alla individer. Den omfattar bara etniska svenskar. Genom att addera en identitet till en annan förutsätts den etniskt svenska medborgaren också, och samtidigt, ”bli” europé. Icke etniskt svenska individer tenderar emellertid att bli kvar i en nationellt innefattad medborgaridentitet (jfr *Kulturella medborgaraspekten* ovan). Deras identitetsvillkor tycks *inte* kunna utsträckas till att omfatta någon europeisk identitetsdimension. Detta förefaller bli det sätt på vilket frågan om europeisk medborgaridentitet hanteras i svensk utbildningspolitik under 1990-talets tidiga del. Den nationella grunden för medborgerlig identitet i svensk utbildningspolitik överges inte. Den spänns bara ut, för vissa.

Det saknas emellertid inte aktualiserande utbildningspolitiska händelser i Sverige för ett ifrågasättande av medborgarskapets inkluderande och exkluderande grundvalar. Under det tidiga 1990-talet kommer ett rekordstort antal flyktingar till Sverige och den svenska skolan. Stora invandrargrupper med annat modersmål än svenska sätter inte bara press på modersmålsundervisningen (Andersson, 2006; Lundahl, 2007; Richardson, 2004). De sätter också press på lärarutbildning, skolor och lärarkår. Inte minst märks detta genom det ökade antalet modersmållärare, och överväganden om hur, varför och på vilka villkor de ska integreras i den svenska skolan och dess lärarkategorier (Andersson, 2006).

Möjligen har dessa, relativt omfattande händelser viss bäring för två utbildningspolitiska händelser som kan betraktas som undantag från dess ekonomi- och identitetsfokusering. Dessa händelser har även vissa erkännandepolitiska drag. Den första händelsen är att några av Sveriges minoritetsgruppers skolor inordnas i svenska skolans läroplan Lp094 (1994). Det handlar om sameskolan, sär- och specialskolan. Detta är emellertid en mångtydig manöver. Å ena sidan ges sameskolan, där Sveriges största nationella etniska minoritets barn och unga går, jämte sär- och specialskolan, där utvecklingsstörda och funktionshindrade barn och unga går, ökad status. Deras skolformer når därmed en likställd status med den svenska skolan, samtidigt som dessa skolformer får en fortsatt bevarad särprägel (de tas inte bort). Å andra sidan framstår inordnandet av framför allt samerna som ett sätt att öka värnandet av nationell vi-identitet.¹⁴⁶ I detta ljus framstår inordnandet snarare som ett stärkande av likhet som grund för medborger-

¹⁴⁶ För en fördjupad läsning om den (utbildnings-) politiska synen på, och hanteringen av, samerna i svensk politik i ett vidare historiskt perspektiv, se Mörkenstam (1999).

lig identitet, snarare än skillnad. Inordnandet kan utifrån denna synvinkel betraktas som ett sätt att försöka tygla möjliga källor till kulturell olikhet. Ett tyglande som antar formen av ett införlivande av olika minoritetsuttryck i den allmänna läroplanen för den svenska skolan, vars värdegrund är socialt, etniskt och religiöst förutbestämd.¹⁴⁷

Den andra händelsen är återinförandet av bildningsbegreppet. Enligt Gustavsson (1996, 2003) visar detta på ett ökat intresse för skolan som mångetnisk och pluralistisk fostransinstans. Efter att ha bortrationaliserats under 1950- och 60-talet ges begreppet förnyat utrymme under tidiga 1990-talet (ett exempel är titeln på Läroplanskommitténs betänkande, SOU 1992:94 *Skola för bildning*). Bildningsbegreppets återkomst kan enligt Gustavsson tydas som att den fria individens utveckling och utvecklingsprocesser åter hamnar i fokus som ett inslag i svensk utbildningspolitik. Detta kan i sin tur tänkas öppna för reflektion kring kulturella förgivettaganden och etablerade identitetsvillkor. Begreppets genomslag vid denna tid tycks dock vara begränsat.

I ljuset av det debattklimat som råder i svensk utbildningspolitik under det tidiga 1990-talet, och utifrån de erkännandepolitiska krav som hamnar i skymundan genom de ekonomiskt orienterade sammanhang som belyses, ter sig konsumentorienteringens medborgarskap ofrånkomligt. Kunden och navigatören förutsätts verka på lika villkor, i en samhällssituation där ekonomins och näringslivets krav inte bara är oundvikliga, utan också normgivande för deras existens.

Skuggade rösters kritiska udd - lika frihet för alla: en spänningsfylld relation

Om vi ser till de erkännandepolitiska rösterna i den innevarande tidsandan, och de belysta ekonomirelaterade, så präglas deras relation av spänning. Från erkännandepolitiskt håll framstår kundens och navigatörens medborgarskap som orättvist. Från liberaldemokratiskt håll ter sig de erkännandepolitiska medborgarskapskraven delvis orimliga.

¹⁴⁷ En politisk händelse i Sverige som äger rum parallellt med inordnandet av minoritetsskolor i svenska skolan, och som kan betraktas som del av erkännandepolitiska strömningar, är påbörjandet av separationen mellan staten och Svenska kyrkan. Denna fråga, som diskuterades redan 1958 utan resultat, väcks nu på nytt. Arbetet inleddes 1992 av den borgerliga (m) regeringen. Detta arbete resulterar i en historisk separation mellan svenska kyrkan och staten år 2000, efter flera hundra års samvaro (Sandberg, 2008).

Spänningen kan synliggöras utifrån ett visst perspektiv på svensk utbildningspolitik. Ur detta perspektiv framstår denna utbildningspolitisk som i högre grad *liberalt* demokratisk än vad som kan urskiljas i den utbildningspolitiska historien (jfr kap 4). I relation till frågor om medborgarskap och medborgarfostran innebär förändringen att svensk utbildningspolitik tar en striktare utgångspunkt i den enskilda individen i dessa frågor än tidigare. Den förändrade förståelse av demokrati som följer av denna förändring kan beskrivas som att man från utbildningspolitiskt håll i högre grad utgår från varje individs förutsatt lika möjligheter till samhällets politiska, kulturella och ekonomiska resurser och villkor, och också lika möjligheter att välja bland detta utbud (Barry, 2000; Lindberg, 1988).

Från erkännandepolitiskt håll riktas en kritisk udd mot en sådan liberaldemokratisk utgångspunkt och det medborgarskap som följer av detta. Kritiken består i att denna utgångspunkt inte förmår omfatta *alla* medborgares lika möjlighets- och valutrymme (Fraser, 2000; Kymlicka, 2001). Utifrån erkännandepolitiskt perspektiv anses den utbildningspolitiska utgångspunkten i individen ohållbar i ett samhälle präglad av ökad, främst kulturell mångfald. Man menar att det är just denna utgångspunkt som visat sig gynna vissa grupper framför andra. Att bortse från etniska och religiösa förhållanden, som en mera strikt utgångspunkt i individen förutsätter, och som det konsumentorienterade medborgarskapets innehåll och mening kan tänkas göra utifrån denna synvinkel, uppfattas som ett sätt att gynna etniska svenskars medborgerliga handlingsutrymme (ibid.).

Erkännandepolitiska röster gör gällande att en sådan demokrati, med etniskt (och religiöst) bestämda grunder, tilldelar dess etniska och religiösa majoritet ett ofrånkomligt överläge. Dessa röster menar att individer och grupper som avviker från dessa majoritetsgrunder, exempelvis invandrare eller andra religiösa, etniska eller sociala minoriteter, har att uppöva sin medborgerliga anpassningsförmåga för att nå tillräcklig ekonomisk, politisk och kulturell medborgarstatus (Kymlicka, 2001). Från dessa gruppers håll anser man sig inte ha samma access till sin berättigade rörlighet, navigations- och anpassningsförmåga som etniska svenskar. Deras, upplevda eller faktiska, kulturella underläge hindrar dem från att förfoga över samma rörlighetsgrader och handlingsutrymme som majoriteten. Vad som kvarstår är utifrån erkännandepolitisk ståndpunkt ett relativt stort anpassningsutrymme (ibid.).

Denna erkännandepolitiska infallsvinkel riktar kritik mot det sätt på vilket man anser att svensk utbildningspolitik svarar upp mot skolans demokratiska lagfästa medborgarfostransuppdrag (Lp094, 1994). Dilemmat kan formuleras på följande sätt. Enligt den gällande skollagen (SFS 1985:1100) ska alla individer i samhället äga lika möjligheter till jämbördig medborgarstatus. Det tidiga 1990-talets liberaldemokratiska utbildningspolitik, och dess konsumentorienterade medborgarskap, menar man från erkännandepolitiskt håll får svårt att uppnå denna målsättning så länge den bortser från de problem som identitetspolitiska röster urskiljer i detta medborgarskap. Från erkännandepolitiskt håll kan misslyckandet tänkas bestå i att denna utbildningspolitik och dess medborgarskaps innehåll och mening inte lyckas vara tillräckligt blint (Kymlicka, 2001).

I en liberal demokrati, där rättvisa och demokrati tar sin utgångspunkt i individen och inte i grupper ska svenskhet vara likställd med andra etniskt kulturella uttryck och erfarenheter i utbildningen. På samma sätt ska exempelvis kristendom vara likställd med andra religiösa och konfessionella uttryck i svenska skolan. Detta för att dess strikta utgångspunkt i individen kräver det (Barry, 2000; Kymlicka, 2001). Svensk utbildningspolitik bör således bortse från exempelvis etnicitet och religion i utstakandet av riktning för skolans medborgarfostran. Annars kan den inte se till alla individers lika ekonomiska, kulturella och politiska värde i såväl skolfostran som medborgarskap (Roth, 1998).

Den erkännandepolitiska rörelsens kritiska udd tar avstamp i att man menar att så inte är fallet. De värderingar och förutsatta handlingsvillkor som framträder i kundens och navigatörens medborgarskap, och skolans medborgarfostran till ett sådant medborgarskap, menar man utgår från värden och värderingsgrunder som kan relateras till vissa bestämda sociala, religiösa och etniskt kulturella uttryck (ibid.). Dessa uttryck, som tar gestalt i det konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen, anses från erkännandepolitiskt håll vara ställda *över* andra främst kulturella minoriteters erfarenheter, värden och uttryck.¹⁴⁸ Denna medborgarfostran innefat-

¹⁴⁸ Ett exempel på vad man anser vara ett uttryck för religiöst förutbestämda villkor för medborgarskap och medborgarfostran är vissa skrivningar i svenska skolans läroplan, Lp094 (1994). Här relateras skolans och samhällets demokratiska grundval till ett kristet kultur- och värdearv, se t.ex. Lp094, 1994, s. 5 (Roth, 1998). Detta uttryck är mångfacetterat (ibid.), men visar på en upplevd motsättning; Sverige idkar religionsfrihet, ingen religion får stå över någon annan, vilket i övrigt den samtidiga separationsprocessen mellan staten och Svenska kyrkan understryker. Samtidigt har Sveriges demokratiska grundvalar koppling till en viss religion, kristendom. Denna läroplansskrivning är i övrigt fortfarande gällande i den svenska skolan (se Lp094, 1998).

tar, ur ett erkännandepolitiskt perspektiv, olika typer av implicita och explicita krav på införlivanden av ekonomiskt, politiskt och kulturellt förutbestämda villkor som uppställts av dess majoritetskultur.¹⁴⁹ Den erkännandepolitiska rörelsens framväxt kan tolkas som att olika minoritetsgrupperingar i Sverige, och på andra håll i världen, inte längre anser sig gå med på att uppbära ett sådant anpassningsorienterat medborgarskap.

Sammantaget fungerar dessa erkännandepolitiska röster kritiskt ifrågasättande till det medborgarskap som framträder i svensk, (neo)liberaldemokratiskt präglad utbildningspolitik under 1990-talets tidiga del. Det anses vara för trångt, och orättvist. Den rådande pluralistiska samhällssituationen förutsätts kräva ett vidgat medborgarbegrepp. Ett begrepp som inte är bestämt till någon särskild etnisk vision, eller någon kulturellt och religiöst bestämd nationell identitet. Vad som efterfrågas är ett medborgarskapsbegrepp och en medborgarfostran som utgår från skillnader mellan individer och grupper, snarare än likhet (Benhabib, 1994; Fraser, 2000; Taylor, 1995).

Utvikning

Med utgångspunkt i denna kritiska översyn av vilka samhälleliga sammanhang som skuggas, respektive belyses, i relation till den rådande medborgarskapsdiskursen och den spänning som visar sig finnas mellan dess skuggade och belysta delar, blir det meningsfullt att ställa fördjupade frågor om medborgarskapets vi-skapande villkor. Vilka grunder för gemenskap går att urskilja i det tidiga 1990-talets konsumentorienterade medborgarskap? Finns det inbördes skillnader mellan kundens och navigatörens utrymmen för ett "vi"? Och vilka alternativa villkor för gemenskap kan tänkas skymta i de skuggade delarna av tidsandan? Frågorna blir angelägna att ställa i rela-

¹⁴⁹ Barry (2000), en liberalpolitiskt orienterad filosof, opponerar sig mot den erkännandepolitiska infallsvinkeln att olika, ofta kulturella, minoritetsgrupper ska tilldelas särskilt utrymme och politiska rättigheter i samhället, för att på detta sätt erhålla erkännande och utrymme i dess offentlighet. Han menar att det inte är den liberala statens sak att se till dessa grupprelaterade rättviseskäl. Den liberala statens sak är att se till rättvisa mellan *individer*, inte mellan grupper. Han menar att tanken att alla kulturer skulle vara jämlika är orimlig. Kulturell jämlikhet handlar, enligt honom, inte om jämlikhet mellan kulturer, utan om jämlikhet mellan individer. En liberaldemokratisk utbildningspolitikens uppgift är, ur ett sådant perspektiv, varken att se till individuell autonomi eller till kulturell, etnisk eller religiös mångfald. Dess uppgift är snarare att vara opartisk. Den enda norm som den omfattar är att se till att alla individer har möjlighet att välja fritt bland de olika normsystem som står till buds i samhället. Barry menar att den erkännandepolitiska rörelsens kritiska udd emanerar ur en missuppfattning av vad liberaldemokratisk politik är. Och att den leder till en missriktad kritik mot liberala demokratier, bland annat mot dess förda utbildningspolitik.

tion till den historiska diskursförändringen, och till en samhällssituation som präglas av förändrade krav på utbildningens medborgardanande funktion.

Kapitelsammanfattning

Under det tidiga 1990-talet sker ett historiskt skifte i svensk utbildningspolitik. Den tidigare rådande, samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen ersätts av en konsumentorienterad. Förändringen ges gestalt på två sätt. Dels i förändrade medborgarroller. Medborgaren tar inte längre form som medbyggare, utan som kund och navigatör. Dels i en marknadsiering av medborgarskapet. Marknadsieringen innebär att medborgarskapet kan liknas vid en marknad av utbud och efterfråganssituationer.

Medborgarskapsdiskursen förblir emellertid oförändrad i ett hänseende; nationen fungerar fortfarande som samlade referens för medborgarskap, och nationell identitet och tillhörighet är, i likhet med den utbildningspolitiska historien, dess främsta vi-skapande kraft. Diskursändringen tar form ur ett inbördes styrkeförhållande mellan den ekonomi- och arbetslivsriktade, den politiska och den kulturella medborgaraspekten. Upplevda ekonomi- och arbetslivsriktade fostranskrav ges större utrymme än politiska och kulturella. Ur denna rangordning, och genom förskjutningar på vart och ett av dessa medborgarfostransområden, urskiljs kundens och navigatörens marknadsierade medborgarskap.

Den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen har främst ekonomirelaterade förtecken. Dess nationsorientering innefattar också i ett speciellt identitetsskapande. Den ökade uppmärksamheten på individen och hennes val som inleds i 1980-talets slutskede hänger samman med diskursändringen. De samhälleliga sammanhang utanför texterna som bidrar till att göra diskursändringen möjlig är främst ekonomirelaterade. Samtidigt tenderar vissa andra, erkännandepolitiska, sammanhang att hamna i skymundan i den utbildningspolitiska hanteringen av skolans medborgarfostrande roll. Dessa skilda delar av det tidiga 1990-talets tidsanda tenderar att stå i ett spänningsfyllt förhållande till varandra, när det gäller medborgarskapets innehåll och mening.

6

Senare 1990-talet – stärkt konsumentorientering – turisten och vagabonden

Under 1990-talets senare del ändras den rådande medborgarskapsdiskursen i svensk utbildningspolitik på nytt. Det tidiga 1990-talets konsumentorientering *stärks*. Detta tar gestalt på två sätt. För det första i en förändrad medborgarroll; medborgaren tar inte längre form som kund och navigatör, utan som *turist* och *vagabond*.¹⁵⁰ För det andra i en *ökad marknadsiering* av medborgarskapet, vilket innebär att detta i högre grad än tidigare under 1990-talet, ställs i en ekonomisk, politisk och kulturell marknadssituation av utbud och efterfrågan.

Denna diskursförändring synliggör ett historiskt skifte; den rådande medborgarskapsdiskursen orienteras mot *globalisering* snarare än, som tidigare, mot nationen. Det innebär att nationen inte längre fungerar som samlande referens för medborgarskapet, och inte heller som dess främsta vi-skapande kraft. Detta visar sig främst i förändrade utgångspunkter för medborgerlig identitet och tillhörighet. Förändringarna hänger samman med en fortsatt ökad uppmärksamhet på individen och hennes val. De hänger också samman med de händelser som ges utrymme i texterna, jämte de som hamnar i skuggan respektive belyses i den gällande utbildningspolitiska tidsandan.¹⁵¹

¹⁵⁰ Turisten och vagabonden är, som sagt, etablerade begrepp i Baumans teorem. De har emellertid inte någon kvalitativt annorlunda roll här än vad begreppen medbyggaren, kunden och navigatören har i de föregående kapitlen, vilka jag själv namngett. Det vill säga att tjäna som resultatbärande begrepp som härrör ur analysen (jfr kap 2, under rubriken "Turisten" och "vagabonden" - två kritiska ledstjärnor).

¹⁵¹ För en redogörelse för vilka utbildningspolitiska texter som ingår i detta kapitel analys, samt en mera utförlig beskrivning av dessa texters tillkomstsvillkor och utredningspolitiska sammanhang, se kapitel 3, under rubriken *Valda texter*.

”Behov av riktning och ledning i det nya styrsystemet”

Den nya mål- och resultatstyrda skolan har genomförts. De utbildningspolitiska diskussionerna kretsar kring dess brister och möjligheter. Med detta diskuteras även skolans medborgarfostrande uppdrag utifrån delvis andra frågeställningar.

Debatten om den decentraliserade skolan utgår från åsikter som insamlats om det nya målstyrningssystemet i form av skrivelser, rapporter och debattinlägg från olika håll, inte minst från skilda skolpraktiker. Bland åsikterna hörs kritiska röster om de nya läroplanernas utformning. Dessa har dock ännu inte hunnit införlivas i skolvardagen. Samtidigt är besparingskraven på skolan fortfarande stora, och skolornas budgetar ansträngda. Debatten om friskolor fortgår (se t.ex. Prop. 1995/96:200). Friskoledebattens diskussioner om ”närhetsprincipen” har resulterat i att denna princip släppts. Detta innebär att elever som bor nära en viss skola inte längre har förtur till en plats där. Den socialdemokratiska regering, som efterträdde den borgerliga (m) (1994-1997), har också börjat formulera sina utbildningspolitiska huvuddrag.

Bilden framtonar av en skolpraktik i behov av hjälp och tydlighet från statsmakterna. Nationella åtgärder och pengar behövs för att stödja och rikta verksamheten. Detta leder till att staten, skolans yttersta uppdragsgivare, beslutar att ”uppmärksamma det inre arbetet i skolorna, i syfte att identifiera möjligheter och problem och stimulera till pedagogisk utveckling inom ramen för det decentraliserade ansvaret” (Dir. 1995:19). Vad som framstår som ett grundläggande problem med den nya målstyrda skolan är särhållandet av målen för verksamheten, och processen för att nå dem; ”*Vad* eleverna skall lära sig kan sällan skiljas från *hur*”, i synnerhet inte när det gäller fostran till demokrati (Dir. 1995:19).¹⁵² Den så kallade Skolkommittén (U 1995:04) får till uppdrag att se över frågan.

¹⁵² Ett annat upplevt problem är att skolorna inte arbetar tillräckligt ämnesövergripande. Denna utbildningspolitiska fråga är inte ny. Redan i propositionen om en ny läroplan för grundskolan (Prop. 1992/93:220) finns kommentarer om att de ämnesvisa kursplanerna inte innebär några hinder för att bedriva ämnesövergripande eller ämnesintegrerad undervisning. Det viktiga anses vara att undervisningen leder fram till kursplanernas mål. Detta budskap till kommuner och lokala skolor anses behöva förstärkas från utbildningspolitiskt håll. Några statliga pengar kommer dock inte till kommunernas arbete (Dir. 1995:19). I ett senare utfärdat tilläggsdirektiv för Skolkommittén understyrks frågornas betydelse (Dir. 1997:2).

Ett genomgående tema i Skolkommitténs arbete är ett starkt försvar av decentraliseringstanken. Det tar sig konkret uttryck i förslaget att avskaffa den centrala timplanen för grundskolan (se t.ex. SOU 1997:121, s. 8, 127). Ett annat område som enligt Skolkommittén behöver belysas är frågor om kvalitet, vilka initierades av Läroplanskommittén. Det handlar om kvalitetssäkringar av strävansmålen och uppnåendemålen (referens ges till SOU 1992:94, s. 119). Enligt Skolkommittén fortskrider alltså kvalitetsresonemangen (se SOU 1997:121, kap 8). De kopplas samman med indirekta uppmaningar till bland annat lärare och rektorer (Skolkommitténs slutbetänkande och delbetänkanden ska sändas ut till lokala skolorna) att själva ta ansvar för att tolka kursplanernas mål (se t.ex. SOU 1997:121, s. 131).

Skolkommitténs överordnade uppgifter är dock av ett annat slag. De ska hantera frågor som rör skolans roll i ett mångkulturellt samhälle. Fokus är riktat mot etnisk och kulturell tillhörighet. Kommittén ska också undersöka och diskutera hur inflytandet för elever och föräldrar ska kunna stärkas i skolan (Dir. 1995:19).¹⁵³ Dessa frågor har tidigare under hösten 1994 blivit utredda inom Utbildningsdepartementet (Ds 1995:5 "Där man inte har något inflytande finns inget personligt ansvar"), men anses fordra fördjupning.

Utredningsmotiven kring dessa frågor tar form mot bakgrund av skolans demokratiska fostransuppdrag. Den så kallade "elevdemokratin" har inte visat sig bli den framgång man önskat. Kritiken av dess tillämpning på skolorna framfördes redan av bland annat Läroplanskommittén (SOU 1992:94). Nu ska Skolkommittén ta itu med frågorna.¹⁵⁴ Läroplanskommitténs värdegrundsidé, som lanseras i Lp094 (1994) (jfr kap 5), upplevs också hänga lös, och ska därför införlivas i uppnåendemålen. Skolkommittén övertar direktivens problembeskrivningar och följer dem i sina betänkan-

¹⁵³ Enligt direktivet ska kommittén även uppmärksamma frågor om klass, kön och funktionshinder (Dir. 1995:19).

¹⁵⁴ Statmakternas upplevda behov av att stärka demokratiska värden i utbildningssfären framträder även i ett annat utbildningspolitiskt sammanhang. I partiledardebatten i juni 1997 tar statsminister Göran Persson initiativ till en bred informationsinsats om Förintelsen. I serien "Levande historia" trycks ett textmaterial med namnet "...om detta må ni berätta. En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945" (Bruchfeld & Levine, 1998). Detta material delas ut gratis till alla skolor i Sverige under 1998, i syftet att "bli[r] en utgångspunkt för diskussioner om moral, demokrati, etik och mänskliga värden mellan föräldrar och barn, inte bara i dag utan också längre fram." (*ur* Förordet i "...om detta må ni berätta...", s. 2).

den.¹⁵⁵ För att lösa de upplevda problemen i den nya mål- och resultatstyrda skolan lanseras *förändring* och *individuella variationer* som centrala textteman. Lärande och kunskap framstår här som centrala delar.

Samsyn och integration

Under 1990-talets senare del konkretiseras det tidiga 1990-talets integrationstankar gällande skolan, förskolan och barn- och ungdomsomsorgen (se t.ex. SOU 1991:54). Förskolan ska göras till en del av skolan. Den ska också ges en egen läroplan (Lpfö98, 1998). Ett förslag om utvidgning av den gällande läroplanen för skolan (Lp094, 1994) till att innesluta förskolor och fritidshem och deras personal presenteras (Prop. 1997/98:94). Detta förslag resulterar i en ny läroplan som ersätter den gamla, och är ”anpassad för att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet” (Lp094, 1998, s. 2). Denna läroplan träder i kraft den 1 augusti 1998 (Lp094, 1998, s. 3) och behåller sitt namn, Lp094.

En samlande beteckning för de nya läroplanerna är samsyn. Förskolans läroplan Lpfö98, Lp094, och de frivilliga skolformernas läroplan (gymnasieskolans) Lpf94, ”skall länka i varandra och genomsyras av samma syn på kunskap, utveckling och lärande” (Lp094, 1998, s. 2). Den nya läroplanen innehåller få förändringar, både när det gäller innehållet och formuleringarna, i jämförelse med Lp094 (1994). Men de förändringar som finns synliggör den utbildningspolitiska striden om perspektiv på skolans fostran vid denna tid.

”Framtiden går inte längre att förutse. Livsval och identiteter i rörelse”

Förändring är ett nyckelord i vårt perspektiv./.../Elever är annorlunda än förr, villkoren för lärararbetet är andra, skolans samhällsroll en annan, skolarbetets mening för eleverna har förändrats osv. Omvandlingen har gått gradvis och det är svårt att peka ut en referenspunkt, ett ”förr”, som kan utgöra den fond mot vilken det nya avtecknar sig. Ändå är förändringarna påtagliga (SOU 1997:121, s. 23).

De utbildningspolitiska diskussionerna kring skolans inre arbete, innehåll och fostran förs i relation till upplevda förändringar av ungdomen, framti-

¹⁵⁵ I övrigt säger Skolkommittén att man inte tänker föreslå några direkta åtgärder till skolorna. Istället ska man upprätta en ”dialog med Sveriges skolor, dess lärare och skolledare, elever och föräldrar” (SOU 1997:121, s. 5). Denna invändning är i linje med försvaret av decentraliseringen.

den och samhället. *Förändring* och *olikhet* blir centrala begrepp.¹⁵⁶ Förändringstakten framstår i texterna som högre än någonsin. Dessutom är oförutsägbarheten stor för individen när det gäller hennes framtid och liv. Det finns också variationer och olikheter individer emellan. Deras livsval och identitet förutsätts även vara i ständig rörelse. Textbeskrivningarna speglar en förändrad bild av omvärlden, i jämförelse med tidiga 1990-talets. Även då framhölls samhällets och individers förändringshastighet som viktiga uttryck för samtiden. Men framtiden tycks nu mer oviss och svårplanerad, och identiteter mindre statiska.

I likhet med Läroplanskommittén ser skolkommisionen (SOU 1997:121, se kap 2) och dess direktivförfattare (Dir. 1995:19) massmedias expansion, influenser från andra länder och teknologiska landvinningar som centrala element i förändringarna. Men även ungdomen själv:

De elever som kommer till skolan är annorlunda än förr. Förhållandet mellan barn och vuxna är mera jämlikt. Barn och ungdomar har ett eget liv utanför familjekretsen och skolan i en utsträckning som skiljer dem från tidigare generationer. De är inte avskärmade från de vuxnas värld när det gäller kunskaper och erfarenheter. De tar inte vuxnas ord för gott utan vidare. De uppfattar det inte som på förhand givet hur deras liv skall gestalta sig, utan räknar med att de själva kan och skall välja livsstil, verksamhet, bostadsort osv. De har andra föreställningar om framtiden än deras föräldrageneration hade på motsvarande stadium i livet. Många barn och ungdomar får tidigt erfarenheter av andra länder och kulturer, av andra sätt att leva och uppfatta livet (Dir. 1995:19).

Traditionens försvagade roll görs till del i förändringarna, vilket ger andra förutsättningar för identitetsskapande. Individens hållning i denna ”moderna socialisation[en]” förutsätts också vara annorlunda än tidigare. Mäniskor låser sig inte, enligt Skolkommittén, varken när det gäller platser, identiteter eller relationer till andra. Traditionens nedtonade roll i samhället har enligt författarna såväl positiva som negativa sidor. Bland de positiva sidorna nämns de ungas ökade livsutrymme; ”det tycks finnas ett större utrymme än tidigare att välja identitet och samlevnadsformer. Traditionen behöver inte hämma en ung människas utvecklingsmöjligheter” (SOU 1997:121, s. 37). Massmedierna lyfts fram som förutsättning för de breddade livsvalen. Genom dem sägs ”möjligheterna att föreställa sig alternativa liv

¹⁵⁶ Ett uttryck för den allmänt ökade politiska uppmärksamheten på individers olikhet är titeln på en departementsutredning som utkommer 1994, Ds 1994:98 *Vi är alla olika*.

och värderingar ha[r] ökat ofantligt” (SOU 1997:121, s. 38). Ungdomssociologen Ziehe citeras i sammanhanget:

Det finns t.o.m. en friställning vad gäller bilder i våra huvuden – medierna, reklamen, medvetandeindustrin frigör inom oss explosioner av bilder, drömmar och fantasier som inte ens kunnat förutsägas av de mest radikala utopisterna under förra århundradet (Ziehe, 1984, s. 156, i SOU 1997:121, s. 38).

Skolkommitténs beskrivningar av denna ”friställning” mynnar ut i redogörelser för ungas ökade grad av reflexivitet och ”självkommenterande”. Det handlar om deras sätt att se på auktoritet, där respekten är på avtagande. Det handlar också om avvikanden från traditionen, och de ungas förändrade tids- och livsuppfattning; ”Livet är inte ett linjärt projekt mot ett avlagt framtida mål” (SOU 1997:121, s. 38). Bilden av de ungas förändrade syn på tiden, livet och framtiden vinner starkt genomslag i Skolkommitténs betänkande. Den genomsyrar dess beskrivningar och åtgärdsförslag för ”skolans inre arbete” som kommittén har till uppdrag att se över (jfr Dir. 1995:19 och Dir. 1997:2).¹⁵⁷

Sammantaget utmärks det senare 1990-talets utbildningspolitiska texter av en starkare tonvikt på samhällelig förändringshastighet och individuell rörlighet, i jämförelse med det tidiga 1990-talets. De präglas även av större misstro mot politiska möjligheter att förändra och planera människors liv. Skolans medborgarfostrande roll görs samtidigt, i högre grad än tidigare, till en fråga om kunskap och lärande. Skolans fostran blir med detta betraktad som en uppsättning sociala och kommunikativa processer, som bland annat utmärks av ett fokus på individers språkliga förmåga och till deras sätt att samhandla. Skolfostran blir också uppmärksammas som en lokal företeelse i större utsträckning än under det tidiga 1990-talet och i den utbildningspolitiska historien (jfr kap 4 och 5). Detta blir begripligt mot bakgrund av positiva utvärderingar av decentraliseringen, från utbildningspolitiskt håll.

¹⁵⁷ Skolkommitténs mål och åtgärdsförslag för skolans pedagogiska utveckling sätts inte så ofta samman med de ungas liv som medborgare i ett samhälle eller sammanhang *utanför* skolan. Den starka betoningen av ungas här- och nu i dess texter kan delvis förklaras av kommittéuppdraget, att fokusera på vad som händer i skolan, men inte helt. Den kan också ses som en del av, och samtidigt som bidrag till, en avtagande koppling mellan skolan och de ungas framtid. Detta är genomgående i såväl slutbetänkandet (SOU 1997:121) som de delbetänkanden som föregår det (SOU 1995:103; SOU 1996:22; SOU 1996:143). I ett vidare sammanhang kan detta tolkas som ett uttryck för en förlorad visionär anda i svensk utbildningspolitiken, i jämförelse med den tidigare utbildningspolitiska historien (jfr kap 4).

De ekonomi- och arbetslivsriktade, kulturella och politiska målen, syftena och motiven med skolans medborgarfostran tar form i denna situation. Utifrån texternas omvärldsbeskrivningar och sätten att relatera vissa av dem till olika samhällskrav och fostransbehov tar ett visst inbördes styrkeförhållande form bland dessa medborgarfostransmål. Detta är delvis förändrat, i jämförelse med det tidiga 1990-talets. Den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten dominerar fortfarande. Men den åtföljs nu av den kulturella, som vinner ökat genomslag vid denna tid. Därpå följer den politiska, som är avmattad. Jag redogör här för medborgaraspekterna, och för deras förskjutningar, utifrån styrkeförhållandet.

Ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten – från strategiskt framtidsval till stilbyten och tillfredsställelse

Under 1990-talets senare del sker en förskjutning i den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten. Det tidiga 1990-talets strategiska val och profilering inför ekonomi och arbetsliv ersätts; dels av individens riktade intresse mot (arbets-) livsstil och dels av frågor om behovstillfredsställelse.

Från anpassning till (arbets-) livsstil

Individens arbetsmarknadsinriktade kompetenser och handlingar står, i likhet med det tidiga 1990-talets arbetslivsriktade handlingsvillkor, under ständig omprövning. Skillnaden är att omprövningen då gjordes till en fråga om anpassning till ett förändrat arbetsliv. Under 1990-talets senare del görs denna individens omprövning istället till del av hennes (*arbets-*) *livsstil*. Förändringen tar sin utgångspunkt i ett ändrat sammanhang för skolfostran och arbetsmarknad, med förändrade individbehov.

Den formella relationen mellan utbildning och arbetsmarknad försvaras under 1990-talets senare del, i jämförelse med dess tidiga (jfr kap 5). Samtidigt stärks den informella. Enligt Skolkommittén finns inte längre lika tydliga samband mellan utbildning och arbete:

Sambanden mellan utbildning, arbete och samhällsliv är oklarare i dag än tidigare. Inte på strukturell nivå. Inte när man talar om vikten av

kompetenshöjning i¹⁵⁸ arbetskraften som helhet, eller om nödvändigheten av en hög utbildningsnivå för att stärka Sveriges framtida konkurrenskraft. Sambanden är däremot oklarare för den enskilde: Vad betyder det för mig, för min framtid, att jag går i skolan och studerar det jag nu studerar? (SOU 1997:121, s. 41)

De svagare ”sambanden mellan utbildning, arbete och samhällsliv” handlar enligt författarna om ”den enskilde[s]” frågor om utbildningens mening. Orsaken till de försvagade sambanden anses vara ”förändringar i arbetsmarknadens struktur” (SOU 1997:121, s. 44f). Förändringarna hänger i sin tur samman med en ny ”kunskapsbaserad[e] ekonomi som växer fram med nya mönster för arbete [som] kräver nya kunskaper och förmågor av dem som i framtiden ska arbeta inom den” (SOU 1997:121, s. 272). Denna nya ekonomi har, enligt Skolkommittén, redan bidragit till att ”de gamla fasta strukturerna i arbetslivet har förflyktigats” (SOU 1997:121, s. 41). I det fortsatta resonemanget är den enskilda individen återigen i fokus, tillsammans med ett förändrat meningsskapande:

När man gick i skolan lärde man sig saker som var tänkta att vara till direkt nytta för det man skulle bli senare i livet. Motivationen hängde samman med det liv som väntade efter skolan, ibland bestämda jobb, en del välbetalda, andra åtminstone trygga./.../Eleverna kunde [dock] förhålla sig mer instrumentellt till skolarbetet, de kunde stå ut i förhållan på att det byttesvärde som skolan gav skulle ge utdelning i särskilda jobb eller andra specificerade glädjeämnen senare i livet (SOU 1997:121, s. 41).

Det tidigare ”bytesvärde” skolan erbjöd de unga ger inte längre någon säker ”utdelning”. Den tidigare relationen mellan individens val av inriktning i skolan som gjordes inför framtidens yrkesliv är nästan upplöst. Försvagningen beror inte bara på ändrade arbetsmarknads- och samhällskrav. Den anses också bero på ett förändrat sätt att skapa mening i livet. Individen förutsätts *själv* vilja vara del i utformandet av arbetslivets villkor:

Det är viktigt att dagens elever känner att det framtida arbetslivet bygger på deras medverkan. Det är ingen färdig struktur de ska anpassa sig till. Det är en struktur i ständig omvandling. Vilka jobb som kommer att finnas i framtiden bestäms av många faktorer. Men en faktor är eleverna själva, deras kreativitet, ansvarskänsla och samsarbetsförmåga. Det är bl.a. detta som den senaste tidens diskussion om entreprenörskap och skola handlar om [notref: Ds 1997:3 *Entreprenör-*

¹⁵⁸ Som sagts tidigare, återger jag citaten som de är, oavsett eventuella ord- eller stavfel. Detta görs för att det är i enlighet med APA:s referensmanual. Här har förmodligen ett ordfel insmugit sig i utredningstexten. Det rimliga är att det står ”kompetenshöjningen av” istället för, som nu, ”kompetenshöjningen i”.

kapets tecken – En studie av skolning i förnyelse, Stockholm, Fritzes.] (SOU 1997:121, s. 272).

De ungas ”kreativitet” ses som en viktig del i det moderna kunskaps- och tjänstesamhället. Individens egen ”medverkan” och vilja att vistas i ”en (arbets-) struktur av ständig omvandling” ska bidra till dess form. Denna vilja skapar även nya typer av jobb och bidrar till att ”gränsen mellan arbete och fritid luckras upp” (SOU 1997:121, s. 272). Det förändrade meningsskapandet tycks placera ”jobb[et]” i gränslandet mellan arbete och fritid. Men också som något som uppfattas som tillfälligt, utbytbart och mera riskfyllt:

Den livslånga yrkestillhörigheten har bytts mot det livslånga lärandet. Det gäller att lära om, lära nytt, stå ut med osäkerhet, byta inriktning./.../det kraven handlar om är en höjning av den generella kompetensen, en kompetens som kan användas i en hel rad yrken (SOU 1997:121, s. 42).

Den nya tidens nödvändiga livsvillkor kopplas samman med *arbetslivets* förändrade villkor. Det hela handlar om att ”stå ut med osäkerhet, byta inriktning” och ”lära om, lära nytt”. Dessa villkor är något individen redan vill, och föredrar att leva med, framför (tidigare) yttre och utifrån kommande arbetsmarknadskrav. Hennes ”generella kompetens[en]” ska enligt Skolkommittén kunna fungera i skilda arbetsuppgifter och yrken. Individens flexibilitet, som under tidiga 1990-talet stod i relation till hennes anpassningsförmåga, är under dess senare del betraktad som något hon själv eftersträvar. Den är ett sätt att leva, en (arbets-) *livsstil*. Omvandlingen sker bland annat i termer av ”det livslånga lärandet”.¹⁵⁹

Den ökade omställningshastigheten i arbetslivet kopplas samman med en förändring hos dagens unga, i jämförelse med tidigare generationers. De intar en annan hållning inför sin tid och sitt (arbets-) liv, och anses ha andra livsmål och förväntningar. De är, enligt Skolkommitténs direktiv ”annorlunda än förr./.../De uppfattar det inte som på förhand givet hur deras liv skall gestalta sig, utan räknar med att de själva kan och skall välja livsstil, verksamhet, bostadsort osv. De har andra föreställningar om framtiden än deras föräldrageneration hade på motsvarande stadium i livet” (Dir. 1995:19). Bilden framtonar av en ungdom som både kan och vill välja sitt liv

¹⁵⁹ Termen ’livslångt lärande’ används redan under 1990-talets tidiga del (jfr kap 5). Vid denna tid ges den större utrymme, och relateras i högre grad till individens *egen* vilja och önskemål, och inte som tidigare, till arbetsmarknadens. För fördjupad läsning om relationen mellan det livslånga lärandet och den utbildningspolitiska synen på individ, se Fejes (2006).

om och om igen. En rak väg mellan ämnesval och yrkesval ses inte längre vara möjlig, eller ens önskvärd.

Egna val och omval av arbetslivsriktning, som var del av det tidiga 1990-talet, anses i det senare inte längre kunna göras i någon bestämd mening inför framtiden. Skolkommittén refererar till en analys gjord av Börjesson, där han

tror att 15-16-åringen valde att börja gymnasiet därför att detta val på ett mycket påtagligt sätt hängde samman med val av framtid yrke och framtida livschanser. Både gymnasieskolans teoretiska linjer och de praktiska utbildningarna var nära knutna till framtida professioner. Det fanns en förutsägbar framtid efter gymnasiet. Att börja studierna på gymnasiet var ett sätt att välja framtid efter gymnasieåren" (Börjesson 1996, s. 36, i SOU 1997:121, s. 42).

Användningen av imperfekt i citatet visar att Skolkommittén anser att de ungas gymnasieval har förändrats. Valen har gått från att vara förutsägbara och "nära knutna" till framtida yrken, till att inte längre vara det. Att styra in arbetsframtiden genom skolval förefaller heller inte vara något de unga önskar eller föredrar. Den tidigare ungdomens gymnasieval gjordes i ambitionen att välja yrke. På den tiden var detta en del av deras identitetsskapande, deras livsriktning; "Det var inget slutgiltigt val, men det var ändå en markering av identitet. Det gällde att ringa in ett yrkesområde i arbetslivet" (SOU 1997:121, s. 42).

Av beskrivningarna av hur det var förr framgår att det inte längre är så. Dagens unga gör inte längre gymnasieval som yrkesval eller som "markering av identitet". Den förändrade ungdomen följer ett förändrat samhälle. Inte minst när det gäller meningsskapandet:

Det gamla meningssammanhanget byggde på ett annat samhälle, en annan arbetsmarknad, på föreställningar om praktisk respektive teoretisk begåvning, kanske också på att ungdomarna tänkte på ett annat sätt. Men – det gav mening åt studierna. Frågan är hur det nya meningssammanhanget ser ut./.../Hur man än väljer att formulera den nya grunden är det uppenbart att skolans förhållande till världen utanför och till framtiden har förändrats i elevernas föreställningar om skolarbetets mening (SOU 1997:121, s. 42f).

Skolans relation till "världen utanför och till framtiden" är präglad av de ungas förändrade meningsskapande. I synnerhet när det gäller deras syn på "skolarbetet". Av det vidare textsammanhanget framgår att meningsska-

pandet är kopplat till ett förändrat lärande.¹⁶⁰ Tilltron till individens möjligheter – och egna önskan – att lära och lära om utifrån nya (arbets-) livsval framträder även i den reviderade läroplanen Lp094 (1998). I den tidigare versionen Lp094 (1994) var skolans uppdrag ”att förmedla kunskaper” (s 8). I den reviderade handlar den om ”att främja lärande” (Lp094, 1998, s. 8). Omskrivningen ger uttryck för förändrade behov av synen på skolans medborgarfostrande roll i svensk utbildningspolitik. Individens relation till sitt arbete behöver revideras, utifrån förändrade krav på arbetsmarknaden.

Från profilering till tillfredsställelse

Den självreflexiva utgångspunkten för individen när det gäller hennes arbete blir även synlig på ett annat sätt. Den tidigare profileringen inför arbetslivet är ersatt. Arbetslivet visar sig vid denna tid snarare som en arena för *individuell tillfredsställelse*.

Förskjutningen tar form i ett förändrat perspektiv på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran. Det utmärker sig av rustandet av den enskilda individen för ett (arbets-) liv av lustuppfyllelse. Arbete blir i ljuset av detta ett sätt för henne att förverkliga sig själv, här och nu. I detta perspektiv blir arbetsplatsen den plats där individen iscensätter och prövar sig själv, men också upptäcker varierande behov:

Om skolan ska kunna erbjuda en läromiljö som är utmanande för alla elever och tar hänsyn till många sätt att lära sig och förstå, så måste den präglas av variation. Eleverna behöver få delta i många olika verksamheter med skiftande konventioner för lärande. I det sammanhanget är kontakten med arbetslivet viktig för skolan. I arbetslivet finns lärosituationer som skolan kan utnyttja – och låta sig inspireras av. Det handlar ofta om ett lärande i arbetet och med verksamheter som har skiftande mål och innehåll: omsorgsarbete, varuproduktion, underhåll osv (SOU 1997:121, s. 268f).

Variation och omväxling görs till viktiga delar av vad skolan bör erbjuda de unga. Arbetslivet är en viktig aktör i sammanhanget. Det kan lära både individen och skolan betydelsen av ”skift[ningar]”. Det handlar om att de unga behöver få tillträde till ett lärande som ”måste [den] präglas av variation”. Detta är viktigt för de ungas behov av utmaning, omväxling och breddande av sin ”repertoar av strategier för lärande” (SOU 1997:121, s.

¹⁶⁰ Det utbildningspolitiska språkbruket tycks förändrat vid denna tid. Begreppet ’lärande’ används oftare i texterna än under det tidiga 1990-talet. Det beskrivs också som mer öppet och variationsrikt än vad det gjorde då.

269). Skolkommitténs resonemang sammanförs med frågan om hur ”skolarbetet [ska] bli roligare” och hur ”elevernas motivation [ska] öka[a]r och de lär sig mer” (SOU 1997:121, s. 267). Diskussionen bidrar till att befästa relationen mellan individuell utveckling och en föränderlig arbetsmarknad; Det som är värdefullt för arbetsmarknaden anses värdefullt för den enskilda individen, och tvärtom.

I talet om betydelsen av att göra skolan ”roligare” byts kunskapsbegreppet ofta ut mot lärandebegreppet. Kunskap tycks uppfattas som statiskt och trist, medan lärande associerar till det roliga och omväxlande, det lustfyllda. Det roliga kopplas samman med det *oväntade*. Under rubriken ”Arbetslivet som en viktig ’störningsfaktor’” (SOU 1997:121, s. 268) menar Skolkommittén att skolarbetets abstrakta kunskapsarbete gör skolan ”tråkigare” och främjar inte sådan typ av kunskapsväxt som är ”nödvändig” (SOU 1997:121, s. 268). Det lustfyllda lärandet som ”präglas av variation” (se citat ovan, SOU 1997:121, s. 268f) behövs både ”i livet och arbetslivet” (SOU 1997:121, s. 268). Det roliga, spännande lärandet pekar mot uppluckringen av skillnader mellan livet och arbetslivet. Ambitionen konkretiseras med talet om att stärka relationen mellan skolan och arbetslivet; ”eleverna[s] många möjligheter att få erfarenheter från arbetsplatser” är ”viktigt för elevernas lärande, och över huvud taget för deras utveckling” (SOU 1997:121, s. 267).

Talet om det lustfyllda lärandet i (arbets-) livet luckrar även upp en annan, historisk tudelning mellan manuella och intellektuella arbeten (jfr kap 4 och 5). I den tidigare läroplansversionen av Lp094, från 1994, beskrivs skolans uppdrag som att ge en ”harmonisk bildningsgång [som] omfattar inslag av manuellt och intellektuellt arbete” (Lp094, 1994, s. 8). I den reviderade versionen av Lp094, från 1998, har formuleringarna om manuellt och intellektuellt arbete tagits bort. Skolans uppdrag sägs istället vara att ge ”en harmonisk utveckling och bildningsgång [som] omfattar möjligheter att prova, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter” (Lp094, 1998, s. 8). Utveckling genom variation och prövande framhålls särskilt som en del av individens ”utveckling”, och inte, som under tidiga 1990-talet, som del av hennes arbetslivsprofilering och specialisering (jfr kap 5). Den stegrade uppmärksamheten på individens personliga utveckling, genom arbete, visar på ett ökat beaktande av individen. I den reviderade läroplanen (Lp094, 1998) handlar det om *varje elevs* utveckling i rela-

tion till hennes ”bildningsgång”. Denna starka betoning av den enskilda individen är frånvarande i den tidigare versionen (Lp094, 1994).

Läroplansändringarna uttrycker en intensifierad utbildningspolitisk tilltro till arbetslivet som plats för tillfredsställelse, i jämförelse med det tidiga 1990-talet. Tilltron sträcker sig även bortom traditionell och socialt betingad indelning i praktiska och teoretiska yrkesvisioner. Den personliga utveckling och tillfredsställelse de unga får i arbetslivet är inte en fråga om chansen till ett visst jobb. Att arbeta och att byta arbete handlar om att ta vara på *sig själv*. Arbetslivet blir en role-model för privatlivet. Detta ger inte bara privata livsvinster, utan även näringslivsrelaterade; ”[u]r arbetsplatsernas synpunkt kan kontakten med barn och ungdomar, lärare och skolledare leda till motsvarande vinster” (SOU 1997:121, s. 267). Vad som under 1990-talets tidiga del tedde sig som individuell anpassning till arbetsmarknadsförändringar, ter sig under dess senare del som individuell behovstillfredsställelse.

Sammanfattning

Den ekonomi- och arbetslivsriktade medborgaraspekten intar en fortsatt ledande ställning i det senare 1990-talets tal om skolans medborgarfostrande roll, i likhet med det tidiga 1990-talet. Detta kan förstås mot bakgrund av förändrade definitioner av skola, framtid och arbete. En speciell förskjutning urskiljs, med två olika facetter.

Individens arbetsmarknadsriktade kompetenser och handlingar står, i likhet med det tidiga 1990-talets, fortfarande under prövning. Skillnaden är att prövningen då handlade om anpassning till ett förändrat arbetsliv. Nu handlar den istället om individens självvalda (arbets-) livsstil. Den självreflexiva utgångspunkten för hennes relation till arbete visar sig även i ett annat hänseende. Den tidigare profileringen i skolan inför arbetslivet ersätts av ett fokus på individuell tillfredsställelse. Förändringarna blir möjliga genom att relationen mellan arbete och fritid uppluckras, och genom det, vid denna tid mera utbredda, uttrycket ’livslångt lärande’.

Förskjutningen tar form utifrån ett förändrat perspektiv på skolans ekonomi- och arbetslivsriktade fostran. Det förberedande inslaget, som handlade om att rusta de unga för arbetslivet är nedtonat. Istället framhålls dess roll som nyfikenhetsväckare och arena för självförverkligande här och nu. Arbetslivets tillstånd görs till modell i sammanhanget. Det blir den plats där individen kan finna en livsstil och tillfredsställa sig själv. Att arbe-

ta och att byta arbete blir, i ljuset av detta, att ta vara på sig själv och sitt liv.

Kulturella medborgaraspekten – från svenskhet till kulturell frihet?

Under 1990-talets senare del når den kulturella medborgaraspekten ökat genomslag i talet om skolans medborgarfostrande roll, i jämförelse med dess tidiga. Detta kan ses mot bakgrund av en ökad uppmärksamhet på mångfald, och ett förändrat sammanhang för att tala om en sådan. En förskjutning äger rum, som tar sig två uttryck. Båda kretsar kring kulturell frihet, om än på lite olika sätt. Det första uttrycket tar form som ett kulturellt handlingsvillkor jag kallar för individens *kulturella frigörelse*. Det andra framträder i termer av *kulturell valfrihet*.

Från svensk-anpassning till kulturell frigörelse?

Den första delen av förskjutningen handlar om en strävan efter en förändrad utgångspunkt för skolans kulturella fostran. Kulturell svenskhet ska bytas ut mot kulturell mångfald. Den historiskt etablerade bilden om kulturell likformighet som grund för individers kulturella tillvaro ska överges, till förmån för kulturell variation. De kulturella fostransambitionerna förläggs till den enskilda individen, som ges ett ökat ansvar för sin kulturella situation än tidigare. Mångfald blir beroende av att hon faktiskt tar detta ansvar. Hennes kulturella handlingsvillkor kan formuleras som att lyckas i sin egen kulturella frigörelse.

Kulturell mångfald ska inte bara accepteras. Den ska också främjas. Detta är inte nytt. Under det tidiga 1990-talet, liksom på 1970-talet, framträder dessa målsättningar på olika sätt i utbildningspolitiken. I det senare 1990-talets tal om skolans medborgarfostrande roll ges frågorna större uppmärksamhet (jfr kap 4 och 5). Det handlar om att ta avstånd ifrån tidigare majoritetsperspektiv:

Det är risk för att "vi", majoritetskulturen, får representera normen medan de "främmande" kulturerna uppfattas som ett hot, och att kulturarbetet kommer att gå ut på att restaurera den egna kulturen, bygga försvarsverk runt den och diskriminera det som är utanför. Det är också lätt att låta invandrarkulturerna bli tillägg till det svenska, garneringar på ytan, som i sig är sympatiska och intressanta, men som

saknar betydelse i en djupare mening och som inte förändrar det egentliga innehållet i majoritetskulturen (SOU 1996:143, s. 10).¹⁶¹

Det är viktigt att ”vi”, det vill säga den svenska ”majoritetskulturen”, där författarna själva ser sig ingå, inte exkluderar andra, eller bygger murar runt ”det som är utanför”. Skolans roll i sammanhanget blir att erbjuda plats för mera jämställda kulturutbyten:

I en skola för alla möts olika kulturer. Där finns också förutsättningarna för ett jämställt möte. Ett möte där ömsesidigheten är grunden, en ömsesidighet som förutsätter en respekt och en vilja att överskrida gränser och att låta sig påverkas – för att tillsammans utveckla en ny kulturell mening. Då får *inte* majoritetskulturen representera normen och minoritetskulturerna undantagen, som ska anpassa sig (SOU 1997:121, s. 287).

Jämställdhet i ”en skola för alla” handlar inte längre bara om likabehandling utifrån kön och klass (jfr kap 4 och 5). Den ska även innefatta (etniskt motiverad) kulturell jämställdhet.¹⁶² I fokus för resonemanget står skolans roll som kulturellt centrum. Ansvar för att det blir jämställda möten, utan ”majoritetskulturen[s]” övertag, är emellertid inte skolans. Det är ”människornas”:

”Den svenska kulturen’ är [heller] ingen given storhet som man kan gå upp i; den förändras hela tiden – genom de *människor* som bär upp den, bl.a. genom dem som en gång invandrat till Sverige” (SOU 1996:143, s. 10).

Skolans roll är att ”respektera olika individers erfarenheter och sätt att uttrycka sig” (SOU 1997:121, s. 260), och att erbjuda en arena för denna frigörelse. Inte minst genom att ”våga utmana deras föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten” (ibid.). Det kulturella uttåget ur ”Den svenska kulturen” tycks vara den enskilda individens uppgift.

Den utbildningspolitiska strävan bort från kulturell likformning och försvenskning tycks förflytta *ansvaret*. Det som tidigare var skolans ansvar, att dana svenskar och med detta borgen för de ungas kulturella tillhörighet

¹⁶¹ Citatet är hämtat ur ett av Skolkommitténs delbetänkanden, SOU 1996:143 *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Detta delbetänkande ingår inte i mitt texturval, men används här som förstärkande textröst i mitt resonemang.

¹⁶² Utgångspunkten för att utvidga jämställdhetsbegreppet med etniskt kulturella delar kan tänkas tas i Skolkommitténs direktiv. Där står att det ingår i kommitténs uppdrag att ”belysa det inre arbetet i skolan ur perspektiven klass, kön, funktionshinder och *etnisk och kulturell tillhörighet*” (Dir. 1995:19 min kursiv). Någon närmare redogörelse för skillnaden mellan begreppen etnisk och kulturell görs inte. Inte heller Skolkommittén utvecklar detta explicit.

och identitet, är nu individens. När nu skolan abdikerar som kulturfostrare blir det intressant att veta vilka dess enskilda individer förutsätts vara. Vilka är de "människor" som i citatet ovan "bär upp" "den svenska kulturen?", och som kan utmana och "förändra" dem? Det visar sig här handla om de som "en gång invandrat till Sverige" (SOU 1996:143, s. 10), men ofta förblir detta outtalat i texterna.

Oklarheten om vem och vilka som ska befria sig själva kulturellt sett, och också uppbär ansvar för att befria andra, framträder i språkfrågan. Under det tidiga 1990-talet var språkkunskap förknippad med ett lyckat införlivande av utifrånkommande grupper i det svenska samhället. Det svenska språket var del av det kulturella bagage som både etniskt svenska och icke etniska svenskar behövde tillägna sig, om än på olika grunder (jfr kap 5). Det senare 1990-talets distansering från kulturellt likaskap som fostransmål sker framför allt genom starka avståndstaganden i språkfrågan; "Kravet på kunskaper i svenska får *inte* leda till ett krav på att vara svensk" (SOU 1997:121, s. 307 min kursiv). Det svenska språket bör *inte* uppfattas som inteckning på svenskhet, enligt Skolkommittén. Det får inte heller vara en förutsättning för kulturell tillhörighet.¹⁶³ Några förtydliganden om vad avståndstagandet innebär i skolors vardag görs dock inte, möjligen av respekt för lärarnas vunna frihet i den decentraliserade skolan.

Språkvisionerna omfattar också andra språk än det svenska. Dessas status ska stärkas. Det handlar om "den som har ett annat modersmål än svenska" (SOU 1997:121, s. 12, och kap 13). Förslagen går ut på att modersmålet "får en helt ny ställning och i utbildningssammanhang jämställs med svenska som modersmål". Och att "[v]arje elev med ett annat modersmål än svenska, får rätt till undervisning i sitt modersmål under hela skoltiden" (SOU 1997:121, s. 12). Icke etniskt svenska individer ska med detta skyddas från språkmässiga majoritetsförtryck. Detta ska ske genom juridiska rättigheter som 'empowerment' av deras (språkliga) olikhet. Samtidigt sägs väldigt lite om hur modersmålet hänger samman med skolans kulturella fostransmål. Eller hur språket bidrar till kulturell mångfald.¹⁶⁴

¹⁶³ Svenska språket som uttryck för en snedvriden majoritetskultur visar sig även i frågan om utländska personers anställningsförhållanden (se SOU 1997:121, kap 9). Här föreslår Skolkommittén att skollagen ändras så att en "person med en utländsk lärarutbildning" lättare ska kunna få "en fast anställning" (SOU 1997:121, s. 10, 230).

¹⁶⁴ För en fördjupad läsning om hanteringen av modersmålsundervisning och modersmålslärare i svensk utbildningspolitik under (främst) 1990-talet, se Andersson (2006).

På samma gång som svenskhet nedtonas, och kulturell mångfald uppvärderas, tycks hela saken rätt tvetydig. Svenskhet är fortfarande en oemotsagd politisk kulturell storhet. Den rymmer ”de grundläggande värden som utgör basen för vår demokrati” (Ds 1997:57, s. 7). Dessutom kvarstår vissa skrivningar i den reviderade läroplanen Lp094 (1998) som vittnar om majoritetskulturens fortsatta förtur i utbildningspolitiken. I likhet med Lp094 (1994) är skolans fostransuppdrag fortfarande att ”aktivt och medvetet/.../påverka och stimulera eleverna att omfatta *vårt* samhälles gemensamma värderingar” (Lp094, 1998, s. 10 min kursiv). Målet för denna påverkan är också, fortfarande, att varje elev ”har en förtrogenhet med centrala delar av *vårt* svenska och nordiska/.../samt västerländska kulturarv” (Lp094, 1998, s. 12 min kursiv).

Utifrån individens synfält, där hennes kulturella frigörelse väntas ske genom att skolan erbjuder utrymme till kulturell olikhet (från det svenska), blir det hela paradoxalt. Hennes kulturella frigörelse tycks vara önskvärd i vissa hänseenden, men inte i andra. Detta oavsett om hon tillskrivs ett innanförskap som etniskt svensk (alternativt har bott i Sverige tillräckligt lång tid för att känna sig som en sådan), eller ska frigöra sig från ett utanförskap som icke etniskt svensk. Vad betyder den önskvärda kulturella frigörelsen?

Jag har i övrigt inte hittat många textresonemang som vidrör frågan om på vilket *sätt* ”vårt samhälles” värden förhåller sig till de goda förändringar som ska ske av den svenska majoritetskulturen. Detta verkar tas för givet, eller negligeras. Möjligen klargörs några delar i samband med läroplansrevisionen. I Lp094 (1994) står att ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på” (Lp094, 1994, s. 5). I Lp094 (1998) har ett ord lagts till i denna mening; ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de *grundläggande* värden som vårt samhällsliv vilar på” (Lp094, 1994, s. 5 min kursiv). Tillägget av ordet ”grundläggande” i nyutgåvan är svårtolkat. En möjlig tydning är att de värden i det svenska samhället som *inte* är förhandlingsbara förpassas till en djupare nivå. De blir fostransvärden som alla individer, oavsett socialt, etniskt eller politiskt ursprung bör införliva, medan vissa andra samhällsvärderingar befinner sig på en förhandlingsbar nivå. En nivå som är öppen för kulturella omstöpningar av, framför

allt, representanter från andra kulturområden.¹⁶⁵ Individens kulturella frigörelse, och ansvar för denna, vilar möjligen i denna omstöpnig.

Kulturell valfrihet

Det andra uttrycket för förskjutningen kallar jag för individens kulturella valfrihet. Att till viss del kunna välja kulturella förutsättningar framstår som ett nytt handlingsvillkor i svensk utbildningspolitik. Kultur och kulturell tillhörighet har, i ett historiskt perspektiv, betraktats som givna och självklara enheter. Sådana kulturella delar har varit några som inte helt enkelt kan förändras eller bytas ut (jfr kap 4 och 5).¹⁶⁶ Under 1990-talets senare del finns större mått av valfrihet i sammanhanget. Detta kan tolkas mot bakgrund av att valfrihetsprincipen nu även getts plats på det kulturella fostransområdet. Omfattningen av denna valfrihet tycks emellertid begränsad.

Kulturell identitet är något som kan skapas. Enligt Skolkommittén tycks detta vara den enskildas projekt:

Det är inte givet eller "naturligt" att människor betar sig på ett visst sätt eller tänker på ett visst sätt. Det är inte självklart hur en förälder ska vara. Det är inte självklart hur en lärare ska vara. Man kan inte längre överta en roll, en tradition. Man måste skapa själv; t.o.m. den egna identiteten måste iscensättas och skapas (SOU 1997:121, s. 37).

Den nya samhällssituationen bär med sig ett förändrat identitetsskapande. Människor bär enligt Skolkommittén inte längre sin identitet som symbol för varifrån de kommer eller för någon tradition. "Man måste" nu "skapa" och "iscensätta[s]" den på egen hand. Till stöd för resonemanget använder författarna, belysande nog, ungdomsforskaren Drottners bok "At skabe sig – selv" (SOU 1997:121, s. 37). Gamla kodex, genom vilka människans tillhörighet tolkas utifrån hennes profession, livsroll eller "tradition" sägs inte längre fungera.

Resonemangen inringas till det kulturella området. Det är fråga om en "kulturell[a] friställning" (SOU 1997:121, s. 37). Och denna är utmärkande för vår tid. Det är nu upp till var och en att skapa en fungerande och till-

¹⁶⁵ Tillägget av ordet "grundläggande" i Lpo94, 1998 kan också tolkas som uttryck för en utbildningspolitisk villrådighet. Man vet kanske inte riktigt vad man ska göra med vissa värden som anses viktiga att värna om. I en tid när det å ena sidan värnas om kulturell mångfald, och å andra sidan om ett bevarat svenskt kulturarv, uppstår möjligen förvirring kring frågan om fostran och värden.

¹⁶⁶ Icke etniska svenskers inskolning i ett svenskt kulturarv visade emellertid att det gick att omskolas, kulturellt. Sådan omskolning utvecklades dock närmare under 1990-talets tidiga del än i dess senare (jfr kap 5).

fredsställande identitet. Från individens synvinkel handlar det olika val; "Livsprojekten kan *väljas*, de behöver inte ärvas. Man måste inte bli som sina föräldrar!" (SOU 1997:121, s. 37). Det fria valets blir ett positivt värde i identitetsprojektet. Detta kan ses mot bakgrund av de senaste årens befästande av valfrihetsprincipen i utbildningspolitiken (jfr kap 4 och 5).

Samtidigt går det att urskilja en ambivalens i valfriheten. Skolkommittén reserverar sig mot alltför långtgående associationer till valfrihet i den "kulturella friställningen"; "Om det sedan verkligen går att välja liv och vilka som i så fall kan välja är en annan fråga. Den kulturella friställningen gäller vad människor tänker och föreställer sig, inte vilket faktiskt utrymme för till exempel val som finns i olika sociala verkligheter" (SOU 1997:121, s. 37). Denna reservation som Skolkommittén gör är svår att förstå, och följs heller inte upp av vidare resonemang om det fria valets begränsningar.

I Demokratiutredningens betänkande finns en liknande tvetydighet kring maken över identiteten:

..hur överförs identitet från en generation till en annan? Vilken roll spelar föräldrar, kamrater, skolan, medierna och de politiska institutionerna för unga människor i fråga om att tillägna sig identiteter i olika gemenskaper? (SOU 2000:1, s. 236)

Även om Demokratiutredningen riktar frågan mot politisk gemenskapsfostran, snarare än uttalat kulturell, visar den på en allmän undran över vilken makt individen egentligen har över sin tillhörighets- och identitetsformering.

Den ökade kulturella valfriheten hänger samman med ett uppluckrat kulturbegrepp. Identitet och tillhörighet knyts inte samman lika hårt med människors bakgrund och geografiska belägenhet som tidigare på 1990-talet. Samtidigt blir begreppet kultur mer individanknutet. Trots viss ambivalens, och relativt stor motsägelsefullhet, tar individens identitets- och tillhörighetsformering inte längre form som ett förutbestämt öde. Det är snarare något individen själv måste skapa, upprätthålla och förändra.

Sammanfattning

Under 1990-talets senare del vinner den kulturella medborgaraspekten ökat genomslag i talet om skolans medborgarfostrande roll, i jämförelse med dess tidiga. Detta kan ses mot bakgrund av en större uppmärksamhet på mångfald och på kulturell olikhet. En förskjutning äger rum, som visar sig på två olika sätt.

Det första uttrycket för förskjutningen handlar om att lyckas i sin egen kulturella frigörelse. Sådan kulturell introspektion från de ungas sida kan ges gestalt som ett kulturellt handlingsvillkor som består av att äga kunskap och vetskap om sina kulturella förutsättningar i syfte att kunna agera och förhålla sig till dessa kunskaper och vetenskaper. Ett sådant handlingsvillkor framträder i relation till politiska strävan att ”byta ut” svenskhet mot kulturell mångfald, både i skolan och i det svenska samhället. Den historiska linjen, där kulturell lik(form)ighet bildar grund för skolans kulturella fostran, ska bytas ut mot kulturell rörlighet och variation. Ansvar för denna rörlighet och variation tenderar samtidigt att förflyttas till den enskilda individen: det blir var och ens eget ansvar att se till sin kulturella situation. Ansvar tycks handla om olika typer av villkor för kulturnell frigörelse. Det handlar om att lösgöra sig från vissa kulturella (majoritets)värden och förgivtaganden i den svenska kulturen. Att förfoga över sådana möjligheter framstår som något önskvärt i svensk utbildningspolitik. På detta sätt förutsätts var och en själv se till både sin egen och andras rätt till olikhet.

Det andra uttrycket för förskjutningen kallar jag individens kulturella valfrihet. Att välja identitet framstår som något som är unikt för en ny tid, och individens skapande av skilda identiteter framstår som ett allt viktigare kulturellt handlingsvillkor under 1990-talet. Detta handlingsvillkor bottnar i att identitet och kultur är något formbart. Att skapa identitet tycks vara den enskilda individens uppgift. Det är upp till var och en att besvara frågor om vem man är, och vad man vill vara. Besvarandet är ett ansvar som individen har gentemot sig själv. Skolans kulturella fostransroll blir att fungera som arena för uppgiften.

De förändrade infallsvinklarna på kultur och identitet i utbildningspolitiken bär ett mått av valfrihet. Detta kan tolkas som att valfrihetsprincipen vid denna tid även ges plats på det kulturella fostransområdet. Den ökade graden av självreflexivitet i sammanhanget kan ses i ljuset av formuleringarna om ’ny tid’. En tid i vilken identitet och tillhörighet inte längre anses lika intimt sammanvävda med människors traditionsfyllda sammanhang och geografiska belägenheter som tidigare på 1990-talet. Ett mera individrelaterat kulturbegrepp blir både ett uttryck för, och bidrar till, detta. Trots viss ambivalens, och relativt stor motsägelsefullhet, tycks individens kulturella existens inte längre i lika hög grad avgöras av ett förutbestämt öde.

Politiska medborgaraspekten – från väljarutrymme till egenrätt och autonomi

Under 1990-talets senare del är den politiska medborgaraspekten försvarad, i jämförelse med det tidiga 1990-talet. Detta urskiljer jag mot bakgrund av ett stärkt och vidgat utrymme för ekonomi- och kulturrelaterade delar. Trots bitvis relativt konkreta förtydliganden av, och starka betoningar av, skolans politiska fostran, tenderar den ekonomi- och arbetslivsriktade, samt den kulturella att nå ett större genomslag vid denna tid i relation till frågan om medborgarfostran.

Jag urskiljer två politiska handlingsvillkor vid denna tid. Om det tidiga 1990-talet handlade om individens väljande i etablerad partipolitik, handlar det senare 1990-talets politiska handlingsvillkor om *egenrätt* och *autonomi*. Samtidigt framträder mer kollektiv- och gemenskapsriktade uttryck i spänning mot dessa förskjutningsuttryck. Individens politiska medborgarskap är vid denna tid inte längre lika relaterat till formella valmöjligheter i utformandet av det egna livsprojektet. Det inringas snarare till tal om rättigheter och lokalt självbestämmande. Perspektivet på skolans politiska fostran verkar emellertid vara detsamma; att erbjuda vidgade möjligheter för individen att utveckla sitt särintresse.

Från eget val till egen rätt

Stärkt elevdeltagande och elevinflytande är fortfarande centrala målsättningar för skolans politiska fostran. Vad som framstår som nytt är det sätt på vilket detta bör ske; genom ett ökat fokus på individens *rättigheter*.

I Skolkommitténs direktiv (Dir. 1995:19) uppdras kommittén att se över ”barnets rättigheter”. Denna översyn framställs som en viktig del av en fungerande skolverksamhet, och blir giltig med övernationell hänvisning. Kommittén ska ”i sitt arbete/.../beakta FN-konventionen om barnets rättigheter” (Dir. 1995:19). Dessa rättigheter handlar om rätten till ett gott liv, som bör beaktas i skolan; ”det måste vara roligt och viktigt att gå i skolan. Annars kränks elevernas *rätt* till livskvalitet, och de får svårt att lära sig” (Dir. 1995:19, min kursiv). Skolkommittén fångar upp direktivets rättighetsfokus. Detta görs i termer av inflytande:

För det första är det en mänsklig rättighet att ha inflytande över sitt dagliga arbete. Det gäller för vuxna i arbetslivet, men det gäller också för barn och ungdomar i skolan. Denna rätt till självbestämmande finns inskriven i FN: s barnkonvention [*notref*: Utrikesdepartementet

(1990): Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter, Stockholm, i UD informerar 1990:6] (SOU 1997:121, s. 103).

Barn och ungdomars inflytande i skolan blir ett skolansvar med juridiska krav. Det blir en fråga om att skolor måste följa mänskliga rättigheter. Med detta grundas individers politisk-demokratiska existens i en rättighetskonvention. Att "ha inflytande över sitt dagliga arbete" blir, med stöd av Konventionen om barnets rättigheter (FN:s s.k. Barnkonvention), en "rätt till självbestämmande".¹⁶⁷ Rättighetsbegreppet läggs till grund för Skolkommitténs värderande översyn av skolors inre arbete. Den konstaterar utifrån detta en brist; "elevernas rättsliga ställning i skolan är svag" (SOU 1997:121, s. 111).

Den ökade betoningen av rättigheter kan tolkas som en utvidgning av individens val. Skolans politiska, och även ekonomi- och arbetslivsriktade, fostran tog under det tidiga 1990-talet form i ett sammanhang där individens valfrihet var centralt (jfr kap 5). Under 1990-talets senare del tycks detta sammanhang knytas an till frågan om individuella rättigheter. Det tidiga 1990-talets valfrihetsprincip tar nu form som en given del av individens politisk-demokratiska utrymme. Men hennes *rättigheter* ska stärkas. Ambitionen visar sig även i den populära frågan om ökat föräldrainflytande i skolan. Här kommer den att handla om nya krav i en ny tid; "När skolans traditioner inte längre uppfattas som givna och odiskutabla ökar föräldrarnas krav på inflytande över sina barns skolgång/.../Dessutom bidrar föräldrarnas högre utbildningsnivå till att lärarna inte längre har ett självklart tolkningsföreträde" (Dir. 1995:19).¹⁶⁸

En stärkt föräldrarätt fordras enligt Skolkommittén för att; "föräldrar vill sina barns bästa och har en unik kunskap om dem. De har en självklar *rätt* att ta del i och ansvar för sina barns fostran, deras liv och verksamhet" (SOU 1997:121, s. 121 min kursiv). Rätten till ökat föräldrainflytande kräver inte bara den ökade valfrihet de getts under det tidiga 1990-talet (som innefattade deras möjlighet att välja skola för sina barn och att välja kurser

¹⁶⁷ Den utbildningspolitiska uppmärksamheten på inflytande som rättighet visar sig även i titeln på ett annat av Skolkommitténs delbetänkanden, SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Det är dock inte bara elevers beslutsinflytande som skrivs fram i termer av rättigheter, utan även *föräldrars*, i frågor som rör deras barns framtid. Ett exempel är ett av Skolkommitténs delbetänkanden, SOU 1995:103 *Föräldrar i självförförvaltande skolor*. Jag återkommer till föräldrarätten längre fram.

¹⁶⁸ Enligt Skolkommitténs direktiv (Dir. 1995:19) bör föräldrarätten alltså öka i frågor som rör deras barn på grund av att skolan inte längre är auktoritativ, och på grund av föräldrarnas aktuella "högre utbildningsnivå".

och linjer i skolan med dem). Föräldrarnas inflytande behöver även ett formellt, skolpolitiskt rättighetstänkande. Detta rättighetsområde omfattar inte bara skolvalet, utan även skolans innehåll och verksamhet:

Föräldrarnas krav på inflytande har på politisk nivå framför allt mötts med förslag om ökad valfrihet. Möjligheten att fritt kunna välja skola för sina barn ger naturligtvis *ett* slags inflytande. Men erfarenheter visar att föräldrarna i mycket stor utsträckning vill att deras barn ska gå i den skola som ligger närmast hemmet och där barnen har sina kamrater. Det är den skolan de vill ha insyn i och kunna påverka (SOU 1997:121, s. 122).

Skolkommittén invänder i citatet mot en alltför snäv tolkning och tillämpning av principen om individens val. Valfriheten har enligt dem bara utsträckt sig till att gälla elevers och föräldrars val av skola och skolinnehåll. Ett verkligt politiskt inflytande för föräldrarna innebär att ge ”insyn i och kunna påverka” den skola som ligger ”närmast hemmet”. Föräldrarna behöver få rätten att även ställa krav på inflytande i utformandet av den lokala skolans innehåll och inriktning. De förslag som presenteras för ökad föräldrapåverkan handlar om att ge föräldrarna access – och rätt till access – till samma politiska beslutsprocesser som eleverna, det vill säga deras barn.¹⁶⁹

Föräldrarnas rätt till inflytande handlar inte bara om skolans kringaktiviteter, utan också om dess innehåll och medborgarfostrande roll. På denna punkt är Skolkommittén tydlig och konkret:

..föräldrarna [kan] bli en kraft som kan påverka skolan och medverka till dess utveckling. Och då handlar det inte i första hand om att föräldrarna får vara med och hjälpa till vid särskilda aktiviteter i skolan, baka bullar till skolbasaren, följa med på skolutflykten eller diskutera ordningsregler. Föräldrarna bör vara delaktiga i skolans vardag och ha möjligheter att påverka det som är centralt för dem, sådant som barnen talar om hemma – undervisningen, tryggheten, kamraterna, om det är roligt, och man lär sig något.. (SOU 1997:121, s. 122).

Föräldrars rättigheter att utforma de egna barnens utbildningsgång poängteras även i ett annat förslag; ”Föräldrarna bör /.../ spela en viktig roll i diskussionerna kring framtagande, uppföljning och utvärdering av de lokala styrdokumenterna dvs. arbetsplan och skolplan” (SOU 1997:121, s. 121).

¹⁶⁹ Föräldrarna bör enligt Skolkommittén även ges rätt och möjlighet att ”medverka i rådgivande och beslutande organ” (SOU 1997:121, s. 121). De ska också kunna bilda samrådsorgan och styrelser där de når ”ett inflytande som brukare, eller snarare som ställföreträdare för de egentliga brukarna, barnen” (SOU 1997:121, s. 125). Bakgrunden till att föräldrars ökade skolpolitiska inflytande bör tillgodoses av skolan är att de ”*vill* ha inflytande” och ”större insyn i och större möjligheter att kunna påverka skolan” (SOU 1997:121, s. 121, min kursiv).

I en större historisk tillbakablick är föräldrars rätt till politiskt- demokratiskt inflytande över sina barns fostran knappast något nytt. Det är redan en central stridsfråga vid införandet av folkskolan i Sverige (Sandin, 1986). Men individfokuseringen i rättighetsanspråken under 1990-talets senare del menar jag är unik. Liksom kraven på att lagfästa dem. Barnets, och framför allt föräldrars, ökade politisk-demokratiska inflytande i frågor om skolfostran relateras vid denna tid till en individuell intresse- och rättighetssfär, och formuleras i högre grad än tidigare i termer av *individens* juridiskt bindande rättigheter.¹⁷⁰

Individens egenrätt till påverkan på skolans fostransinnehåll blir ett politiskt handlingsvillkor som handlar om de ungas vetskap om hur hon kan stärka sina rättigheter. Detta handlingsvillkor sanktionerar det privata livsprojektet. Skolans roll i sammanhanget blir att värna egenrätten, och se till att den tillfaller alla. Denna tillsyn tycks ses som skolans främsta politiska fostransuppgift under 1990-talets senare del; att utforma skolan på ett sådant sätt att de unga och deras föräldrar känner till, kan hävda och bruka sina rättigheter att påverka skolfostransinnehållet. Denna tillsyn ställs därmed i det privata intressets tjänst. Ett sådant perspektiv på skolans demokratiska fostransupdrag gör det politisk-demokratiska ”medborgarintresse[t]” till en fråga om att se till att alla ”få[r] den utbildning de har rätt till” (SOU 1997:121, s. 188).¹⁷¹ Detta perspektiv kan sägas vittna om en förhöjd liberaldemokratisk ton i svensk utbildningspolitik.

Mot ökad autonomi

Under 1990-talets tidiga del handlade politiskt inflytande om individens ”tyckande” i sakfrågor. Under 1990-talets senare del handlar politiskt inflytande om att individen själv ska öka sitt eget självstämmande, sin *autono-*

¹⁷⁰ Den kritik som tas upp *mot* föräldrars rätt till inflytande av Skolkommittén handlar om att detta kan medföra en alltför stark betoning av egenintresset när det gäller skolans fostran. Det vill säga farhågan att föräldrarnas intresse bara omfattar och berör det egna barnet och inte alla barn (se t.ex. SOU 1997:121, s. 122, 125). Kritiken handlar också om att föräldrarna anses sakna kompetens för att ta beslut i centrala frågor som rör skolans fostransroll, bland annat utformandet av skolplaner, inriktning och policy (s. 122). För fördjupad läsning om den ökade betoningen av föräldrarätten i utbildningspolitiken under 1990-talet, se Englund (1996, kap 3) och Erikson (2004).

¹⁷¹ Skola och utbildning som individers rättighet är inte nytt. Denna princip tog form redan i den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen (jfr kap 4). Vad som ter sig som förändrat är att denna rättighet inte längre har riktning både mot medborgarnas privata *och* offentliga plikter, ansvar och påverkansrättigheter, utan i hög grad *utesluter* den kollektiva och offentliga dimensionen av dessa.

mi.¹⁷² Jag tolkar detta som ett uttryck för en tyngdpunktsförskjutning vad gäller autonomibegreppet. Autonomi står inte längre bara för självbestämmande. Det kommer att stå för ”rätt[en] till självbestämmande” (SOU 1997:121, s. 109 min kursiv). Utvidgningen kan spåras till Barnkonventionen:

..skolan – som många andra organisationer av liknande slag – har svårt att förhålla sig till individer. Autonomiprincipen gäller den enskilda människan, och Barnkonventionen talar om ”barnets rättigheter”, alltså barn i singularis (SOU 1997:121, s. 109).

Skolkommittén talar om ”autonomiprincipen” som en bristvara. ”Barnets rättigheter” är undanskynda i skolan, vilket beror på skolans svårighet att ”förhålla sig till individer”. Autonomiprincipen, som här innebär att ”människan är fri att bestämma över sig själv och sin sak så länge det inte skadar någon annan” (SOU 1997:121, s. 108), beskrivs som en individuellt buren rättighet. Rätten till autonomi är något som handlar om den enskilda individen, och tycks inte inkludera någon kollektiv dimension, där även grupper av individer eller folk kan inkluderas.¹⁷³ Med juridiskt stöd av Barnkonventionen understryker Skolkommittén att det är fråga om den enskilda individen, om ”barn i *singularis*” (min kursiv).¹⁷⁴

Skolans svårigheter att ”förhålla sig till individer” (se citatet ovan, SOU 1997:121, s. 109) blir en demokratifråga. Att respektera den enskilda individens rätt till självbestämmande ”över sig själv och sin sak” uppfattas som ett demokratiskt handlande. Det demokratiska inslaget återkommer i den reviderade läroplanen Lp094 (1998). Skolans ansvar att respektera individen handlar om ”*allas* respekt” för henne som uttryck ett ”demokratiskt förhållningssätt” (Lp094, 1998, s. 10, min kursiv). I Lp094 från 1994 finns inte denna skrivning. Här är istället respekten för den enskilda ”*lärarens*” ansvar (Lp094, 1994, s. 13, min kursiv).

¹⁷² Den ökade fokuseringen på politiskt deltagande i lokala sammanhang här och nu kan relateras till tilltron till decentraliseringen. Mera precist till den politiska strävan att raffinera, effektivisera och tydliggöra målstyrningen av skolan för alla parter som jag beskriver inledningsvis i kapitlet. Den kan också förstås mot bakgrund av förskjutningen av demokratibegreppet vid 1980-talets slutskede (jfr kap 4).

¹⁷³ För en kort introduktion till individuellt och/eller kollektivt buret politiskt autonomibegrepp, se Carleheden (2002).

¹⁷⁴ Att författarna betraktar autonomi som en individuell rättighet visar sig även i Skolkommitténs förslag om prövning av lärarnas mandat att bestämma över eleverna. Utgångspunkten för prövningen tas här återigen i FN:s konvention om barnets rättigheter (SOU 1997:121, s. 109). Åtgärdsförslagen är främst juridiska, och handlar om ändringar i Skollagen och i läroplanen, för att ”tillförsäkra” barnet sådan autonomirätt.

Autonomirätten blir till en demokratifråga som handlar om att skydda individen från dominerande samhällsstrukturer, i vilka staten och/eller olika institutionella aktörer ingår, däribland skolan. Skolan kan kränka "den enskilda" genom olika typer av utövanden och påbud. Detta perspektiv på skolans roll vittnar om genomslaget för den mera individcenterade demokratisynen som lanseras vid tröskeln till 1990-talet. En där den enskilda individen faller "offer" för ett alltför stort statligt handlingsutrymme. Stärkandet av individens autonomirätt framstår som ett sätt att värna om "den lilla" människan. Det blir ett sätt att, på juridisk väg, skapa ett större handlingsutrymme för henne, i demokratins namn.

Att lära sig att öka sitt eget autonomiutrymme framträder som betydelsefullt politiskt villkor utifrån ett visst perspektiv på skolans politiska fostran. Ett perspektiv där ökad autonomi blir ett mål för de ungas demokratiska träning. Demokratiträning är något Skolkommittén tycker är viktigt; "Kunskap om demokrati måste vara förbunden med en verksamhet som också ger träning i demokrati" (SOU 1997:121, s. 29f). De unga behöver "integrera" formella demokratikunskaper genom träning i beslutsordningar och -processer. Men skolan, liksom övriga samhället, har brister när det gäller demokratiträningen (se t.ex. SOU 1997:121, s. 28; Dir. 1997:101; Dir. 1998:100). Det handlar om att lära-demokrati-genom-att-göra-demokrati. Tillsättandet av en utbildningsdepartementsgrupp 1996 (U 1996:H), till syfte att uppmärksamma skolans demokratiska fostransuppdrag, understryker detta.¹⁷⁵

Hur hänger då skolans politiska demokratiträning samman med tonvikten vid ökad autonomi? Under 1990-talets senare del, till skillnad från i andra tider i den utbildningspolitiska historien, knyts demokratiträningen hårdare samman med individens rätt till självbestämmande. Detta sker på ett delvis nytt sätt. Autonomi stannar vid det lokala planet, i ett konkret här och nu. Den når alltså inte bortom det lokala självbestämmandet på det sätt som gjordes tidigare (jfr kap 4 och 5).¹⁷⁶ I Demokratiutredningens di-

¹⁷⁵ Gruppen tillkommer, mera precist, för att undersöka förutsättningarna för, och förslag till, hur arbetet med skolans värdegrund kan och bör bedrivas i Sveriges skolor, vilket uppfattas som en central uppgift vid denna tid (se arbetsgruppens direktiv, i Ds 1997:57, s. 5, 7f). I dess utredningsbetänkande betonas skolans fostransroll för de ungas praktiska erfarenheter av demokrati som grund för deras politisk-demokratiska kompetens; "eleverna måste få erfarenheter av att ta ansvar och utöva inflytande" (Ds 1997:57, s. 13).

¹⁷⁶ Skolans politiska fostran, genom vilken de unga förutsätts bli "demokratiska människor" (se SOU 1997:121, 29f; Ds 1997:57, kap 1 samt Lp094, 1998), kopplar alltså inte samman självbestämmanderätten med individens rätt att bestämma *bortom* den lokala nivån, mot ett samhälleligt delta-

rektiv motiveras kopplingen mellan demokratisk praktik och (lokal) autonomi; ”Den regionala och den lokala nivån i folkstyret har fått ökad betydelse” (Dir. 1997:101). Skolkommittén menar att skolans decentralisering banat väg för en önskvärd utveckling i sammanhanget. Det positiva är att uppmärksamheten på relationen mellan den enskilda individen och hennes lokala självbestämmande har ökat:

Vi menar att i den decentralisering, som är en bärande tanke i vårt arbete, ligger att makt, ansvar och befogenheter ska delegeras till en nivå som ligger så nära dem som berörs av besluten som möjligt (SOU 1997:121, s. 169).

Skolans politiska fostran blir med detta en fråga om att både säkra och öka individuellt självbestämmande. Autonomi tycks främst innefatta de ungas privata (kunskaps-) projekt, ”Det är viktigt för demokratin i skolan att eleverna deltar aktivt i beslutsfattandet, t.ex. i styrelser, klassråd och arbetsgrupper. Men det räcker inte med ett sådant formellt inflytande. Eleverna måste kunna påverka det dagliga arbetet och ha makt över sitt eget lärande” (SOU 1997:121, s. 103). ”Demokratin i skolan” kopplas inte längre i lika hög grad som tidigare på 1990-talet samman med ett offentligt politiskdemokratiskt utrymme i samhället. Politiskt handlande blir lokalt, och demokrati kommer att handla om att öka individens autonomi (här: över det egna lärandet).¹⁷⁷ Det önskade elevinflytandet ”gäller därför i hög grad innehållet i undervisningen och på vilket sätt som den bedrivs” (SOU 1997:121, s. 7). Individens politiska demokratiträning och ökade självbestämmande kommer vid denna tid att koncentreras till lokala och privata livsformer.

Motivet för detta lokala självbestämmande här och nu är självkännedom; ”Det är ett faktum att eleverna har den bästa kunskapen om hur de

gande, för framtiden. En möjlig förklaring till detta är, som jag nämnt tidigare, Skolkommitténs uppdrag att se till skolans ”inre arbete” (Dir. 1995:19). Med detta inriktas fokus till lokala skolpraktikers villkor och förutsättningar. Men detta utesluter inte att hänvisningar och redogörelser där deras åtgärdsförslag riktas mot ungas framtid och liv *utanför* eller *efter* skolan. Ett exempel på detta är SIA-utredningens slutbetänkande på 1970-talet (SOU 1974:53), vars uppgift också var att se till skolans *inre arbete*. Denna innefattade i högre grad sådana typer av redogörelser än vad Skolkommittén gör.

¹⁷⁷ Ett undantag, där skolans politiska fostran sträcker sig bortom det lokala sammanhanget, är en kort skrivning om framtiden; “[o]m barn och ungdomar vänjer sig vid att vuxna tar dem på allvar i skolan, att de är delaktiga i de beslut som fattas och får vara med och ta ansvar för verksamheten, kommer de att ställa krav på delaktighet när de har lämnat skolan och vara beredda att ta sin del av ansvaret” (SOU 1997:121, s. 103f). Det är dock svårt att förstå vad dessa ”vuxenkrav” väntas innebära.

själva fungerar i skolan; hur mycket de lär sig med olika metoder, vilka läromedel som de tycker är bra osv” (SOU 1997:121, s. 103f). Både demokrati och demokratisk skolfosttran förutsätter enligt Skolkommittén individer som kan ta ansvar för beslut i frågor som (bara) angår dem (själva). Skolfosttran blir en fråga om att *ge* den enskilda individen *rätten* att hävda ståndpunkter i lokala frågor av direkt relevans för henne själv. Detta bör ske genom att stärka hennes autonomi. Detta bör göras med såväl formella som informella medel.¹⁷⁸

Med möjligt minne av debatten om elevernas inflytande under det tidiga 1990-talet, då elevinflytandet kritiserades för att vara alltför begränsat (se t.ex. SOU 1991:54; SOU 1992:94),¹⁷⁹ tycks Skolkommittén värja sig mot tänkbar kritik mot förslagen på ökat elevinflytande:

Det förekommer att frågan om elevernas inflytande reduceras till frågor som hur ofta man ska ha klassråd eller om elevrådet ska få yttra sig om förslaget till skolbudget. Men frågan om elevernas möjligheter till delaktighet griper in i det mesta i skolan. Den handlar först och främst om hur undervisningen bedrivs, och vilken kontroll över det *egna* lärandet som eleverna har. Det innebär att det inte finns någon enkel lösning, som i ett slag skulle vända ett litet inflytande för eleverna till ett stort inflytande (SOU 1997:121, s. 106 min kursiv).

I citatet kommenterar Skolkommittén ett alltför ”litet inflytande”. Men konkretiserar inte vad de menar med detta, eller hur ett sådant kan motverkas. Vad som däremot klargörs är att elevers ”delaktighet”. Den handlar om deras ”kontroll över det *egna* lärandet”. Detta kan tolkas i ljuset av en ökad tonvikt vid individens självbestämmande som politisk-demokratisk handlingskraft vid denna tid.

Den utbildningspolitiska förhoppningen om det autonomidrivna intressets drivkrafter för politiskt deltagande tar sig även andra uttryck. Skolkommitténs förslag om meritering för deltagande i lokala formella

¹⁷⁸ Skolkommitténs förslag på stärkande av ”elevernas *formella* inflytande” (SOU 1997:121, s. 111 min kursiv) handlar främst om den enskildas möjligheter att värna egna intressen (och andras, förutsatt att de vill samma sak). De konkreta förslagen för detta är, som sagt, ett antal idéer om lokala beslutsforum, varav några omsätts som försöksverksamhet 1997 i gymnasieskolan och kommunala vuxenutbildningen, se Prop. 1996/97:109; SFS 1997:642. Förslagen på stärkande av ungas *informella* inflytande rör deras makt att bestämma över lärandeinnehållet på sin arbetsplats, den lokala skolan. De ska kunna påverka ”sin dagliga arbetsituation”, och ha en fungerande dialog mellan lärare och elever om innehåll och undervisningsupplägg. Men också saker som exempelvis ”inköp av utrustning/.../principer för schemalaggningen/.../och hur skolans lokaler ska användas” (SOU 1997:121, s. 104).

¹⁷⁹ Elevinflytandet kritiserades under tidiga 1990-talet för att handla om frågor om huruvida man får ha keps eller inte i klassrummet. Detta betraktas av, bland annat, Läroplanskommittén (SOU 1992:94) som ett lågvattenmärke för elevinflytandet.

beslutsföra, vilket tillägnas ett helt avsnitt i slutbetänkandet (SOU 1997:121, se s. 118ff), är exempel på detta. För att motivera de unga att ingå i klassråd eller skolråd föreslår Skolkommittén en individuell *belöning*. Den elev som väljer att delta i ett sådant beslutsforum bör belönas med "en anteckning i slutbetyget" (SOU 1997:121, s. 103). Motiveringen till denna är att "en elev som har arbetat aktivt för *skolans* bästa – utöver vad som är rimligt att begära av varje elev – ska ha *rätt* att få detta inskrivet i slutbetyget liksom att få ett intyg som beskriver vilket arbete det gäller" (SOU 1997:121, s. 7, 118 min kursiv). Politisk delaktighet "utöver" rimliga krav på sådan, vilket handlar om att arbeta för något *utanför* egenintresset, bör enligt Skolkommittén uppmuntras, motiveras och belönas individuellt.

Gemensam värdeformering och kritiskt samtalande – politiska kvaliteter i spänning mot förskjutningen

Vid sidan om de mera individriktade politiska handlingsvillkoren urskiljer jag några gemenskapsriktade kvaliteter. Jag kallar dem för *gemensam värdeformering* och *kritiskt samtalande*. Dessa kvaliteter står i spänning mot förskjutningen i den politiska medborgaraspekten vid denna tid. Även om de inte får något större genomslag i utbildningspolitiken vid denna tid, öppnar de för en möjlig motriktning till dem vad gäller skolans politiska fostran. Kvaliteterna liknar delvis de olika politiska fostransvillkoren i den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen. Men de skiljer sig samtidigt delvis från dem.

Gemensam värdeformering

Denna politiska kvalitet betonar och uppvärderar betydelsen av att var och en, tillsammans med andra, bildar sig ett slags grund för vilka värden som är viktiga att värna. Motivet till denna grund är oftast att den är viktig för ett demokratiskt samhällsliv, i både lokalt och nationellt hänseende.

I departementsutredningen visar sig denna kvalitet som en strävan som en fråga om delaktighet. Gemensamt utmejslande av centrala värden tar form som övningar i demokrati. Samtidigt är dessa övningar i skolan del av en slags verklig demokrati. De fungerar därmed både som demokratiträningsinnehåll, och som ett säkrande av demokratins och politikens samhällseliga fundament (Ds 1997:57, se kap 1). I utredningsdirektivet, där arbetsgruppen ges i uppdrag att se över skolans fostran utifrån den så kallade "värdegrunden" (jfr kap 5), betonas just värden och värdeformering som en

demokratisk tillgång. Man fäster vikt vid att ”vi har gemensamt gett skolan uppdraget att hävda, värna och utveckla de grundläggande värden som utgör basen för vår demokrati” (Arbetsgruppens direktiv, Utbildningsdepartementet, bilaga till Protokoll § P 132, 1996-11-12). Demokratins gemenskapsriktning handlar om att ”hävda[ndet]” och ”utveckla[ndet]” av demokratiska värden. Och adressaten till detta, ”vår demokrati”, visar på det kollektivt riktade elementet i detta; Det handlar om folket, samhällets folkstyre.¹⁸⁰

Betydelsen av gemensam värdeformering visar sig även i en konkret politisk händelse, utlysningen av *Värdegrundsåret* 1999. Detta sker på initiativ av dåvarande socialdemokratiska skolministern Ingegerd Wernersson. Med detta markeras från utbildningspolitiskt håll att värden, och att komma fram till dessa värden gemensamt, är något som är viktigt för samhällsdemokratin. Utbildningsdepartementets värdegrundsprojektet i februari 1999 tillkommer i kölvattnet av denna markering. Motivet för detta skolformsövergripande utvecklingsprojekt är att ”få värdegrundsfrågorna att utgöra basen för arbetet i skolan” (Zachari & Modigh, 2002, s. 11).

Värdegrundsåret tycks bli mer än en abstrakt politisk gest. Flera texter tillkommer, framför allt, hos Skolverket, som lyfter fram skolans politiska värdefostran som en demokratisk potential (se t.ex. Skolverket, 2000a, 2000b, 2001). I texterna tilldelas denna fostran ett relativt stort ansvar för återskapandet av vårt samhälles demokrati. Ett exempel är den skolverksproducerade ”Värdegrundsboken” (Zachari & Modigh, 2002). Denna utgåva ges ut som informations- och kommentarsmaterial från Utbildningsdepartementet efter deras avslutande värdegrundsprojekt. Skolans politiska fostran blir här belyst i termer av värdebildande, moral och etik. Utlysningen av värdegrundsåret får också konsekvenser för den pedagogiska forskningen. Den bidrar till att rikta ljus på sådan forskning som undersöker och diskuterar olika villkor för skolans politisk-demokratiska värdefostran (se t.ex. Englund, 2000, som bl.a. refererar till Roth, 2001). Denna forskning tycks få viss återverkan på det utbildningspolitiska talet om skolans medborgarfostrande roll vid denna tid.

¹⁸⁰ Ett annat uttryck för en kollektivt riktad ambition i arbetsgruppens direktiv är att arbetsgruppen lyfts fram mot bakgrund av problem som mobbning, rasism och rasistisk propaganda, skadegörelse och annan kriminalitet i samhället. Dessa negativa samhällsfenomen betraktas som ”uttryck för värderingar vilka det ligger i skolans uppdrag att aktivt motarbeta”, eftersom ”det demokratiska samhället aldrig kommer att tolerera antidemokratiska ideologier.” (Arbetsgruppens direktiv, Utbildningsdepartementet, bilaga till Protokoll § P 132, 1996-11-12).

Även Skolkommittén lyfter fram vikten av gemensam värdeformering i skolans politiska fostran. Detta görs i termer av utvärdering. De menar att "[v]ärdegrundsfrågorna måste, enligt vår uppfattning, få ett mycket större genomslag i utvärderingen" (SOU 1997:121, s. 303). Man hänvisar till läroplanen, där värdegrunden sägs vara grunden för skolans arbete och fostransroll. I det att den samlar vårt samhälles "grundläggande demokratiska värderingar[na]" (Lp094, 1998, s. 5). I Skolkommitténs direktiv uppmärksammas denna "fostran till demokrati" som en fråga om "attityder, värderingar och handlingsberedskap av olika slag" (Dir. 1995:19).¹⁸¹

I Demokratiutredningen (SOU 2000:1), som tillsätts för att "belysa de nya förutsättningar, problem och möjligheter som det svenska folkstyret möter inför 2000-talet" (Dir. 1997:101), ges skolans politiska fostran indirekt ett gemenskapsriktat innehåll; "Partivägen är inte den enda till buds stående möjligheten att påverka verksamhetens inriktning och utfall som enskild brukare. I motsats till tidigare makt- och demokratiutredningar har vi valt att beakta den nya typen av gemensamt ansvarstagande utanför den offentliga förvaltningen som en aspekt på det moderna medborgarskapet" (SOU 2000:1, s. 58). I resonemangen kring samhällets institutioner, däribland skolan, sägs politiskt "ansvarstagande" vara något gemensamt som äger rum *utanför* partipolitik och den "offentlig[a] förvaltning[en]". Det gemensamma görs till del av ett "modernt" medborgarskap. Det hela skrivs fram som rättigheter:

De mänskliga fri- och rättigheterna måste exempelvis bäras upp inte bara av demokratins formella institutioner eller av de folkvalda. Alla har ett ansvar för att främja demokratins *moraliska värden* av solidaritet och empati. En av de viktigaste demokratifrågorna i vår tid blir därför hur den differentiering och individcentrering som folkstyrelsen delvis själv bäddat för ska kunna matchas av gemensamma institutioner som hävdar människovärdet (SOU 2000:1, s. 59 min kursiv).

Demokratiutredningen vänder sig mot en alltför hårdför individorientering. Deras argumentation kan tolkas som ett försök att tänja ut rättighetsbegreppet till att, till skillnad mot autonomiresonemangen (se ovan), även rymma gemenskapsriktade värdedimensioner, som solidaritet och empati.

Även det tidiga 1990-talets politiska kvaliteter i spänning mot förskjutningen, 'kritiskt kunskapande' och 'moraliska ställningstaganden',

¹⁸¹ Ett annat exempel på värdedemokratins framlyfta plats under det senare 1990-talet är en rubrikflytt. Rubriken "Normer och värden" har flyttats fram till en mer central position i läroplanen Lp094, 1998 än vad den hade i Lp094, 1994.

utgick från värden och moralisk medvetenhet (jfr kap 5). Men Demokratiutredningens rättighetsresonemang visar på en skillnad gentemot dessa. Det *ifrågasätter* tydligt rättighetsbegreppets individcentrering. Detta kan tolkas som att gemenskapsriktade politiska skolfostransperspektiv har en stärkt position under det senare 1990-talet än i det tidiga. Den gemensamma värdeformeringens betydelse lyfts fram med ”alla[s]” ansvar för att ”främja demokratins moraliska värden” (se citatet ovan SOU 2000:1, s. 59). Dessa värden ska värnas genom ett gemensamt ansvarstagande. Ett ansvarstagande som bygger på att ”enskilda medborgare eller företag kliver *ut ur* den privata sfären”. Detta blir viktigt för att skapa den nödvändiga ”offentlig kultur” som behövs för samhällsdemokratins fortbestånd. En sådan kultur kräver att alla är med om att uttolka vad demokratiskt handlande betyder. Ett handlande där värden som solidaritet och empati ingår, och som riktas mot vardagen i den pågående samhällssituationen. Demokratiutredningen menar även att det går att nå någon slags enighet om detta.

Utredningskommittén tycks vara orolig för att engagemanget för det gemensamma och samhällsriktade ska tyna bort; ”I högsta grad består den svenska folkstyrelsens förtroendekris i att medborgarskapet inte ger tillräckligt inflytande över samhällsutvecklingen” (SOU 2000:1, s. 36). Ansvaret för att så inte sker läggs bland annat på skolan:

De ska inte ses som passiva mottagare av någonting som skolan kan och ska ge, utan som aktiva individer, som själva måste utveckla såväl kunskaper som värderingar./.../I skolan ska barn och ungdomar få tillfälle att tillsammans med andra, elever och vuxna, utveckla de värderingar som de ska bygga sin samhälls- och människosyn på och som blir bestämmande för deras handlande såväl under skoltiden som senare i livet (SOU 1997:121, s. 139).

I skolans fostransroll läggs tonvikten vid själva utvecklandet av värderingar. Det är själva processen för att komma fram till vissa värden som anses betydelsefull. Detta leder över till den andra politiska kvaliteten.

Kritiskt samtalande

Den gemensamma värdeformeringen förutsätter kommunikation, kritisk kommunikation. Det är denna som utgör den andra politiska kvalitén i spänning mot förskjutningen i den politiska medborgarspekten. Denna framstår som del av lösningen på de politiska gemensamhetsbehoven.

Skolans politiska fostran har även ett mera kritiskt uppdrag. Den ska inte bara handla om de ungas förvärvande av vissa värden, tillsammans med

andra. Den ska även hävda och skydda dessa värden genom deras kritiska argumentation för detta. Själva villkoren för politisk delaktighet lyfts därmed fram; ”Att bortse från att delaktigheten och deltagandet syftar till att lösa gemensamma problem förefaller alltför riskfyllt och idealistiskt (SOU 2000:1, s. 35f). Enligt Demokratiutredningen blir det viktigt att lyfta fram en form av demokratiskt deltagande som handlar om att ”*samtal[a]*” och ”samarbet[e] med andra”, för att ”lösa gemensamma angelägenheter”. Genom detta antas demokratin få ”anständig[he]t och legitim[ite]t” (SOU 1997:121, s. 139).¹⁸² Det gemenskapsriktade inslaget i dessa kritiska samtal utvecklas av Skolkommittén; ”I skolan ska de [unga] bemötas med respekt för sin personliga integritet och få utveckla sin förmåga till empati, engagemang och ansvar. De ska också kunna utveckla ett kritiskt tänkande, öva sin förmåga att kommunicera med andra (SOU 1997:121, s. 139).

Kritiskt samtalande framstår som en politisk kvalitet som utmärker 1990-talets senare del. Det är genom att ”kommunicera med *andra*” som de unga förutsätts erövra ett kritiskt tänkande. En sådan relation mellan kritiskt tänkande och gemensamma samtal finner liten motsvarighet under det tidiga 1990-talet, liksom i den utbildningspolitiska historien (jfr kap 4 och 5). Relationen, som bygger på att de unga övar på att samtala med varandra för att upparbeta kritisk reflektionsförmåga och nå gemensamma överenskommelser, konkretiseras dock inte vidare. Inte heller görs det tydligt vari det kritiska elementet egentligen består.

En möjlig tolkning är att ’det kritiska’ handlar om konflikter. Under rubriken ”Skolan” säger Demokratiutredningen att de ”vill särskilt betona skolans ansvar för att förbereda de uppväxande medborgarna för ett deltagande i den stora demokratis frågor.../.../Det som gör demokratin till demokrati är inte att vi är eniga utan att vi har *rätt* att vara *oeniga* och t.o.m. uppmuntras därtill” (SOU 2000:1, s. 242). Här betonar författarna ”rätt[en] att vara oeniga”, för demokratis skull. Och att det finns motsättningar mellan de värderingar och ”normsystem” som ”vi [läs: svenska samhället] byggt upp” och andra individers och/eller samhällsgruppers. Oenighet och ”motsättningar” görs här till en oersättlig förutsättning för den demokrati

¹⁸² I Demokratiutredningens (SOU 2000:1) utvidgade demokratibegrepp ingår inte bara den ”privata sfären”, utan även den gemensamma. Så även i dess direktiv, där det sägs att ”varje medborgares rätt till full delaktighet i samhället” ska tas som utgångspunkt för arbetet (Dir. 1997:101). Denna utgångspunkt ska, enligt utredningsförfattarna (s. 58), uppfattas som en reaktion på den individcentrerade och privatiserade demokratisyn de menar att Maktutredningen (SOU 1990:44) lanserade tio år tidigare (jfr kap 4, under rubriken *Ifrågasättande av demokratibegreppet*).

de kallar ”den stora”. Denna demokrati tycks innefatta kritiska gemenskaper och samtal där utgångspunkten tas i olikhet och konflikter snarare än i likhet och konsensus.

Det kritiska samtalet ingår som central del i en deliberativ demokratisyn.¹⁸³ I denna betraktas kommunikation som demokratins bärande element (se t.ex. Habermas, 1995, 1996; Roth, 2001, 2008). Detta skiljer den från mera formalistiska demokratiuppfattningar, där demokrati ofta formuleras utifrån formellt beslutsfattande och valprocedurer. Genom samtalet förutsätts individer nå insyn i, ge uttryck för och (kunna) överväga egna och andras åsikter. Denna demokratisyns innehåll, nödvändighet och relation till svenska skolans fostran utvecklas, som sagt, i såväl pedagogisk forskning som myndighetstexter och utredningar vid tröskeln till 2000-talet.

Slutligen ska något sägas om relationen mellan de politiska handlingsvillkoren med fokus på individens rättighet och autonomi, och de två gemenskapsriktade kvaliteterna. Denna relation är spänningsfylld. Styrkemässigt så tolkar jag de rättighets- och autonomifokuserade dragen som starkare än de två gemenskapskvaliteternas. Detta gör att det är de ”starkare” dragen som tar plats som politiska handlingsvillkor under 1990-talets senare del. Kvaliteternas genomslag framstår, enligt min läsning, inte tillräckligt för att motverka förskjutningen i den politiska medborgaraspekten nämnvärt. Kvaliteternas svagare roll blir, i likhet med tidiga 1990-talets, synlig i texternas låga konkretionsnivå. Mera precist i deras avsaknad av konkretion av praktiska tillämpningar. Få åtgärdsförslag går att urskilja när det gäller skolans operationalisering av gemensam värdeformering och kritiskt samtalande som politiska fostransmål. Ett annat uttryck för deras svaga genomslag är att dessa politiska kvaliteter fortfarande är delar av skolans strävansmål under 1990-talet. Trots den utbildningspolitiska uppmärksamheten på dem införlivas de alltså inte i uppnåendemålen; i de mål som ”uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan” (Lp094, 1998, s. 10).

¹⁸³ Ordet deliberation betyder överläggning, rådslagning, diskussion eller debatt, oftast i politiska sammanhang (NE, 2008). Begreppet togs i bruk av den tyske samhällsfilosofen Jürgen Habermas. Dess tongivande roll som politiskt alternativ har sedan utvecklats under 1980- och 90-talet inom nordamerikansk statsvetenskap (se t.ex. Gutmann, 1987). För fördjupad läsning, se Roth (2001).

Sammanfattning

Under det senare 1990-talet är den politiska medborgaraspekten försvagad, i jämförelse med det tidiga 1990-talet. Detta kan tolkas i relation till ett stärkt och vidgat utrymme för den ekonomi- och arbetslivsriktade, samt den kulturella medborgaraspekten. Jag urskiljer två politiska handlingsvillkor vid denna tid. Dessa visar på en förskjutning i den politiska medborgaraspekten.

Det första handlingsvillkoret handlar om en ökad fokusering på individens rättigheter. Individen antas behöva ett förstärkt politiskt inflytande i frågor som rör det egna livet. Och detta stärkande framträder i termer av rättigheter. Detta stärkande kan tolkas som en förlängning av det tidiga 1990-talets betoning av individens val. De motiv som då angavs för dessa val ligger kvar, men befästs i juridiska termer och motiv. Det andra politiska handlingsvillkoret handlar om ökad rätt till autonomi. Upplevda krav från en ny tid gör att det individuella handlingsutrymmet anses behöva stärkas, i jämförelse med det tidiga 1990-talet. Kraven på ökat självbestämmande tar form i termer av demokratiskt förankrade rättigheter, och möjligheter att träna på sådan demokrati i skolan.

Parallellt med dessa uttryck för förskjutningen i den politiska medborgaraspekten framträder två gemenskapsriktade politiska kvaliteter. Dessa har jag valt att kalla för gemensam värdeformering och kritiskt samtalande. Kvaliteterna står i spänning mot förskjutningen, men är för svaga för att motverka den i någon betydande bemärkelse.

Stärkt konsumentorientering – turisten och vagabonden

Under 1990-talets senare del sker en ny förändring i den rådande medborgarskapsdiskursen. Det tidiga 1990-talets konsumentorienterade medborgarskapsdiskurs *stärks*.¹⁸⁴

Förändringen ges gestalt på två olika sätt. För det första i förändrade medborgarroller; medborgaren framträder inte längre som kund och navigatör, som under tidiga 1990-talet, utan som turist och vagabond. För det

¹⁸⁴ Även om de gemensamma drag jag urskiljer visar på en diskursiv förändring, bryter de inte lika kraftfullt med det tidiga 1990-talets konsumentorienterade medborgarskapsdiskurs, som denna i sin tur bröt med den samhällscentrerade (jfr kap 4 och 5). Därav beteckningen *stärkt* konsumentorientering.

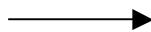
andra i en ökad marknadisering av medborgarskapet, där det i högre grad än då kan liknas vid en marknad av utbud och efterfrågan (jfr kap 5). Diskursförändringen, som jag urskiljer i de tre medborgaraspekterna och deras inbördes styrkeförhållanden, tar form mot bakgrund av en ökad individualiseringsgrad och etablering av valfrihet som princip i talet om skolans medborgarfostrande roll. Här redogör jag för diskursförändringen, och sätter därefter in den i ett vidare historiskt sammanhang.

Från kund och navigatör till turist och vagabond¹⁸⁵

I den stärkta konsumentorienteringen tar medborgaren inte längre form som kund och navigatör, utan som *turist* och *vagabond*. De nya förändrade medborgarrollerna blir synliga i förändrade medborgerliga handlingsvillkor i svensk utbildningspolitik. Kundens och navigatörens handlingsvillkor – rörlighet, navigationsförmåga och anpassningsförmåga – ersätts under 1990-talets senare del av turistens och vagabondens – ökad rörlighet, självförverkligande och ökade självbestämmande (jfr kap 5, under rubriken *Från medbyggare till kund och navigatör*).

Kunden och navigatören

- *rörlighet*
- *navigationsförmåga*
- *anpassningsförmåga*



Turisten och vagabonden

- *ökad rörlighet*
- *ökad självbestämmande*
- *självförverkligande*

Ökad rörlighet

Redan under tidiga 1990-talet var rörlighet en del av medborgarskapet. Den förutsatte dock en hög grad av anpassning i såväl ekonomisk och arbetslivsmässig, politisk och kulturell bemärkelse. Även om också kundens och navigatörens rörlighet hade grund i privata särintressen bidrog spänningen gentemot anpassningsförmågan till begränsningar av det medborgerliga rörelseutrymmet. Under 1990-talets senare del förefaller denna

¹⁸⁵ Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter ses turisterna och vagabonden skilja sig åt i olika avseenden och situationer, vilket har bakgrund i skilda fri(villig)hetsvillkor (jfr kap 2, under rubriken *"Turisten" och "vagabonden" – två kritiska ledstjärnor*). I relation till studiens resultat ger sådana skillnader, och andra, uttryck för en spänning mellan individers och grupper skilda livsvärldar och livsrum. Jag återkommer till detta i kapitel 7 *Diskussion*. Här fokuserar jag på det som förenar turisterna och vagabonden.

spänning vara borta, eller åtminstone förändrad, vilket ger turisten och vagabonden möjlighet till större rörelsefrihet än kunden och navigatören.

Det kanske starkaste uttrycket för medborgarens ökade rörlighet blir synligt på det ekonomi- och arbetslivsmässiga området. Det tidiga 1990-talets rörlighet och navigationsförmåga förutsatte smidighet. Smidigheten var nödvändig för att parera yttre ekonomi- och arbetslivsriktade omständigheter gentemot egna intressen. Strategierna för detta kunde utvärderas utifrån hurvida kunden och navigatören lyckades avpassa sitt liv i balans mellan dessa två positioner (jfr kap 5). I linje med att utgångspunkten för livsvalen förskjuts mot inre behov under det senare 1990-talet utgår turistens och vagabondens egenintresse från en annan balansakt. Denna balansakt präglas av en ökad rörlighet. Den förutsätts inte i lika hög grad utgå från en balansering mellan inre behov och yttre omständigheter. Balansakten tycks snarare utspela sig mellan ett annat mellanrum, mellan ett fortsatt rationellt och strategiskt egenintresse, och ett 'inre' mera föränderligt behovstryck. Det är i detta mellanrum som turistens och vagabondens ökade rörlighet tar form. Mera precis i olika typer av beslut att bryta upp och ge sig av mot någon annan plats, tillvaro eller politisk, kulturell eller ekonomi- och arbetslivsriktad situation.

Ökat självbestämmande och självförverkligande

De andra två medborgerliga handlingsvillkoren, varur turisten och vagabonden blir synliga, är ökat självbestämmande och självförverkligande. Dessa handlingsvillkor hänger samman med en annan grund för medborgerlig initiativ- och handlingskraft än tidiga 1990-talets.

Under 1990-talets tidiga del var utgångspunkten för kunden och navigatören förmågan till strategiska överväganden, jämte en klok navigation bland olika utbuds- och efterfråganssituationer utifrån dessa. Det medborgerliga självbestämmandet var redan då omfattande. Men det begränsades samtidigt av utifrån kommande anpassningskrav (jfr kap 5). Under 1990-talets senare del är de yttre anpassningskraven, som sagt, nedtonade, till förmån för *inifrån* (den enskilda medborgaren) kommande behov. Det är dessa starkare inre behov, och deras grund, som ger form åt turisten och vagabonden, och som skiljer dem från kunden och navigatören.

På ekonomins och arbetslivets område tar sig dessa inifrån-behov uttryck i andra typer av strategiska val än det tidiga 1990-talets. Turistens och vagabondens arbetsval görs utifrån den egna tillfredsställelsen, snarare

än utifrån strategiska beräkningar om klok arbetsmarknadsprofilering. Förändringen kan sättas i relation till en ökad förändringstakt på arbetsmarknaden. Denna omvandling kräver inte bara god navigations- och valförmåga. Den kräver även en upparbetad lyhördhet för egna ombytliga (arbets-) behov och önskningsar.

Turistens och vagabondens lyhördhet för det inre livet visar sig även i ett annat förhållningssätt till arbete. De upplever sig inte eftersträva arbete och anställning utifrån arbetsmarknadsbehov, som kunden och navigatören. Arbetet väljs och genomförs i högre grad med utgångspunkt i inre behov av självförverkligande och självbestämmande. Den tillfredsställelse och lustuppfyllelse som ingår här framstår som delar av en autonom livsstil. En livsstil som tycks mer betydelsebärande för deras ekonomi- och arbetslivsrelaterade medborgarskap än själva rätten och möjligheten till ett arbete. Detta skiljer dem från det tidiga 1990-talets kund och navigatör, där dessa bitar av medborgarskapet fortfarande var viktiga drivkrafter.

I ett vidare historiskt perspektiv visar detta på en historisk omställning i det ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarskapet. Rätten och möjligheten till ett arbete utgjorde (åtminstone tidvis) en central del i den samhällscentrerade medborgarskapsdiskursen. Ekonomiskt medbestämmande på arbetsplatsen sågs på 1960-talet som del av medborgerligt välbefinnande. Ett välbefinnande som betraktades som ett uttryck för demokrati (jfr kap 4). Detta välbefinnande skiljer sig från det som tar form under det senare 1990-talet. Det tidigare grundade sig i trygghet och kontroll över egna och andras arbetsvillkor. I det senare har välbefinnandet grund i behov av personligt självförverkligande. Detta självförverkligande är emellertid inte frikopplat från demokratiska aspekter. Det ser bara annorlunda ut. Självförverkligandet knyts i högre grad samman med den enskilda medborgarens krav, rättigheter och rörelseutrymmen i samhället. När det gäller arbetsrätten handlar den under det senare 1990-talet om demokratisk rätt och möjlighet till personlig utveckling på jobbet.

Turistens och vagabondens självförverkligande och självbestämmande tar även form utifrån kulturella förutsättningar och villkor. Fokus ligger här på ett slags lösgörande från en dominerande svensk-kultur. Det handlar om att ta sig ur en svensk-kulturell enfald, för att möta en svensk-kulturell mångfald. Turistens och vagabondens ökade självbestämmande framstår som ett viktigt redskap i denna process. Det kulturella självförverkligandet hänger samman med en ökad fokusering på kulturell olikhet. För kundens

och navigatörens var kulturell olikhet (läs: från det svenska) antingen tecken på en bristande anpassningsförmåga till svenskhet, genom dålig insikt i det egna etniskt svenska ursprunget, eller på ett bristande införlivande av svenskhet genom misslyckad assimilation i det nya hemlandet (jfr kap 5). Turisten och vagabonden förkroppsligar en förändring i detta avseende. För dem tycks kulturell olikhet inte vara något större hinder. Det visar sig snarare vara en tillgång. Den ger den enskilda medborgaren möjlighet att frigöra sig *själv* från monokulturella ok, och att välja (sig) bort (från) dess homogeniserande krafter. Turistens och vagabondens kulturella mångfaldsanspråk öppnar även möjligheter för personlig framgång, då den är en resurs. Den kan, på olika sätt, leda till resultat- och inlärningsvinster.

Turistens och vagabondens självförverkligande har även en politisk sida. Denna härrör ur deras krav på stärkta befogenheter att utforma sitt privata liv, i ett samhälle där offentliga påbud och inlagor ofta (*ins*)kränker dessa. Detta skiljer turisten och vagabonden från kunden och navigatören. De sistnämndas kränkta rättigheter avsåg *dåliga* myndighetsförfaranden, i vilka den enskilda medborgarens röst och rätt hördes alltför svagt (jfr kap 5). Turistens och vagabondens rättigheter tenderar att inskränkas av de flesta former av myndighetsutövanden. Deras självförverkligande blir på så sätt en fråga om att skydda sig själv och sina egenintressen från statlig och/eller formell politisk inblandning. En stärkt rätt till självbestämmande ger dem möjlighet att ge sig själva större handlingsutrymme för sina intressen.

Politiskt inflytande handlar just om detta; att *stärka* förmågan att tala för sin sak och *bädda* sin rätt i kontakter med institutioner, myndigheter och andra offentliga instanser. Ett tidningscitat från tidiga 2000-talet fångar turistens och vagabondens nyvunna suveränitet:

Suveräniteten tillhör medborgarna snarare än staten. Medborgarna *lämnar ut* en del av sin suveränitet till staten i *utbyte* mot i första hand skydd mot säkerhet. I en demokrati kan medborgarna med sin rösträtt ingripa genom att återta lånet och överlåta det till någon annan (Louis, 2003, i DN 20/3 min kursiv).

Turisten och vagabonden tar form i en tid då gruppens och kollektivets är nedtonad. På samma sätt som under det tidiga 1990-talet framträder dock motexempel i den rådande medborgarskapsdiskursen. Trots sitt relativt svaga genomslag så förefaller de politiska kvaliteterna, tillsammans med

textröster som förordar ett vidgat kunskapsbegrepp, att utmana gällande beskrivningar av demokrati, kunskap och medborgarskap.

Ökad marknadisering av medborgarskapet

Den stärkta konsumentorienteringen under 1990-talets senare del kan inte bara synliggöras genom i förändrade medborgarroller. Den kan även gestalt i en *ökad marknadisering* av medborgarskapet; det är i högre grad än under tidiga 1990-talet ställt på en marknad av utbud och efterfrågan.

Marknadiseringen, med början under tidiga 1990-talet, inkluderar i dess senare del inte bara en förhandlingskultur. En kultur i vilken medborgarens förmåga att förhandla med omgivningen utifrån egenintresset ingår (jfr kap 5). Den omfattar också förmågan att förhandla med *sig själv*. Framgångsrika förhandlingar på det ekonomi- och arbetslivsmässiga, det politiska och det kulturella området är fortfarande viktiga. Vad som utmärker 1990-talets senare del är att dessa förhandlingsvillkor i högre grad utgår från medborgarens självreflektion. Förhandlingarna liknar självförhandlingar.

På det politiska området blir självförhandlingen vidgad, och prövad. I en tid då politiskt deltagande inbegriper rätten till egna anspråk följer förmågan till självreflektion; För att få vad man vill måste man själv veta vad man vill. Även under tidiga 1990-talet handlade den politiska opinions- och åsiktsbildande förmågan om att uttrycka sitt egenintresse. Men denna förmåga stod i högre grad i relation till formella partipolitiska arenor. På dessa arenor var de enskilda sakfrågealternativen redan formulerade, och skapades inte av medborgarna själva. Även om de tog ställning till olika politiska utbud krävde detta inte samma grad av själviakttagelse. Både premisserna och svarsalternativen var utifrån kommande, snarare än inifrån kommande.

Den kulturella delen av den ökade marknadiseringen drar måhända graden av självreflektion längst. Detta medborgarskapsområde lyfter mest radikalt fram väljandet som villkor för medborgarskap. Kulturella uttryck, erfarenheter, meningsskapanden, identiteter och livshållningar ställs här öppna för utformning av den enskilda medborgaren. Samtidigt är dessa valvillkor kringskurna av underförstådda gränser. För mycket anspråk på kulturell valfrihet, och på olikhet syns vara direkt olämpligt. Det svåra för den enskilda medborgaren är att sätta fingret på var dessa öppningar och stängningar gäller. Det går också att urskilja vissa inbyggda obalanser när det gäller det medborgerliga ansvaret för olikhet och självreflektion.

På det ekonomi- och arbetslivsriktade området visar sig den ökade marknadsiseringen som en mera tillfällig form av självförhandling än på det kulturella.¹⁸⁶ Medborgaren är här ställd i behovsprövningar som hon ganska ofta stämmer av gentemot ett föränderligt arbetsliv. Behovsprövningarna har, som jag nämner ovan, grund i hennes skiftande psykologiska och själsliga krav på självförverkligande. Frågan som hon ställer här är ”ska jag vara kvar här eller gå vidare?”. Att kunna matcha ’sig själv’ mot ’sig själv’ i relation till aktuella utbuds- och erbjudandesituationer är avgörande. Dessa matchningar förefaller vara medborgarens viktigaste privata investering.

Förändrad medborgarskapsdiskurs i ett vidare historiskt sammanhang

Den stärkta konsumentorienteringen i medborgarskapsdiskursen bidrar, i ett vidare historiskt sammanhang, till att brottet med den samhällscentrerade diskursen blir tydligare.

Relationen mellan en offentlig samhällsnytta och medborgarskap, som historiskt sett varit central (jfr kap 4), försvagas ytterligare under 1990-talets senare del. Detta kan tolkas i ljuset av en fortgående individcentrering, fokusering på privat egennytta och individuell autonomi. Sett till 1990-talet som helhet innebär den stärkta konsumentorienteringen att den *motsättning* mellan samhällets bästa och den enskilda medborgarens som visade sig i dess tidiga del blir tydligare; Den enskilda medborgarens livsprojekt – som visar sig som ökad rörlighet, självförverkligande och självbestämmande – alltmer förhindras av det offentliga och samhällsintresset.

Det som historiskt förutsatts vara allmännytta och det gemensamma bästa blir allt mindre önskvärt vid denna tid. Det framstår allt mer som något som fungerar likriktande för människor. Något ingen vill ha, behöver eller önskar. Medborgarens rörlighetsgrader, självförverkligande och självbestämmande handlar om vägval och förflyttningar som inte så ofta korsar eller möter upp med det allmänna bästa, och som heller inte bör begränsas av detta.

Ur förändringarna urskiljer jag en förändrad utbildningspolitisk utgångspunkt vad gäller skolans medborgarfostrande roll. Under 1990-talets senare del handlar medborgarfostran, liksom skola och utbildning överlag,

¹⁸⁶ Den ökade marknadsiseringen av medborgarskapet kommer alltså inte bara till uttryck i en ökad grad av självreflexivitet i medborgarnas ställningstaganden, utan också i *fler* sådana ställningstaganden. Framför allt på det ekonomi- och arbetslivsriktade medborgarskapsområdet.

om att *förvalta* en ungdom stadd i självförändring. Den handlar inte längre, vilket varit fallet historiskt i lika hög grad om att överföra ett visst innehåll till de unga för framtiden (jfr kap 4 och 5). Den rörliga, självgående ungdomen bereds i skolan med andra typer av redskap för livsvandringen. Hon är fri från forna kollektiva plikter och skyldigheter. Samtidigt finns andra krav, med andra fästen i henne än de tidigare. Vad som utmärker det senare 1990-talets människa är hennes obeständiga tillvaro. Det enda säkra är att inget varar eller ligger fast. Inget kan vara det, och få saker bör vara det, enligt henne själv.

Den förändrade utgångspunkten i skolans medborgarfostrande roll är knappast absolut eller total. Det finns tendenser i svensk utbildningspolitik som visar på en annan riktning för skolans medborgarfostrande roll. Dessa utgår också från utbildning som övningsarena för individens utmejslande av sitt eget livsprojekt. I så måtto handlar det inte om någon återgång till tidigare, historiska utbildningspolitiska utgångspunkter i skola och utbildning. Men meningen med denna övningsarena skiljer sig från den som framträder i den rådande medborgarskapsdiskursens.

Meningen med utbildning som individens träning, lyfts fram i termer av kommunikation och demokrati. I relation till skolans medborgarfostrande roll innebär detta ett rustande av de ungas förmåga. En förmåga som förutsätts bära genom livet, och som krävs för ett förutsatt demokratiskt medborgarskap. Dess byggstenar kan, grovt sett, sammanfattas som; kritiska, gemensamma överväganden och meningsskapanden kring konfliktfyllda alternativ att leva och handla på i politiskt och kulturellt hänseende.

Begynnande globaliseringsorientering i medborgarskapsdiskursen

Under 1990-talets senare del framträder ett annat historiskt skifte; nationsorienteringen ersätts av en begynnande *globaliseringsorientering* i medborgarskapsdiskursen.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Med globalisering menas "hur djupt och i vilken utsträckning världen vi lever i håller på att förändras genom globala krafter och processer" (Held & McGrew, 2003, s. 9). Globaliseringsorientering i medborgarskapsdiskursen betyder att medborgarskapets handlingsvillkor i högre grad än tidigare i den utbildningspolitiska historien relateras till sådana globala förändringsprocesser (jfr kap 4 och 5).

I den stärkta konsumentorienteringens diskurs fungerar inte längre nationen som samlande referens och vi-skapande kraft för medborgarskapet, vilket den fortfarande gjorde under det tidiga 1990-talet. Den är ersatt av en annan samlande referens, som kan beskrivas i termer av globalisering.¹⁸⁸ Globaliseringsorienteringen blir synlig i två olika förflyttningar. För det första flyttas referenspunkten för det marknadsierade medborgarskapet från nationen till individen. För det andra flyttas detta medborgarskap från att handla om internationell konkurrens till att handla om platsberoende.

Från nationen som internationell konkurrenskraft till individen som global marknadskraft

Turisten och vagabonden står inte längre i lika nära relation till ett nationellt infattat kollektiv. De kännetecknas av att inte ingå i något särskilt nationellt eller geografiskt sammanhang alls. Detta hänger samman med en förflyttning av medborgarskapets marknadstillstånd. Förflyttningen kan sägas handla om en lägesändring, där marknadskraftens centrum flyttas från nationen till *individen*. Detta menar jag skiljer turisten och vagabonden från det tidiga 1990-talets kund och navigatör, och den historiska medbyggaren (jfr kap 4 och 5).

Turistens och vagabondens oberoende av platser hänger samman med deras ökade rörlighetsgrad, i jämförelse med de andras medborgarrollerna. Denna rörlighet placerar dem inte bara i centrum för sitt eget liv. Den placerar dem också i centrum för medborgarskapets marknadsierade villkor. Tillsammans med de övriga medborgerliga handlingsvillkoren, ökat självbestämmande och självförverkligande, utmärker sig turisten och vagabonden av vandrarens tillstånd. Ett tillstånd av platsfrihet, eller platslöshet om man så vill. Deras medborgerliga tillhörighet är överallt och ingenstans. Den är lösgjord från platser i det att den är förlagd inuti dem själva. Marknadsplatsen kan beskrivas som globalt omfattande utbuds- och efterfrågesituationer av arbetsmarknadsmässig, politisk och kulturell karaktär som tar form inuti dem själva.

Vandrarnas platsbefriade tillstånd kännetecknas därmed inte lika mycket av var någonstans de befinner sig. Deras medborgerliga tillstånd låter sig snarare beskrivas i termer av längtan och behov. Med utgångs-

¹⁸⁸ Jag vill understryka att globalisering som fenomen i sig inte behöver stå för något "nytt". De processer som ofta sägs ingå i samtidens globaliseringsera påminner på flera sätt om de skeenden i världshistorien som kan beskrivas i termer av kolonialisering (Rizvi, 2008; Papastephanou, 2008).

punkten i den enskilda individen som kraftcentrum för marknadsrörelser avmattas nationens betydelse i sammanhanget. Dess kraft som geografiskt bestämd referens för skolans medborgarfostrande roll, och för medborgarskap, som i ett historiskt perspektiv dominerat sedan 1940-talet i Sverige, byts successivt ut mot den enskilda medborgarens själ och hjärta. Detta öppnar för ett globalt spel- och samhällsrum.

Turistens och vagabondens själ och hjärta kräver ständiga förflyttningar. Det kräver också situationer i vilka detta kan tillfredsställas. Deras växlande natur, med rot i föränderliga behov, skapar en annan grund för trohet än nationsorienteringens. Turisten och vagabonden svär inte trohet, vilja eller identitetsbaserad trygghet mot något annat än det egna livsprojektet, vart än detta finner uttryck. Denna trohetens rot framstår som nationsöverskridande, på såväl ekonomins och arbetslivets som kulturens och politikens område. Sammantaget framstår den globalt orienterade medborgaren under 1990-talets senare del som en global marknadskraft. En kraft som omvärlden på olika sätt försöker vinna utrymme i, genom att få fäste i hennes behov och önskningsar.

Skuggad och belyst tidsanda

Det senare 1990-talets rådande medborgarskapsdiskurs i svensk utbildningspolitik blir inte bara möjlig utifrån de situationer och sammanhang som beskrivs i texterna. Den blir också möjlig mot bakgrund av den samhällssituation i vilken texterna blir till. För att urskilja denna blir det viktigt att gå bortanför och utanför den utbildningspolitiska textnivån. I följande avsnitt identifieras ett skeende i den innevarande tidsandan som tenderar att hamna i skymundan, alternativt belysas, i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll i svensk utbildningspolitik, samt möjliga spänningar dessa sammanhang emellan.

Stärkt erkännadepolitik – skuggad del av tidsandan

Ett vitalt skeende under 1990-talets senare del kan beskrivas i termer av en intensifierad och breddad internationell erkännadepolitisk rörelse. De krav på kulturellt erkännande som restes från olika kulturella minoriteter under det tidiga 1990-talet får vid denna tid ökad aktualitet (jfr kap 5, under rubriken *Skuggad och belyst tidsanda*). Kraven tenderar också att vidgas, och i större utsträckning fokusera på globala socioekonomiska orättvisor (Thörn,

2002; Wennerhag et al., 2006; Wennerhag, 2008). Sociala, politiska och kulturella minoritets- och majoritetsgrupperingars röster är flerstämmiga, och pekar åt olika håll. Samtidigt förenas de i ett allmänt krav på ökat erkännande av andra möjliga perspektiv på samhället än vad man betraktar som rådande, ofta neoliberala. Man vänder sig emot vad man uppfattar som en politisk likriktning i såväl kulturell och social bemärkelse, som ekonomisk. Istället förespråkas mångfald av olika slag, inom skilda samhällsområden (ibid.).

Denna stärkta erkännandepolitiska rörelse har flera avlagringar. Ett uttryck för den är ett ökat utomparlamentariskt politiskt engagemang. Ett annat är överstatliga organs ökade fokusering på grupperns rättigheter. Båda tenderar att tilldelas en relativt undanskymd roll i svensk utbildningspolitik, även om den sistnämnda förefaller ges en viss betydelse i frågan om skolans medborgarfostrande roll.

Ökad global utomparlamentarisk mobilisering

De erkännandepolitiska kraven handlar främst om social rättvisa. Med utgångspunkt i olika typer av rättvisekrav sker en ökad global mobilisering kring frågor som handlar om olika (ofta) grupperns sociala och kulturella levnadsvillkor, och upplevda missförhållanden bland dessa.¹⁸⁹ Mobiliseringens ökade geografiska spännvidd visar sig bland annat form i olika typer av sociala upprop av global skala (Thörn, 2002).

Rösterna tar, i högre grad än i tidigare 1990-talet, form i ett nationsöverskridande politiskt engagemang på arenor utanför formell partipolitik (jfr kap 5). Medias ökade uppmärksamhet på detta engagemang vid denna tid bidrar till dess stärkta position (Wennerhag et al., 2006). Men också förändrade kommunikationsmetoder, som Internet. Parallellt med detta tar icke (national)statliga aktörer allt större plats i den internationella politiken (Bjereld, Demker & Ekengren, 2004; Peterson, Johansson, Mörth & Tarschys, 2001). Bland dessa aktörer räknas framför allt olika Non-

¹⁸⁹ Utifrån min studies syfte, och med utgångspunkt i Kymlickas (2001) och Frasers (2000) öppna definitioner av erkännandepolitik, samt Thörns (2002) breda definition av social rörelse (jfr kap 5, under rubriken *Skuggad och belyst tidsanda*), betraktar jag de vidgade sociala anspråken vid denna tid som erkännandepolitiska. Med detta menar jag att allt fler, och skilda, röster i globalt omfattande sociala och politiska frågor rymms och väcks inom ramen för krav på ökat erkännande. Erkännandekraven handlar, i likhet med tidiga 1900-talet, om ökat inflytande och utrymme i olika offentliga sammanhang. Under 1990-talets senare del breddas dessa krav till att omfatta fler typer av offentligheter och officiella beslutande organ på nationell och övernationell nivå (della Porta & Diani, 2006; Thörn, 2002; Wennerhag et al., 2006, 2008).

Governmental Organizations, NGO:s, vilka i huvudsak är frivilligorganisationer. Med detta förs andra frågor upp än de som står på nationella politiska dagordningar, både i Sverige och annorstädes (ibid.).¹⁹⁰ Även formerna för dagordningen förändras, liksom modellerna för engagemanget.

Detta utomparlamentariska engagemang organiseras i paraplyliknande former som kallas för sociala forum. Ett betydande sådant är World Social Forum (WSF), ett annat European Social Forum (ESF). Dessa forum flyttar runt mellan olika länder, och antar formen av pluralistiska torg för detta engagemang, vars sociala rättvisekrav ofta manifesteras genom aktioner, demonstrationer, opinionsbildning och folkbildning. Syftet med dessa manifestationer är, grovt sett, och utan någon idémässig eller intellektuell homogenitet, att verka för en mer jämlik världsordning (della Porta & Diani, 2006; Wennerhag, 2008). Kritiken handlar om krav på begränsningar av den rådande ekonomins och marknadens inflytande på denna världsordning.¹⁹¹ Kritiken riktas också mot nationella politiska policyarenors svaga uppmärksamhet på frågor som rör kulturella och sociala minoritetsgruppers livssituation. I relation till detta strävar denna mångfald av röster efter ett större erkännande av andra perspektiv på samhällets kulturella, politiska och ekonomiska utveckling än de som anses vara vedertagna. Denna erkännandepolitiska rörelse kännetecknas även av att verka för mera deltagardemokratiska arenor (della Porta & Diani, 2006; Wennerhag, 2008).

Denna stärkta erkännandepolitiska rörelse ökar inte bara trycket på svensk utbildningspolitikens sätt att hantera frågan om kulturell mångfald i medborgarfostransfrågor. Den vidgar dessutom detta tryck, genom att innefatta olika sociala och politiska krav på erkännande av skillnad mellan människor och deras livsvillkor (ibid.). Den stärkta konsumentorienteringens medborgarskap innefattar, enligt det senare 1990-talets erkännandepolitiska rörelse, en förutsatt kulturell, politisk och social likhet mellan människor vad gäller deras behovsuppfyllelse och självförverkligande inom des-

¹⁹⁰ Peterson et al. (2001) visar med hjälp av statistik hur antalet internationella (främst frivillig-) organisationer ökar dramatiskt under 1990-talet, de fördubblas. Man uppmärksammar det faktum att svenska politiska partier inte skulle ha en enda medlem kvar år 2013 om utvecklingen mot minskat antal partimedlemmar, och den samtidiga ökningen av antalet ickestatliga frivilligorganisationer, står fast.

¹⁹¹ Ett exempel på detta är 1997 års protester från internationella frivillighetsorganisationer mot, bland annat, Sveriges regerings hemliga överläggningar med OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Nordiska rådet, 1998). Ett annat är protesterna mot Världshandelsorganisationen WTO (World Trade Organisation) i Seattle 1999. Kritiken handlar i korthet om att organisationens beslut fattas i slutna rum, och att de gynnar den industrialiserade världen (Wennerhag, 2008; Warlenius, 2008). Dessa båda aktioner leder i övrigt till seger.

sa områden. Denna förutsatta likhet kopplas, enligt dessa röster, samman med en viss neoliberalt präglad marknadslogik som de vänder sig mot. I likhet med det tidiga 1990-talet riktas den erkännandepolitiska rörelsens kritiska spets mot vad som uppfattas som styrande samhällsnormer (jfr kap 5, under rubriken *Skuggad och belyst tidsanda*). Invändningarna, som vid denna tid kommer från fler och mera mångfacetterade grupper, riktas dessutom åt samma håll som tidigare; sådana styrande normer tenderar att utesluta vissa grupper som bryter mot dem, vilket anses leda till utanförskap och marginalisering (della Porta & Diani, 2006).

Ökad uppmärksamhet på övernationella rättigheter

Ett annat uttryck för den stärkta erkännandepolitiska rörelsen vid denna tid är en ökad uppmärksamhet på olika gruppers rättigheter på institutionell överstatlig nivå. Vissa frågor som lyfts på olika utomparlamentariska arenor finner viss motsvarighet i dessa institutionella sammanhang, om än på ett annat sätt.

Globala villkor och skillnader i levnadsbetingelser mellan människor uppmärksammas i officiella nationsöverskridande sammanhang i termer av likaberättigande. Det handlar inte sällan om överstatliga (rätts-) organs hantering av kulturella och sociala grupperingars rättighetskrav (Peterson et al., 2001). Denna rättighetsfokusering är inte frikopplad från den politiska mobiliseringsförändringen i utomparlamentariska sammanhang, utan pågår parallellt med den. Framväxten av icke (national-) statliga frivilligorganisationer och deras globalt samordnade politiska påtryckningar bidrar, enligt della Porta och Diani (2006), snarare till att sprida och utforma nationellt överskridande rättsprinciper runt om i världen.

Denna uppmärksamhet på rättigheter kan liknas vid en förflyttning. Enligt vissa forskare (Inglehart, 1997; Peterson et al., 2001) förflyttar sig olika internationella inrättningar i riktning mot ett demokratiskt rättssystem bortom nationalstaten, och det inbördes förhållandet mellan suveräna stater, det vill säga folkrätten. Rättens kärna kommer i högre grad än under tidiga 1990-talet att förläggas till organ som Förenta nationerna (FN) (Nickel, 2002). Tendensen synliggör enligt Peterson et al. (2001) två samtidiga förhållanden. Dels uppmärksammar den skillnader mellan individer "genom offentlig rätt och ett internationellt domstolsväsende" (s. 80). Dels visar den en erkännandepolitiskt driven strävan efter att åstadkomma ett demokratiskt rättssystem på övernationell nivå.

Denna strävan innefattar ofta rättsliga krav från olika sociala och kulturella samhällsgrupperingar (Barry, 2000; Kymlicka, 2001). Dessa grupper söker på detta sätt skydda sina värden och levnadsformer genom internationell lagstiftning. I ljuset av dessa gruppers krav på en medborgarskapsförståelse som inkluderar olikhet i förhållande till en förutsatt majoritetskultur, eller en viss styrande samhällsnorms medborgarskapsformula, ämnar de på detta sätt säkra rätten att vara annorlunda. Dessa gruppers krav på rättsligt erkännande, och på mera komplexa former av internationell demokratisk styrning, omsätts på så sätt till legaliserade mänskliga rättigheter (Nickel, 2002).

En global offentlighet förutsätts, från erkännandepolitiskt håll, ha större potential än den nationalstatliga när det gäller att beakta ett erkännandepolitiskt tänkande. Minoriteter, eller majoriteter som på olika sätt upplever sig bli behandlade som om deras erfarenheter och preferenser vore avvikande från nationalnormen, anser sig på detta sätt kunna skydda sig från nationsorienterade normer. Genom att åtnjuta speciella politiska och kulturella rättigheter på övernationell nivå anser man sig från erkännandepolitiskt håll fredad från nationalstatligt förtryck (Barry, 2000; Kymlicka, 2001). En globalt omfattande rättstat betraktas, utifrån dessa grupperingars perspektiv, som en kompensation för orättvisor i det medborgerliga handlings- och möjlighetsutrymmet i nationalstatssamhället (ibid.). Den blir del av en grupporienterad medborgerlig rättvisa som utgår från att olika grupper i samhället behöver skyddas från andra grupper (ibid.).

Denna erkännandepolitiska infallsvinkel i frågan om medborgarskapets innehåll och mening riktar kritisk udd mot det konsumentorienterade medborgarskapets innehåll och mening. Även om turistens och vagabondens medborgerliga handlingsutrymme också kringgärdas av högre grad av rättigheter, i jämförelse med kundens och navigatörens (jfr kap 5), så visar sig dessa rättigheter fortfarande främst kopplade till den enskilda individen (och inte grupper av individer).

Synliggörande av HBT och Gatans parlament – erkännandepolitiska drag i Sverige
För Sveriges del urskiljer jag under 1990-talets senare del både utomparlamentariska och mera formaliserade uttryck för den stärkta internationella erkännandepolitiska tidsandan. Några konkreta exempel framträder på det

sexualpolitiska området, i språkfrågor och i gatumanifestationer.¹⁹² Dessa ger prov på en allmänt ökad civil och rättslig mobilisering i Sverige som kan tolkas i ljuset av skilda samhällsgruppers påtryckningar för ökat erkännande vid denna tid. På det sexualpolitiska området ges en ökad offentlig, politisk och religiös uppmärksamhet åt HBT-frågor.¹⁹³ 1995 stärks homosexuellas rättigheter i svensk lagstiftning. Med detta öppnas för möjligheten för dem att ingå äktenskap i Sverige, genom den så kallade svenska "partnerskapslagen" (SFS 1994:1117, s. 1). Den lutherska kristenheten i Sverige, förkroppsligad i Svenska kyrkan, tillmötesgår lagändringen.¹⁹⁴ Ett annat uttryck för det ökade synliggörandet av HBT-frågor i Sverige är HBT-festivalen 'Stockholm Pride', som arrangeras för första gången i augusti 1998 (Stockholm Prides hemsida, 2008).

Ett annat sätt på vilket den erkännandepolitiska tidsandan går att urskilja i Sverige är relaterat till språkfrågor. Det officiella språket i Sverige har, fram till 1999, varit svenska. 1999 inrättas fem nationella lagskyddade minoritetsspråk; romani chib, samiska, meinkieli, jiddish och finska (Regeringskansliets faktablad, 2001). Olika organisationer som företräder dessa minoritetsspråk tilldelas samtidigt medel, vilket ses som ett sätt att ökade deras möjligheter till politiskt inflytande i Sverige, i "frågor som berör dem" (ibid.). Lagfästandet av minoritetsspråken blir ett första steg i instiftandet av ett nytt officiellt politikområde i Sverige, minoritetspolitik (ibid.). Det språkliga lagskyddet handlar framför allt om rättigheter att använda dessa språk i kontakten med myndigheter, och i public serviceföretagens skyldigheter att "beakta språkliga och etniska minoriteters behov" i Sverige (ibid.).

Ett annat erkännandepolitiskt fenomen är "Reclaim the streets" (återtagarna), som kommer till Sverige 1999 från England. Denna gatufest arrangeras som protest mot vad man uppfattar som en kommersialisering av det offentliga rummet och en orättvis global världsordning (Klein, 2004;

¹⁹² Dessa exemplifieringar ska förstås som nedslag bland många möjliga i relation till den erkännandepolitiska tidsandan vid denna tid i Sverige. För en fördjupad läsning av globala sociala rörelsernas villkor, självförståelse och förutsättningar i Sverige, se Nordvall (2008).

¹⁹³ HBT är en vedertagen akronym i Sverige för *homosexuella*, *bisexuella* och *transpersoner*.

¹⁹⁴ Ett exempel på Svenska kyrkans progressiva hållning i HBT-frågor under 1990-talets senare del är fotoutställningen *Ecce Homo*, som invigs 1998. Konstnären Elisabeth Ohlson Wallin ställer detta år ut tolv kontroversiella fotografier av bibliska situationer, tolkade i modern tappning. Ett av dem visar Jesus i umgänge med homosexuella och aidssjuka. Detta foto väcker stark debatt, men Svenska kyrkan väljer att stå bakom den, vilket markeras genom att tillåta att utställningen visas i Uppsala domkyrka samma år.

Wennerhag, 2008). Genom arrangemanget vänder sig olika sociala, kulturella och politiska grupperingar mot vad som betraktas som ett rådande samhällstillstånd av alltför stark ekonomisk och marknadsrelaterad dominans.¹⁹⁵ Mot bakgrund av dessa erkännandepolitiska nedslag i Sverige och internationellt kan vi vända oss till svensk utbildningspolitik. Hur hanteras den stärkta erkännandepolitiska rörelsens krav i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll under 1990-talets senare del? Vilka möjliga uttryck för denna del av tidsandan går att urskilja?

Erkännandepolitiska avtryck i frågan om skolans medborgarfostrande roll

Det senare 1990-talets erkännandepolitiska tidsanda avspeglas i vissa avseenden i svensk utbildningspolitik. Dels betonas kulturell olikhet i högre grad än under det tidiga 1990-talet. Dels blir en allmänt ökad betoning på rättigheter synlig.

I frågan om skolans medborgarfostrande roll lyfts skolans kulturella fostransvillkor fram på ett tydligare och starkare sätt än under det tidiga 1990-talet. Kulturell skillnad ställs även i centrum för skolans kulturella fostran på ett sätt som inte finner motsvarighet tidigare i den utbildningspolitiska historien (jfr kap 4 och 5). Vidare framträder en allmänt självkritisk ådra när det gäller huruvida svenska skol- och utbildningsförhållanden är tillräckligt öppna för kulturell olikhet mellan människor. Dessa linjer kan, menar jag, betraktas som indirekta uttryck på erkännandepolitiska influenser. Ett annat uttryck för sådana influenser är kopplat till rättigheter. Lagfästandet av de fem nationellt erkända minoritetsspråken får återklang i ett infogat stycke i läroplanen Lp094 (1998), och i skolans kursplaner.

Den ökade rättighetsbetoningen framträder tydligast på det politiska området. Mänskliga rättigheter ges en mera framskjuten roll än tidigare i frågor om politiskt medborgarfostran i svensk utbildningspolitik, bland annat genom att man hänvisar till FN:s rättighetsdeklarationer i de utbildningspolitiska texterna. Även om FN:s rättighetsstadgar har en individbetonad karaktär, vilket överensstämmer med den utbildningspolitiska rättighetsfokuseringen, så skiljer sig den utbildningspolitiska och erkännandepolitiska infallsvinkeln på rättighetsbegreppet åt. De erkännandepolitiska

¹⁹⁵ Vad dessa skilda grupperingar manifesterar sitt missnöje gentemot är, enligt Klein (2004) och Wennerhag (2008), kommersiella inslag inom globalisering och massbilism som dessa grupperingar menar inskränker stadrummet (Klein, 2004; Wennerhag, 2008).

ka kraven härrör ur grupp fokuserade intressen, medan den utbildningspolitiska rättighetsbetoningen i högre grad tycks fokusera den enskilda individen. Ett annat inslag i frågan om skolans medborgarfostrande roll som möjligen kan ses som ett uttryck för den erkännandepolitiska tidsandan är de politiska kvaliteterna 'gemensam värdeformering' och 'kritiskt samtalande'. Dessa kvaliteter tar, i likhet med erkännandepolitiska strävanden, sin utgångspunkt i konflikt och skillnad för demokrati och gemenskap. Kvaliteterna, som kan sägas ha fäste i Habermas (1995, 1996) teoribildning, lyfts fram i svensk utbildningspolitik i syfte att i att komma överens i en samhällssituation präglad av mångfald (Coulter, 2001; Englund, 2000; Gutmann, 1987; Roth, 2001, 2008).¹⁹⁶ Dessa kvaliteter kan sägas dela den erkännandepolitiska strävan efter en kritisk offentlighet bortom den partipolitiska arenan (della Porta & Diani, 2006; Thörn, 2002).

I relation till den stärkta konsumentorienteringens medborgarskapsinnehåll förefaller dessa politiska kvaliteter, liksom den ökade betoningen av kulturell olikhet, dock tilldelas en undanskymd plats i den utbildningspolitiska förståelsen av medborgarskap. De tenderar att "överbästas" av andra delar av tidsandan som ges större uppmärksamhet i frågan om skolans medborgarfostrande roll vid denna tid.

Konkurrensökonomi och EU-"ekonomifiering" – belysta delar av tidsandan

Medborgarskapets innehåll och mening framträder under 1990-talets senare del, i likhet med dess tidiga del, mot bakgrund av skeenden som främst är kopplade till ekonomi och arbetsmarknad. Dessa delar av den innevarande tidsandan går att urskilja i termer av ökat fokus på konkurrensökonomi, och av ett allmänt utbrett "ekonomifierat" meningssammanhang.

Bakgrunden till den ökade fokuseringen på ekonomiskt orienterad konkurrens i relation till skolans medborgarfostrande roll kan sökas i ett (nu etablerat) valfrihetstänkande. Detta valfrihetstänkande hänger i sin tur

¹⁹⁶ En kritik som framförts mot Habermas (1995, 1996), och vidare mot dessa politiska kvaliteter i svensk utbildningspolitik, kommer bland annat från erkännandepolitiskt håll (Benhabib, 1992). Kritiken riktas mot att processerna för politiska överenskommelser förutsätter att det går att lösgöra människors skilda erfarenhetskapital och språkbruk från konkreta vardagssituationer i vilka de uppstår och används. Kritiken riktar sig också mot att vissa subgrupper, till exempel upplevt förtryckta nationsmedlemmar eller kvinnor, förutsätts bekänna sig och se sig själva som förtryckta. Sådana bekännelser och självperspektiv menar vissa forskare snarare skapar sådana självbilder på individuell och kollektiv nivå (se t.ex. Benhabib, 1992, kap 3; Sanders, 1997).

samman med en fortsatt utbildningspolitisk politisk misstro mot centralstyre (Boman, 2002; Englund, 1999b; Lindensjö & Lundgren, 2002; Richardson, 2004) (jfr kap 5).¹⁹⁷ Dessa processer, som ges ett betydande utrymme i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll, tar form simultant. De bidrar också till ett utbildningspolitiskt närmande till icke statliga arenor, däribland marknaden och media. Detta närmande kommer även till stånd genom det tidiga 1990-talets genomförda marknadsreformer på skolområdet. Sammantaget bidrar dessa omständigheter till att skolans värld i högre grad än tidigare präglas av ”profilskapare på en skolpengsmarknad” (Richardson, 2004, s. 238, se även Lindblad & Lundahl, 2001).¹⁹⁸

Mot bakgrund av det upplevt ökade behovet av ”marknadsföring för att tävla” (Richardson, 2004, s. 239) i utbildningspolitiken framstår turistens och vagabondens marknadsorienterade handlingsvillkor som rimliga och riktiga. Rörelsen mot ökad konkurrens bidrar i sin tur till att stärka betydelsen av individen som autonom utbildningskonsument. Detta visar sig inte minst i de finansieringslösningar för skolan som är i bruk efter tidiga 1990-talets reformer. Av dessa framgår att skolan fortfarande ska vara kollektivt finansierad, men att de tjänster den tillhandahåller i högre grad bör tillfalla en utbildningsväljande, autonom individ (Lindblad & Lundahl, 2001; Richardson, 2004). Den successivt ökade belysningen av ekonomi- och marknadsriktade sammanhang och skeenden i svensk utbildningspolitik under 1990-talet bidrar till en upptagenhet med ekonomi- och tjänstebaserade villkor, på såväl individ- som systemnivå (ibid.).¹⁹⁹

Mot bakgrund av det utrymme som dessa sammanhang tilldelas i svensk utbildningspolitik kommer den utbildningspolitiska tonvikten i medborgarfostransfrågan under 1990-talet att hamna på den enskilda individen. I relation till skolans medborgarfostrande roll framhålls hennes rätt att, genom en konkurrensutsatt utbildningssfär, *själ/v* vidga utrymmet för sin egen politiska, kulturella och ekonomiska autonomi. Det är detta som

¹⁹⁷ Det tidiga 1990-talets allmänna politiska misstro mot centralstyre i Sverige tar under dess senare del form i fortsatta marknadsreformer och privatisering bortom skolans område, främst inom vården och äldreomsorgen (Arnman et al., 2004; Blomqvist & Rothstein, 2000).

¹⁹⁸ Enligt Rosenberg (2001) utmärker sig det allmänna politiska handlandet under 1990-talet av ambitionen att finna ”principer för marknadsstyrning som är giltiga för.../hela den offentligfinansierade sektorn”. Han menar att ”det är så som privatiseringsdebatten i hög grad förs. Överallt eller ingenstans” (DN, 18 maj).

¹⁹⁹ Situationen har beskrivits som en paradox. Skolan har enligt Englund (199b) återigen ”placerats i ett traditionellt ordnings-, disciplin- och kunskapsförmedlingsperspektiv, samtidigt som förväningen är stor att det inte är fullfjädrat aktiva och kritiska medborgare som träder in i offentligheten och engagerar sig politiskt när de slutar skolan” (s. 35).

förefaller ställas i centrum för den utbildningspolitiska uppmärksamheten på skolans fostran till medborgarskap i Sverige under det senare 1990-talet. Ett vitalt uttryck för belysningen av detta meningssammanhang för det riktiga och rimliga medborgarskapet är talet om livslångt lärande.

Livslångt lärande

Termen livslångt lärande tar vid denna tid form som ett betydande epitet på en utbildning i tiden. Den omfattar många skilda infallsvinklar på individen, samhälle och utbildning där värden som autonomi och konkurrens kan ses som centrala (Fejes, 2006, 2007).²⁰⁰ Termen kan beskrivas som uttryck för, och samtidigt bidrag till, en allmän ekonomifiering av utbildningsområdet i Sverige. Detta framträder även i frågan om skolans medborgarfostrande uppgift.

Ekonomifieringen innebär att utbildning och medborgarskap, och relationen dessa begrepp och fenomen emellan, i högre grad än tidigare på 1990-talet genomsyras av krav och förbehåll från ekonomins och arbetsmarknadens område (jfr kap 5). Två utbildningspolitiska texthändelser kan lyftas fram som exempel på denna ekonomifiering. 1998 års beslut att ge förskolan en egen läroplan (Lpfö98), och satsningen på vuxenutbildningen genom det så kallade kunskapslyftet.

Med beslutet att ge förskolan en egen läroplan bestäms att både förskolan och fritidshemmet ska omfattas av läroplanen för den svenska skolan (Lp094, 1998). Därmed tidigareläggs skolans medborgarfostransuppgifter. Tidigareläggandet motiveras i termer av livslångt lärande, med konkurrens som drivkraft. Enligt författarna i propositionen till sammanslagningen hänger tidigareläggandet samman med ambitionen att ”skapa förutsättningar för en förskola som kan inta sin rättmätiga plats som det första steget i det livslånga lärandet”.²⁰¹ Författarna hänvisar till 1996 års regeringsförklaring, där det sägs att ”det livslånga lärandet” är en hörnsten i den socialdemokratiska regeringens politik (Prop. 1997/98:93, s. 7f, i Göhl-Muigai 2004, kap 7). Betoningen av det livslånga lärandet i propositionen

²⁰⁰ I studier av det utbildningspolitiska projektet livslångt lärande visar Fejes (2006, 2007) hur 1990-talets svenska utbildningspolicy om livslångt lärande tar form som ett neoliberalt projekt. Detta projekt innebär bland annat att individen lär sig att styra sig själv, det vill säga att vara autonom, utifrån en neoliberalt präglad innebörd av autonomibegreppet.

²⁰¹ Samtidigt som det livslånga lärandet betonas ser man farhågor med att göra förskolan skollik. Göhl-Muigai (2004) visar detta i ett citat ur utbildningsutskottets redovisning, där miljöpartiet (mp) i en motion menar att ”läroplanen får absolut inte innebära en förskjutning mot grundskolans mer skolmässiga mål och metodik” (UbU 1997/98:16, s. 9).

görs mot bakgrund av en annan skrivning i den socialdemokratiska regeringsförklaringen; betydelsen av att Sverige ska ”kunna konkurrera med hög kompetens” (Prop. 1997/98:93, s. 7, i Göhl-Muigai, 2004, kap 7). Konkurrenskraften kräver enligt propositionstexten hög kvalitet.

Relationen mellan livslångt lärande och konkurrens blir även synlig i en annan aktivitet på utbildningsområdet, det så kallade kunskapslyftet. Kunskapslyftet är en bred utbildningspolitisk satsning på eftergymnasial utbildning som lanseras av den socialdemokratiska regeringen vid 1990-talets mitt (Richardson, 2004). Både i det politiska arbetet med integrationen mellan förskolan och den obligatoriska grundskolans måldokument, och i satsningen på ökade möjligheter för vuxna att ha råd med eftergymnasial utbildning (kunskapslyftet), betonas livslångt lärande som central förändringskraft. Detta görs med motiveringen att utbildning är en huvuddel av framtidens samhälle, i vilket konkurrens (i ekonomisk bemärkelse) ingår som ett väsentligt drag, också för den enskilda individen (Fejes, 2006, 2007).

Det livslånga lärandet, och den tävlingsriktning detta antar i dessa två skilda utbildningsformer, får återverkan på målsättningarna med skolans medborgarfostran. Den bidrar till en viss bestämning av individen och hennes frihet. Denna bestämning visar sig ta form i ett sammanhang som är kopplat till ekonomi och arbetsmarknad. Utifrån detta sammanhang blir hela livet, i högre grad än under tidiga 1990-talet, betraktat som ett lärandeprojekt från utbildningspolitiskt håll. Detta projekt förutsätts inte bara gagna samhällets ekonomi, utan också den enskildas privata livsprojekt (ibid.). Utifrån den ökade betydelsen av en speciell förståelse av autonomi, som kan sägas handla om den enskildas val av upplevelser och erfarenheter, blir hennes förutsatta förmåga att välja tidigare (i förskolan)²⁰² och senare i livet (i vuxenutbildningen), som det livslånga lärandet kräver, en väg till självförverkligande (jfr kap 6, under rubriken *Stärkt konsumentorientering – turisten och vagabonden*).

Att vuxna ges möjligheter till studier är i sig inte nytt. I svensk utbildningspolitik har komvux, vuxnas möjligheter till inläsning av grundskole- och/eller gymnasiekompetens, funnits i decennier (jfr kap 4). Vad som framstår som unikt för det senare 1990-talet är den allmänt ökade *betoningen* av autonomi som konsument- och konkurrensstänkande i vuxenutbild-

²⁰² För en fördjupad läsning om förskolan som en utbildningspraktik där betydelsen av att de unga lär sig att styra sig själva betonas, se Markström (2005, 2007).

ningen. Sporren för såväl vuxnas som förskolebarns lärande syns vara att det blir viktigt med i kunskap i en värld av allt större osäkerhet och obeständighet (jfr rubriken "*Framtiden går inte längre..*" ovan). I en sådan tid blir det viktigt att investera i sig själv. Vidareutbildning och fortbildning, liksom tidigare lagda kunskapsstimuleranden, blir utifrån detta sammanhang en värdefull placering för ett fullvärdigt medborgarskap. Inte bara för arbetsmarknaden, utan också för individen själv.

I riktning mot EU:s kunskaps ekonomi

Betoningen av autonomi och konkurrens i samband med det livslånga lärandet, och dess potential för ett rik tigt och rimligt medborgarskap, bekräftas med internationella förtecken. Det handlar om EU:s utbildningspolicy för det livslånga lärandet. I denna policy utvecklas och konkretiseras ekonomins betydelse för medborgarfostran, medborgarskap och lärande (Fejes, 2006, 2007; Johansson, 2007).²⁰³ Två inbördes relaterade texthändelser, ett arbetsdokument från EU och ett (svars-) dokument från Skolverket, får exemplifiera EU:s betydelse i sammanhanget.

I ett arbetsdokument från EU-kommissionens avdelningar presenteras livslångt lärande som en central del av utbildningens ekonomiska tillväxtpotential. Detta dokument tillkommer efter Europeiska rådets möte i Lissabon i mars 2000, och konkurrens lyfts här fram som en central drivkraft. I slutsatserna från mötet "bekräftas att inriktningen på livslångt lärande är en förutsättning för en lyckad övergång till en kunskapsbaserad ekonomi och ett kunskapsbaserat samhälle" (s. 3). Längre ner på samma sida utvecklas resonemanget:

Livslångt lärande är inte längre bara en aspekt av allmän och yrkesinriktad utbildning utan det måste bli den ledsagande principen för tillhandahållande av och deltagande i hela spektrumet av inlärningsmiljöer. Under nästa årtionde måste denna vision bli verklighet. Alla som bor i Europa, utan undantag, bör ha lika möjligheter att anpassa sig till de krav som förändringarna i samhället och näringslivet ställer och aktivt delta i utformningen av Europas framtid (Arbetsdokument från EU-kommissionens avdelningar, 2000, s. 3).

Principen om livslångt lärande anses nödvändig för ett livskraftigt Europa, inte minst i relation till den "kunskapsbaserade ekonomi", till vilken do-

²⁰³ Intressant nog görs inte kopplingen till internationella EU-krav på svensk utbildning explicit i svensk utbildningspolitik. Istället relateras och motiveras här nästan uteslutande syften, åtgärder och inriktningar utifrån nästan enbart inhemska behov och motiv (Lundahl, 2007).

kumentet återkommer på sidan 5. Detta citat anges med fetstil, vilket understryker den utbildningspolitiska tyngd som EU-kommissionen vill ge det livslånga lärandet. Betydelsen av detta lärande, och kopplingen till medborgarskap och utbildning, tar form i ett antal "måsten". Det handlar om "alla som bor i Europa". Alla förutsätts vara med i "utformningen av Europas framtid". Människors deltagande i detta utformande visar sig framför allt handla om anpassning till krav från bland annat "näringslivet". Det är i dessa anpassningens behov som det livslånga lärandet aktualiseras. Skrivelsen kan tolkas som ett konkret uttryck för en politisk-pedagogisk idé om konkurrenskraft som mål för "de krav som förändringarna i samhället och näringslivet ställer" på Europas skolsystem och arbetsliv (Johansson, 2007).

Denna idé tar en annan, men liknande, form i Skolverkets svar på detta memorandum om det livslånga lärandet från EU. Även om svaret innehåller reservationer mot EU-kommissionens näringslivsnärda visioner anammas dokumentets allmänna formuleringar. I ett PM med titeln "EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande – sammanställning av interna rådslag i Skolverket våren 2001" (Skolverket, PM 2001-05-14) bekräftar skolverksförfattarna att "LLL, Livslångt Lärande, har en stor och viktig potential och är utan tvekan en mycket angelägen framtidsfråga" (s. 4).²⁰⁴ Med detta tas inte bara termen livslångt lärande upp, som för övrigt redan har lanserats i ett existerande skolverksprojekt (ibid.). Med detta anammas även EU:s ekonomiska tillväxtperspektiv på de unga, på utbildning och på samhället i svensk utbildningspolitik (och myndighetspraktik). Trots en relativt låg konkretionsnivå vad gäller utbildningens och lärandets värde för människor, från såväl EU-håll som skolverkshåll, tas den visionära tonen emot relativt förbehållslöst.

Skolverkets ickekritiska och samtidigt svävande positiva hållning gentemot EU:s ekonomiskt inriktade utbildningspolicy åskådliggör de subtila processer genom vilka den ökade ekonomiferingen av utbildning och medborgarskap – och deras inbördes relation – äger rum i svensk utbildningspolitik. Tillsammans med ett ökat konkurrenstänkande, och det livslånga lärandets betydelse, synliggörs de ekonomi- och näringslivsrelaterade

²⁰⁴ Detta svar från Skolverket faller tidsmässigt utanför ramen för min studie. Jag väljer ändå att lyfta fram det som exempel på hur den svenska utbildningspolicyarenan belyser, tar emot och responderar på, vissa delar av den innevarande tidsandan, samt vilka konsekvenser detta kan sägas få för utformandet av inhemska riktanden för frågan om skolans medborgarfostrande roll.

meningssammanhang i vilka målsättningarna med skolans fostran till medborgarskap tar form under 1990-talets senare del. Dessa målsättningar visar sig som delar i, och samtidigt bidrag till, en internationellt pågående ”kunskapsekonomi”.

Stärkta rösters kritiska udd - utbildningspolitik för individen: fortsatt spänningsfylld relation

Det senare 1990-talets svenska liberaldemokratiska utbildningspolitik utgår i högre grad än det tidiga 1990-talet från en samhällssituation präglad av tävlan. Samtidigt framträder en starkt erkännandepolitisk rörelse med vidgade anspråk på erkännande av andra möjliga perspektiv på denna politik. Dessa riktningar kan sägas stå i spänning mot varandra när det gäller frågan om skolans medborgarfostrande roll.

Turistens och vagabondens medborgerliga handlingsvillkor – deras ökade rörlighet, ökade självbestämmande och självförverkligande – blir till stor del upp till dem själva att ta ansvar för. Skolans ansvarsdel kan formuleras som att erbjuda utrymme för dem som vill och upplever sig kunna använda det. I en sådan neoliberalt präglad demokrati kan medborgarskapets politiska, ekonomiska och kulturella delar ses som inramade i ett funktionalistiskt perspektiv; den demokratiska rätten att tala och handla på olika nivåer och områden i samhället finns tillhandahållen, och tar form som individuellt uppburna demokratiska resurser. De som inte har eller upplever sig ha några sådana andelar förlänas inte några extra resurser från politiskt håll för att erhålla dem. Sådana extraresurser framstår som orättvisa i det att de sätter vissa individer framför andra (Barry, 2000).

Om vi sätter denna utgångspunkt för rättvisa i relation till vad som kan betraktas som erkännandepolitiska rättvisekrav, så synliggör deras skilda infallsvinklar tänkbara spänningar dem dessa positioner emellan. Spänningen mellan svensk utbildningspolitik och erkännandepolitiska krav kan åskådliggöras just i förståelsen av rättvisa, och tenderar att ge skilda riktningar för förståelsen av demokrati och medborgarskap. Deras skilda rättviseanspråk handlar om vilka politiska initiativ som behövs i ett samhälle för att öppna för allas likställda möjligheter till resurser, och de har skilda svar på detta (Barry, 2000; della Porta & Diani, 2006; Kymlicka, 2001; Wennerhag, 2008).

I relation till skola och medborgarfostran tar sig såväl neoliberala som erkännandepolitiska demokratikrav uttryck i att svenska skolans värde-

grund, som fastställs i läroplanen (Lp094, 1998), ska vara öppen för olika tolkningar av vad denna står för, och vilka konsekvenser denna värdegrund kan tänkas få för medborgarskapets innehåll och mening (Roth, 1998). Men det *sätt* på vilket dessa värden ska ställas öppna för alla att tolka dessa, och att ge röst för sina tolkningar och erfarenheter, skiljer dem åt. Utifrån ett neoliberalt demokratiperspektiv ska alla *individer* ges lika stor rätt och möjlighet till tolkning. Det ter sig utifrån denna synvinkel orimligt att och vissa ska ges förtur till detta tolknings- och röstutrymme (Roth, 1998). Utifrån ett erkännandepolitiskt perspektiv ska detta värdemässiga tolknings- och röstutrymme hållas öppet för alla genom att *vissa*, förutsatt fördelade politiska, kulturella och sociala (främst) *grupper* ges ett extra tolkningsutrymme, för att på så sätt likställa sitt tolknings- och röstutrymme en förutsatt majoritets eller styrande minoritets (ibid.).²⁰⁵

Den neoliberalt präglade utbildningspolitiken i Sverige vid denna tid kan, utifrån svaren på studiens frågeställningar, betraktas som en slags blandning av viss politisk uppmärksamhet på erkännandepolitiska krav, och en samtidig och stärkt fokusering på individen utifrån marknadens logik.²⁰⁶ Å ena sidan uppmärksammas (främst) individens krav på kompenserande rättigheter, och å andra sidan görs detta inte sällan med motivet att stärka allas möjligheter, såväl individers som grupper, demokratiska medborgerliga handlingsutrymme. Den mera undanskymda plats som de erkännandepolitiska rörelserna tilldelas i den utbildningspolitiska hanteringen av skolans medborgarfostrande roll under 1990-talet bidrar till att medborgarskapets innehåll och mening främst står i individens och den egna sakens tjänst, medan frågor som rör grupper av människor inte lyfts in i samma utsträckning.

Det tycks, annorlunda uttryckt, finnas lite som hindrar ett erkännande och beaktande av erkännandepolitiska krav i den stärkta konsumentorienteringens medborgarskap. Det finns samtidigt inte mycket som garanterar stärkandet av sådana (Kymlicka, 2001). Denna spänningsfyllda balanspunkt kan tolkas mot bakgrund av ett vidare historiskt perspektiv. Under 1990-

²⁰⁵ I många fall tar de erkännandepolitiska kraven en omvänd väg. Det vill säga att röster från olika grupperingar anser sig vara i majoritet, men inte bli hörda eller uppmärksammade av någon, exempelvis social, politisk eller ekonomisk elit (della Porta & Diani, 2006; Thörn, 2002; Wennerhag et al., 2006; 2008).

²⁰⁶ Englund (1999b) beskriver denna utbildningspolitiska situation som att enskilda individer förutsätts ha tillgång till och äga sina kapaciteter, på samma sätt som de äger annan egendom, och staten äger inte någon rätt att lägga sig i detta alltför mycket.

talet tenderar svensk utbildningspolitik att fränkänna sig mycket av det innehåll som tidigare i den utbildningspolitiska historien inordnats i det allmänna och offentliga (jfr kap 4 och 5). Turisten och vagabondens rätt att skydda sig själva hänger, utifrån vad som framkommit i kapitlet, samman med ett stärkt värnande om den enskilda medborgaren i svensk utbildningspolitik vid denna tid, och om en fostran som harmonierar med detta värnande. Detta medborgarskap innefattar i relativt hög grad den enskilda medborgarens möjligheter att skydda sig själv från stat, institutioner och kollektiva anbud. På detta sätt förutsätts hon kunna bli stärkt i sin politiska, kulturella och ekonomiska självförvaltning.

Utvikning

Den stärkta konsumentorienteringens medborgarskap kan lyftas fram i termer av social räckvidd. Med utgångspunkt i studiens teoretiska utgångspunkter kan sådana frågor sägas handla om medborgarskapets viskapande villkor. Vilka grunder för gemenskap går att urskilja det senare 1990-talets konsumentorienterade medborgarskap? Finns det inbördes skillnader mellan turistens och vagabondens "vi"? Och vilka alternativa villkor för gemenskap kan urskiljas i de skuggade delarna av tidsandan? Dessa frågor blir angelägna att ställa i relation till den historiska förändring som äger rum i det senare 1990-talets rådande medborgarskapsdiskurs, som innebär att nationen inte längre fungerar som främsta referens för medborgerlig identitet. Frågorna blir också viktiga att ställa i en samhällssituation av förändrade krav på utbildningens medborgardanande funktion.

Kapitelsammanfattning

Under 1990-talets senare del förändras den rådande medborgarskapsdiskursen i svensk utbildningspolitik på nytt. Det tidiga 1990-talets konsumentorientering stärks. Detta ges gestalt på två sätt. För det första i förändrade medborgarroller. Medborgaren tar inte längre form som kund och navigatör, utan som turist och vagabond. För det andra i att medborgarskapet utmärks av en ökad marknadisering. Detta innebär att medborgarskapet i högre grad än under 1990-talets tidiga del kan liknas vid en marknad av utbud och efterfrågan.

I ett väsentligt hänseende skiljer sig den rådande medborgarskapsdiskursen under 1990-talets senare del från det tidigare 1990-talets diskurs. Detta gäller dess globaliseringsorientering. Förändringen från nationsorien-

tering till globaliseringsorientering kan beskrivas som ett historiskt skifte, som tar gestalt i förändrade villkor för vi-skapande. Diskursändringen tar form ur ett, delvis förändrat inbördes styrkeförhållande mellan den ekonomi- och arbetslivsriktade, kulturella och politiska medborgaraspekten. Ur denna rangordning, och genom förskjutningar inom var och en av dessa medborgaraspekter, urskiljs turistens och vagabondens marknadsierade medborgarskap. Denna diskurs visar sig ha tydligare neoliberala förtecken än det tidiga 1990-talets diskurs. Dess globaliseringsorientering innefattar dessutom förändrade villkor för medborgerligt identitetsskapande.

De samhälleliga sammanhang utanför texterna som bidrar till att göra diskursändringen möjlig är främst ekonomirelaterade. Samtidigt tenderar vissa andra, stärkta erkännandepolitiska, sammanhang att hamna i skymundan i den utbildningspolitiska hanteringen av skolans medborgarfostrande roll. Dessa skilda sammanhang tenderar att stå i ett spänningsfyllt förhållande till varandra under 1990-talets senare del, när det gäller medborgarskapets innehåll och mening.

7

Marknaden och nomaden

This abstract notion of 'citizenship' comes to represent (albeit falsely) a democratic social order – a society in which the collective 'we' is an inclusive form of citizenship where the multiplicity of citizen identities are thought to be represented. The power of such abstractness for the 'people' has meant that citizenship is traditionally thought to be emblematic with equal freedom as well as a bond between people within and across often hierarchically structured and ethnically diverse societies (Arnot & Dillabough, 2000, s. 4).

I detta kapitel görs en kritisk granskning av de förståelser av medborgarskap som karaktäriserar svensk utbildningspolitik under 1990-talet. Granskningen tar avstamp i studiens teoretiska utgångspunkter. Den tar form som ett kritiskt intresse för vilka principer för gemenskap som kan urskiljas i dessa förståelser, samt vilka principer för gemenskap som kan synliggöras i alternativa medborgarskapsvillkor till dem som framträder i svensk utbildningspolitik. Kapitlet är uppbyggt utifrån följande frågor:

- a) Vad skiljer kundens och navigatörens medborgarskap åt under det tidiga 1990-talet? Och vad skiljer turistens och vagabondens medborgarskap åt under dess senare del? Vilka individer och grupper tillskrivs dessa skilda medborgerliga positioner i svensk utbildningspolitik?
- b) Hur hanteras frågor om medborgarskap och gemenskap i svensk utbildningspolitik? Går det att finna alternativa sätt att resonera kring medborgarskap och gemenskap i relation till skolans medborgarfostrande roll i den innevarande samhällssituationen, än de som framträder i studien?

Kunden och navigatören, vägen och jagidentiteten

Skillnaderna mellan det tidiga 1990-talets kund och navigatör handlar, utifrån Bauman (1996, 2000), om olika fri(villig)hetsgrader och handlingsutrymmen. Skillnaderna framträder i deras centrala medborgerliga uppgift: att genom sin rörlighet, navigationsförmåga och anpassningsförmåga skapa jagidentitet bland marknadens utbud och efterfrågan. Denna process kan sägas handla om att skapa egna vägar och söka behålla dem, och tenderar att, i högre grad än medbyggarens identitetsskapande, vara ett individuellt projekt.

Kundens och navigatörens formering av jagidentitet sker i en tid av valfrihet och marknadsisering. Mot bakgrund av detta består uppgiften av återkommande övningar i självdaning, i vilka de drivs av en önskan att bli *någon* istället för ingen: att vinna en godtagbar identitet. Detta jagidentitetsarbete liknar ett vägarbete. Det är längs vägen som tillblivandet sker, och vägen består av strategiska val. I relation till identitetsuppgiften tycks dessa val handla om att göra avtryck, för sig själv, genom att välja rätt vid vart och ett av marknadsständer. Denna strävan efter att göra goda val kan beskrivas i ljuset av väl avvägda balansgångar mellan egenintresset och förutsättningar i omvärlden.

Till skillnad från medbyggaren har kunden och navigatören inte någon på förhand given plats eller funktion i samhället, på vilken deras jagidentitet kan byggas. De vill heller inte ha det. Vad deras identitetssträvan snarare handlar om är att finna hållningar i livet som är effektiva och som ger den rörlighet de eftersträvar, vilket de kommit att uppfatta som frihet. Kundens och navigatörens oskrivna jag tar sin utgångspunkt i en utbredd "medborgarformula": *nationell vi-känsla*. Denna formula kan liknas vid en fond mot vilken jagidentiteten blir möjlig och rimlig, och genom vilken medborgerlig tillhörighet och gemenskap tar form. Formulan tenderar emellertid samtidigt att fungera åtskiljande kunden och navigatören emellan, vilket kan förstås mot bakgrund av att navigatörens "vara" är skörare än kundens.

I särskiljandet blir skilda medborgarskapspositioner synliga; åtskillnaderna tenderar att ge *olika* konsekvenser för *olika* individer och grupper vad gäller fri(villig)hetsgrader, och handlingsutrymmet för jagidentiteten. Mot bakgrund av studiens teoretiska utgångspunkter i bland annat diskurs- och

medborgarskapsbegreppet kan det tidiga 1990-talets utbildningspolitiska förståelse av medborgarskap begripliggöras utifrån vilka medborgarskapspositioner denna förståelses anropsprocesser tillskriver olika individer och grupper. Utifrån ett sådant perspektiv kan kunden gestaltas som den etniska svenskan, inte sällan tjänstemannen, medan navigatören kan gestaltas som den icke etniska svenskan, den så kallade invandraren, och fabriksarbetaren (oberoende av uppfattad etnisk härkomst).²⁰⁷

Kundens och navigatörens skilda medborgarskapspositioner handlar om olika villkor för jagidentitet. Navigatören och hennes identitetsskapande tar i högre grad än kundens form som ett identitetsavtryck i ett mellanrum mellan en krympt valfrihet och yttre omständigheter. Där kunden väljer bland ekonomiska, kulturella och politiska utbud anpassar sig navigatören i högre grad till villkoren för dessa utbud. I detta anpassningens livsrum framstår navigatörens identitetsskapande som en serie inrättanden. Dessa inrättanden tenderar att inskränka den medborgerliga friheten och handlingsutrymmet: invandrarens och fabriksarbetarens identitetsformering handlar i högre grad än den etniskt svenska medborgarens och tjänstemannens om att söka, och också finna, utvägar ur en osäkerhet om vad som gäller, vad som är gångbart och godtagbart.

Både kundens och navigatörens jagidentiteter förutsätts utifrån Bauman (1996, 2000) röra sig i balansgången mellan frihet och tvång. Men navigatörens jagskapande framstår som mera bundet än kundens. Det formeras frivilligt, men på samma gång i en serie nödvändiga anpassningar som inte erkänns som nödvändiga, utan som handlingar av fria val i den värld hon bebor. I denna värld förutsätts valfrihetsprincipen råda och användas av alla medborgare för ökad individuell frihet utan tvång, inte minst statligt. Kundens strävan efter jagidentitet tenderar istället att formeras i en lägre grad av anpassning och högre grad av frivillighet än navigatörens. Framför allt för att hon tycks ha friare tillgång till de goda valen.

²⁰⁷ Dessa gestaltningar är långt ifrån heltäckande eller absoluta. De används här som konkreta och, förhoppningsvis klagörande exempel på hur 1990-talets förståelser av medborgarskap i svensk utbildningspolitik visar sig rymma åtskilda medborgarskapspositioner för olika individer och grupper. I såväl ekonomi- och arbetslivsriktad, som politisk och kulturell bemärkelse. Genom dessa gestaltningar urskiljs vidare skilda principer för gemenskap som visar sig vara verksamma i dessa medborgarskapsförståelser.

Svenskhet som duglighet till goda val?

Om vi riktar fokus mot navigatören, hur ser relationen ut mellan navigatören och den ökade graden av valfrihet som förutsätts i det tidiga 1990-talets utbildningspolitiska medborgarskapsförståelse? Den nödvändiggjorda valfriheten tenderar att ta form som ett redskap för anpassning, snarare än för ökad rörlighet och navigationsförmåga i marknadslandskapets utbuds- och efterfråganssituationer. Valfriheten framstår som ett nödvändigt sätt att inta fungerande hållningar i det samhälle där hon väntas leva och verka. Navigatörens orientering mellan yttre omständigheter och möjliga val utifrån dessa, kan tänkas ta konkret form i en situation där fabriken hon jobbar på plötsligt läggs ner. Hon måste då fatta det egna och "frivilliga" beslutet att flytta. Flytten innebär inte bara materiell ovisshet, utan tenderar även att inverka på den medborgerliga uppgiften, skapandet av jagidentitet.

Flytten kan tänkas medföra en större risk för navigatören än för kunden, eftersom hennes villkor för jagidentitet är skörare. Den förändrade arbets- och livsmiljön kan innebära att hennes sätt att vara, arbeta och verka inte fungerar. Förändringen, och de ickedugliga hållningar som kan tänkas följa av detta, kan tolkas i termer av utanförskap. Detta utanförskap riskerar att tolkas – av henne själv och av andra – som uttryck för *osvenskhet*. Vad som skiljer denna svenskhetens norm från medbyggarens är att den är kopplad till individens val. Att inte vara svensk, eller ha misslyckats med att bli svensk på ett önskvärt sätt, blir till en *oduglighet* till att fatta kloka livsbeslut. En sådan ickesvenskhet och ickeduglighet menar jag blir uppenbarad på ett tydligare sätt för navigatören än för kunden; fabriksarbete kräver att man är på plats, på en *vis* plats, nämligen på fabriken, där den ligger.

Kundens tjänstemannaämbete, och hennes möjliga försprång i upprättandet av en *relation* mellan nationell vi-identitet och jagidentitet, kan synliggöras i den ökade graden av rörlighet som hennes arbete tillåter. Hennes tjänstebaserade arbetsuppgifter gör det möjligt att i större utsträckning arbeta på annan ort, eller i ett annat land, vid köksbordet eller på ett tillfälligt kontor i en främmande stad där hon råkar befinna sig. Navigatörens mindre flexibla arbetssituation tenderar att göra hennes risktagande större. Detta kan tänkas hänga samman med att hennes jagidentitet inte lika enkelt kan relateras till den nationsorienterade, medborgerliga vi-identiteten. Den samhörighet och vi-känsla som utmärkte medbyggarens medborgarskap, och som fortfarande ingår i tidiga 1990-talets nationsorienterade medborgarskap, tillsammans med en förutsatt "flexibilitet" hos den enskilda medborgaren, blir svårare för navigatören att uppnå än för kunden.

Skillnaden mellan kundens och navigatörens återskapande av jagidentitet – och eventuella misslyckande att återskapa en fungerande sådan – kan beskrivas som att navigatören löper större risk att misslyckas än kunden. Detta eftersom den goda navigationen och anpassningsförmågan för medborgerlig överlevnad i det svenska samhället inte bara står i relation till hennes individuella etableranden av jagidentitet. Den står också i relation till en viss *relation* mellan denna jagidentitet och en nationellt infattad kulturformula.

Mot bakgrund av frågan om det konsumentorienterade medborgarskapets principer för gemenskap, är det i denna kulturformula som kundens och navigatörens medborgerliga ”vi” framträder. Denna formulas specifika blandning av svenskhet och förmåga att göra goda val framstår som en central princip för samhörighet i kundens och navigatörens medborgarskap. Det är, med andra ord, dessa principer som kan sägas fungera som de utbildningspolitiska anropsprocesser för ett medborgerligt ”vi” som både direkt och indirekt omsätts via samhällets institutioner, däribland skolan.²⁰⁸

Nationsintecknad valfrihet som särskiljande vi-princip?

Om vi utvecklar dessa principer för gemenskap utifrån kundens och navigatörens medborgarskapspositioner tycks principerna som är ämnade att fungera inkluderande paradoxalt nog fungera *särskiljande*.

I relation till den medborgerliga uppgiften, att skapa hållbar jagidentitet, tenderar dåliga val att få konsekvenser för den fortsatta livsvandringen. Inte bara vad gäller skapandet av en hållbar materiell och fysisk väg, utan också för möjligheten att fungera i det politiska systemet, på den socialt kompetenspräglade arbetsmarknaden och rent allmänt i samhället. Efter som kundens och navigatörens bekräftelse på att de gjort ett ”säkert val” består av omgivningens acceptering av dessa val blir det viktigt att ha skött sina kort väl. Det blir angeläget att ha funnit en tillfälligt fungerande hållning inom dessa områden genom de val som gjorts. I förhållande till denna utgångspunkt tycks kundens och navigatörens medborgarskap gå skilda vägar.

Att säkerställa jagidentiteten framstår som en omöjlig uppgift i det marknadiserade tillstånd i vilket kunden och navigatören befinner sig. Men

²⁰⁸ Utbildningspolitiska formuleringar är givetvis inte de enda anropsprocesserna som underbygger svenskhet och valfrihet som normer och villkor för människor i svenska skolan eller i samhället till sin helhet vid denna tid.

att säkerställa den så mycket som möjligt, det vill säga att vinnlägga sig om att den accepteras, framstår som betydelsefullt. Detta säkerställande ter sig mer väsentligt för navigatören, eftersom det för henne inte bara kan tänkas handla om att trygga den innevarande materiella överlevnaden. Det syns också handla om att hantera ett på förhand fastställt socialt och kulturellt *utanförskap*, som i sin tur får konsekvenser för den materiella och politiska överlevnaden.

Vad kan då tänkas ta form som ett "innanför"? Om vi ser till kundens situation så utgår hennes säkerställande av jagidentitet från andra villkor än navigatörens. Kundens större rörlighetsutrymme tar, till skillnad från navigatörens, form i ett på förhand fastställt *innanförskap*. Deras skilda lägen framträder i ljuset av de principer för gemenskap som kan urskiljas i deras medborgarskap. Kundens och navigatörens skapande av jagidentitet tycks ta form i en *förhandsbestämd* vi-formula, där svenskhet och duglighet till goda val framstår som ointagliga fördelar. Kundens större frihetsutrymme än navigatörens kan tänkas härröra ur ett sådant försprång. Kundens medborgerliga handlingsvillkor, det vill säga hennes rörlighet, navigationsförmåga och anpassningsförmåga, ger henne tillträde till fler kulturella, politiska och ekonomiska valmöjligheter än navigatören.

Den utbildningspolitiska ambitionen att frambringa samhörighet medborgarna emellan blir, utifrån denna synvinkel, kontraproduktiv; ju mer gemenskapsbringande principer på etniskt kulturell och marknadsrelaterad grund som grundläggs, desto större verksamma särskiljande mekanismer i kundens och navigatörens medborgerliga existenser. Detta, till synes paradoxala, tillstånd kan betraktas i förhållande till möjliga förutsättningar för dessa ambitioner.

De ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella medborgarskapsvillkor som går att urskilja i det konsumentorienterade medborgarskapet under 1990-talets tidiga del visar sig främst utgå från kundens medborgarskapsposition. På jagidentitetens bakgård, vid det misslyckade individuella projektet att forma en nationellt fungerande identitet, syns färre erbjudanden stå till buds när det gäller att skapa hållbara vägar genom marknadens lagar. Här återstår orörlighet och vanmakt, vilket utifrån utbildningspolitiskt perspektiv kan tolkas som synonymt med otillräcklig handlingskraft att bruka sina medborgerliga handlingsvillkor, det vill säga sin rörlighet, navigationsförmåga och anpassningsförmåga.

Turisten, vagabonden, resandet och behovsidentiteten

Om kundens och navigatörens medborgerliga uppgift är att skapa jagidentitet och hållbara livsvägar, kan turistens och vagabondens medborgerliga uppgift formuleras som att skapa ett behagfullt liv som harmonierar med inre behov. Den raffinerade marknadiseringslogik som karaktäriserar deras stärkta konsumentorienterade medborgarskap, jämfört med kundens och navigatörens medborgarskap, framstår som en viktig drivkraft i sammanhanget.²⁰⁹

För turisten och vagabonden tenderar skapandet av ett behagfullt liv inte bara vara en uppgift. Det är en skyldighet de har mot sig själva i en marknadiserad tillvaro som är danad utifrån detta individuella mål. Detta skapande antar formen av ett annat slags identitetsskapande än kundens och navigatörens. Turistens och vagabondens identitetsskapande kan beskrivas som en strävan efter att bli *Någon* istället för *någon*. Detta identitetsskapande tar form mot bakgrund av en begynnande globaliseringsorientering som inte längre hanteras utifrån nationalstatens identitetsvillkor. Globaliseringens identitetsvillkor är präglade av marknadsrelaterade krav, och innefattar, till skillnad från kundens och navigatörens nationsorienterade identitetsskapande, inte något bestämt mål. Turistens och vagabondens identitetsskapande tar mot bakgrund av detta form utmed vägen, i själva resandet.

De inre behov som turisten och vagabonden upplever blir, tillsammans med deras ökade rörlighet, ökade självbestämmande och självförverkligande, förnuftiga sätt att söka något bättre än det de redan har. Behoven och handlingsvillkoren framstår i sin tur som nödvändiga delar av en marknadslogisk situation. I denna situation är de goda strategiska valen, som kundens och navigatörens medborgerliga identitetsskapande förutsatte, ersatta av *god smak*. Turistens och vagabondens identiteter syns vara relaterade till denna goda smak, men också till förmågan att förvalta den på *rätt sätt*. Deras behovsrelaterade identiteter utgår i högre grad än kundens och navigatörens från det egna jaget. Detta jagfäste tenderar att tilldelas en vital betydelse för deras medborgerliga existens, och självförvaltning kan tolkas som

²⁰⁹ Skillnaderna mellan kunden/navigatören och turisten/vagabonden ska förstås som gradskillnader, snarare än artskillnader. De tar alla form inom ramen för 1990-talets konsumentorienterade medborgarskapsdiskurs.

ett centralt uttryck för detta. I denna självförvaltning framträder vissa särskiljande mekanismer mellan kunden och navigatören.

Förmåga att rätt förvalta god smak

Både turisten och vagabonden är hänvisade till ett liv som handlar om att tillfredsställa egna behov, men bara en av dem tycks ha medlen för det. Såväl turistens som vagabondens rörliga tillvaro tenderar att präglas av att skapa ett behagfullt liv utifrån inre önskningar och utmaningar. Men vagabondens skapande framträder i ljuset av fler inre kompromissakter mellan behovsuppfyllelse och fysisk och materiell överlevnad.²¹⁰ Vad som verkar fungera åtskiljande mellan kunden och navigatören är inte någons brist på god smak, utan det sätt på vilket denna smak förvaltas.

Vilka individer och grupper kan då tänkas gestalta turisten och vagabonden? Utifrån en samfällid bild av studiens resultat och Baumans teoretiska (2000) resonemang kan turisten sägas ta gestalt som den rika och mätta individen från den *första världen* (jfr spanskans 'primer mundo'), den så kallade västvärlden. Vagabonden kan istället sägas gestalta den fattiga och hungriga individen från *tredje världen* ('tercer mundo'), de så kallade utvecklingsländerna. Om vi ser till vagabondens inre behov och önskningar så tar de form i relation till ett globalt utbud av upplevelser, livsformer och erfarenhetsgrunder som väcks av det globala utbudet. Det globala utbudets raffinerade kommunikativa strategier, teknik och villkor når henne i hennes livssituation, som kan tänkas vara präglad av fattigdom. Denna fattigdom syns emellertid inte hindra henne från att drömma. På samma gång som behoven och önskningarna tar form inuti henne kan den konkreta och materiella överlevnaden emellertid tänkas göra sig påmind. Detta kan beskrivas som ett förhöjt överlevnadstryck för vagabonden, i jämförelse med turistens, där materiella och fysiska överlevnadsgrunder oftare kan ses som säkrade. Vagabondens hopp om att trygga såväl överlevnad som behov kan ibland få henne att företa en resa till ett rikare land, som exempelvis Sverige.

Oavsett var vagabonden reser eller befinner sig kan hennes mindre politiska, ekonomiska och kulturella resurser, i jämförelse med turistens, tänkas krympa hennes handlingsutrymme för skapandet av ett behagfullt liv.

²¹⁰ Till skillnad från navigatörens överlevnadstryck, vars balansgång mellan frihet och anpassning handlade om att hålla rätt kurs genom fungerande livshållningar, kan vagabondens dito sägas handla om att hitta en försörjningsform *under tiden* som hon söker ett behagfullt liv.

Vagabonden behöver exempelvis få tillstånd att få vara på den plats hon rest till, det vill säga formellt politiskt erkännande i form av asyl eller uppehållstillstånd i det land hon rest till. Hon behöver också skaffa sig ekonomiskt uppehälle där eftersom inga besparingar finns. Utifrån vagabondens synvinkel ter sig resandet för ett (mera) behagfullt liv i högre grad som ett planlöst kringflackande som är omöjligt att kontrollera eller säkra. Detta resande kräver, i högre grad än turistens, att hon inte fäster sig vid platser, situationer och människor, eftersom platsen hon valt kan bli obeboelig så snart den inbringar alltför knappa resurser trots att hennes inre manar henne att stanna kvar. Turistens resande innefattar liknande överväganden. Hennes resande syns dock inte inbegripa lika dramatiska livsval, i det att uppehållstillstånd, utresetillstånd och förenklade passregler skapar gynnsamma situationer för henne. Turisten innehar även medel att komma tillbaka till vissa människor och platser, vilket tenderar att göra avsked mindre dramatiska.

Vagabonden och turistens reser, kort sagt, i samma landskap men tenderar att skilja sig åt vad gäller gränslandet mellan inre och yttre överlevnad. Turisten, den rika och mätta medborgaren från den första världen, den så kallad västvärlden, är kapitalstark nog att resa för annat än för fysisk och materiell överlevnad. Även hennes resande handlar om överlevnad, men av ett kvalitativt annorlunda slag. Turistens resande inbegriper i högre grad än vagabondens själsliga och psykiska dimensioner. Turistens hunger efter äventyr och nya upplevelser tar form i en situation som kan sägas vara någorlunda tryggad vad gäller tillräckliga politiska, ekonomiska och kulturella tillgångar.

Om vi ser till turistens och vagabondens medborgerliga uppgift, att skapa ett behagfullt liv på resande fot, så framträder denna uppgift både hos turistens och vagabonden som en individuellt buren marknadslogik. Denna marknadslogik fungerar som en drivkraft för deras inre behov, och är också utlopp för dessa i olika situationer och sammanhang. Turisten och vagabonden är i så måtto *förenade* i god marknadsupplysthet, det vill säga i att skapa och upprätthålla raffinerade insikter i vad som gäller, vad som är rätt att vara och hur man ska klä sig, uttrycka sig, känna, önska och längta efter. Deras marknadsburna upplysning, och dess identitetsrelaterade behovscirklar tycks dock otillräckliga för att skapa en fullgod behovsidentitet. Att bli Någon snarare än någon tycks kräva mer än god smak. Det kräver även medel att *omsätta* denna smak till ett behagfullt liv.

Den utbildningspolitiska förståelsen av medborgarskap, och dess ekonomi- och arbetslivsriktade, politiska och kulturella handlingsutrymmen i det sena 1990-talet, förutsätter turistens medborgarskapsvillkor. Detta tenderar samtidigt att bidra till att vagabondens position befinner sig relativt långt bort från utbildningspolitisk uppmärksamhet. Vagabondens sysslor, kulturella och ekonomiska erfarenheter samt politiska förutsättningar är inkaplade i andra sammanhang och situationer än turistens. Hennes erfarenheter, situationer och sammanhang framstår som perifera i relation till det utbildningspolitiska tillskrivandet av villkor för ett riktigt och rimligt medborgarskap. Detta medborgarskap förutsätts framför allt vara turistens.

Global marknadslogik som särskiljande vi-princip?

Om vi ser till turistens och vagabondens medborgerliga uppgift, att skapa ett behagfullt liv, fungerar de principer som är ämnade att fungera inkluderande paradoxalt nog *särskiljande*. Annorlunda uttryckt så tycks den allmänna marknadslogiska princip som visar sig utgöra själva nerven i den stärkta konsumentorienteringens medborgarskap dra upp gränslinjer mellan turisten och vagabonden. Detta särskiljande härrör ur turistens och vagabondens skapande av en hållbar behovsidentitet. Denna medborgerliga uppgift kan beskrivas som en fråga om att se sig själv som en vinnare.

Särskiljandet kan relateras till förvaltandet av god smak, vilket framstår som centralt för en hållbar behovsidentitet. Det tar sig konkret uttryck i att de rika och mätta turisterna i den första världen ser till att undvika vagabonderna, de fattiga och hungriga i den tredje världen. På motsvarande sätt ses vagabonderna undvika turisterna, om än på ett annorlunda sätt. Detta särskiljande menar jag bidrar till att upprätthålla skillnader i livsvillkor och överlevnadstryck mellan turisten och vagabonden, ett särskiljande med grund i deras villkor för identitetsskapande.

Det marknadsrelaterade självansvar som tillfaller turisten och vagabonden som goda konsument är att se till att införskaffa kunskaper och vetande om vad som gäller. Detta kunnande blir en viktig del i deras behovsfokusering: ”för att få vad man vill ha måste man veta vad man vill ha”. Detta vetande har både turisten och vagabonden. I deras sofistikerade konsumentskap så vet de vad de vill ha och vad de behöver. En vettig marknadslogisk hållning visar sig emellertid inte bara handla om att veta vad man vill

ha. Denna hållning inbegriper även ett förgivettagande om att det går att *få* vad man vill ha, för att på detta sätt tillfredsställa behov.

Att väcka respektive släcka olika behov som väcks framstår som förnuftigt utifrån turistens och vagabondens marknadshorizont. Det är sådana individuella, inre cirklar av behovsväckande och behovssläckande som kan urskiljas som kännetecken på ett riktigt och rimligt medborgarskap. Det syns också vara detta som möjliggör en hållbar behovsidentitet, att bli Någon framför att vara någon. De sätt på vilka turisten och vagabonden söker lösa sin medborgerliga identitetsuppgift är dock inte bara olika. De kan även sägas vara särskiljande.

Roten till detta särskiljande kan sökas i turistens och vagabondens medborgerliga identitetsuppgift. Att bli Någon och inte bara någon, förutsätter som sagt inte bara upplysning om vad som gäller. Det förutsätter också pengar. Turisten, som har mer pengar än vagabonden, kan därför tänkas vara försiktig inför närhet till "främmande människor" (läs: vagabonder), det vill säga sådana som inte är "likar" (läs: turister). Avståndstagandet kan förstås mot bakgrund av en rädsla för att bli av med sina pengar. Det kan också förstås som en fråga om säkerhet där det handlar om att undvika våld genom skadegörelse, övergrepp eller andra aktiviteter som förutsätts följa av relationer med individer och grupper som inte har tillräckligt med pengar att förverkliga sina behov, och därigenom sig själva. Vagabondens avståndstagande till turisten kan ses som både frivilligt och ofrivilligt, men kan relateras till en situation i vilken vagabonden på olika sätt söker komma över pengar och andra resurser eller positioner som turisten kan tänkas ha.

Utifrån studiens resultat framstår det "gemensamma" intresse alla medborgare delar i denna marknadiserade samhällssituation, som tanken att tjäna sina privata intressen väl. I detta tenderar värdet av pengar att fungera som norm och förgivettagen utgångspunkt när det gäller att skilja den rätta medborgerliga handlingen från den orätta. Turistens och vagabondens marknadsupplysta självförverkligande och tillfredsställelse förefaller till stor del kunna mätas i pengar. Deras självförverkligande, med grund i en fullgod behovsidentitet ("jag kan få vad jag vill ha") kan på motsvarande sätt sägas kräva resurser som på något sätt är kopplade till pengar.

Sammantaget så önskar både turisten som vagabonden att bli fullgoda konsumenter, och söka möjligheter att använda sina medborgerliga handlingsvillkor till en identitet med grund i detta konsumentskap. Alla tycks

emellertid inte kunna *erövra* en sådan identitet. Att begära räcker heller inte för att tillfredsställa behoven, vilket framgår av turistens och vagabondens inbördes spänningsfyllda medborgartillstånd. Att begära visar sig heller inte rätta för att finna gemenskap med varandra. I det senare 1990-talets utbildningspolitiska förståelse av medborgarskap och inriktning i frågan om skolans medborgarfostrande roll tenderar sådana skiljelinjer att indirekt upprättas mellan mer bemedlade och mindre bemedlade.

Ett konkretiserande exempel på hur sådana skiljelinjer kan ta sig uttryck i identitetssträvanden kan tas från skolans vardag. Colnerud (2004) visar i en studie hur elevers positionering i förhållande till varandra gör att de använder varandra för att nå ställningar i en ständig konkurrens om de högsta positionerna. Det sker genom materiellt välstånd, exkludering av konkurrenter och beräkningar av rådande rang, och dessa placeringar ses behöva försvaras dagligen för att inte förloras. Även om dessa fenomen knappast kan betraktas som nya, så tenderar de att nå en relativt hög konkretionsnivå under 1990-talet och vidare in på 2000-talet.²¹¹

Den goda vetenskapen om vad som gäller och vad som är ”inne” kan tolkas i ljuset av en autonomiorienterad marknadslogik. Turistens och vagabondens medborgarskap tar form i en tid då det etablerade valfrihetsbegreppet övergår till individuell autonomi som central princip för den utbildningspolitiska medborgarskapsförståelsen. Detta individens självförverkligande förläggs nästan uteslutande till hennes inre som både mål och utgångspunkt för medborgerlig identitet och existens. Vilka alternativ till de marknadslogiska tar då form i sammanhang som hamnar i skuggan i 1990-talets utbildningspolitik när det gäller frågan om skolans medborgarfostrande roll? Och vilka principer för gemenskap kan urskiljas hos dessa under 1990-talet?

Erkännandepolitisk gemenskap – grupperns röst?

Om vi ser till 1990-talets erkännandepolitiska rörelser²¹² så bidrar de med viktiga infallsvinklar på marknadsorienterade medborgarskaps gemenskapsbärande strukturer. I denna rörelses kritiska uppmärksamhet mot

²¹¹ Colneruds (1995, 1997, 2004, 2006) empiriska forskning belyser från skilda utgångspunkter dessa frågor aktualitet i svenska skolan under 1990- och 2000-talet.

²¹² I resonemangen i detta avsnitt utgår jag från erkännandepolitiska idéer och uttryck som jag redogör för i kapitel 5 och 6, under rubriken *Skuggad och belyst tidsanda*. Det innebär att jag tar utgångspunkt i dessa samlade uttryck i syfte att söka urskilja tänkbara principer för gemenskap hos dem.

dessa medborgarskaps grunder för samhällelig vi-identitet går det samtidigt att urskilja vissa utmärkande drag för dessa rörelser *egna* utgångspunkter för gemenskap.

Deras skilda politiska och kulturella intresseidentiteter visar sig för- enas i relativt starka, om än stundtals tillfälliga och kortlivade, kollektiva identitetsuttryck (Benhabib, 1992, 1994; Fraser, 2000; Taylor, 1995; della Porta & Diani, 2006; Thörn, 2002). Dessa ”grupp-vi” är inte sällan av globalt orienterad karaktär och synliggörs i såväl idéburna som manifesterade erkännandepolitiska uttryck (jfr kap 6 under rubriken *Skuggad och belyst tidsanda*). Dessa fusioner av röster upp bärs bland annat av färgade, kvinnor, invandrade grupper eller nationella minoriteter, eller av sociala och politiska kollektiv som verkar för rättvisefrågor om förändrade styrningsförhållanden i samhället. Vad som går att urskilja i dessa erkännandepolitiska kollektiva identiteter är att de i första hand fokuserar på *gruppen* och på grupporienterade utgångspunkter för gemenskap (Barry, 2000; Kymlicka, 2001). Deras grupporienterade karaktär tenderar att i första hand se till gruppens bästa, och i mindre grad till individens. Om vi sätter detta i relation till den enskilda individens perspektiv kan denna ståndpunkt tolkas som att kollektiv identitet *föregår* enskilda individers identitet i detta kollektiv.

De vi-identitetsskapande villkoren liknar i så måtto medbyggarens, som också tog sin utgångspunkt i ett kollektivt intresse, nämligen svenska folkets bästa (jfr kap 4). Men den erkännandepolitiska grupp-gemenskapen tycks dock inte stå i relation till någon geografiskt avgränsad enhet eller referenspunkt, vilket var fallet hos medbyggaren. Även om den erkännandepolitiska gemenskapsprincipen tar sin utgångspunkt i grupper snarare än individer, så skiljer den sig samtidigt från medbyggarens medborgarskapsinnehåll. Den skiljer sig också från de mera individbaserade utgångspunkterna för vi-identitet som framträder i de konsumentorienterade förståelserna av medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet.²¹³ Skiljelinjen mellan erkännandepolitiska gemenskapsprinciper och de andra blir synlig genom olika balanseringar av skilda intressen (Barry, 2000; Kymlicka, 2001).

²¹³ Såväl Klein (2004) som Bauman (2007) påtalar emellertid flera likheter mellan konsumentorienterade och erkännandepolitiskt orienterade utgångspunkter för ett riktigt och rimligt medborgarskap. De menar att båda två delvis utgår från konsumism som framträdande idé.

Dessa gruppfokuserade grunder bidrar dels till att, till skillnad från medbyggarens medborgarskap, lyfta fram nationalstaters förtryckande karaktär på ett sätt som inte finner motsvarighet i medbyggarens samhällscentrerade etnokulturella utgångspunkter. I relation till de konsumentorienterade förståelserna av medborgarskap så visar sig de erkännandepolitiska kollektiva utgångspunkterna få svårt att hantera frågor som handlar om den enskilda individen. Detta framträder i dessa vi-gruppers sätt att hantera erfarenheter som anses harmoniera med gruppens erfarenheter eller principer eller ambitioner. Detta kan tänkas medföra att individer upplever främlingskap *inom* sin egen grupp. Utifrån ett sådant perspektiv blir det svårt för henne att känna sig hemma i den mer eller mindre stabila gruppering hon förutsätts ingå i (Barry, 2001; Kymlicka, 2001). En gemenskapstanke som kan urskiljas i dessa erkännandepolitiska utgångspunkter är medborgerlig samvaro som tar sig uttryck i eftersträvd samhälls- och annan gemenskap genom rättvisestyrt *harmoni*. Dessa utgångspunkter förutsätter ett visst mått av harmoni inom gruppen, och ett visst mått av harmoni mellan olika samhällsgrupper.

Utifrån ett demokratiperspektiv kan detta bli problematiskt eftersom hon förutsätts *tycka* som sin grupp, men inte gör det. Det kan också bli problematiskt att få sin röst hörd och uppmärksam i gruppen, då de som tilldelats eller tagit sig rätt att tala för gruppen kan välja att tysta och ignorera hennes röst som icke giltigt grupputtryck (Barry, 2000; Kymlicka, 2001). Enskilda individers krav på erkännande av vissa erfarenheter eller livsstilar, alternativt ökad rättvisa eller tal- och tolkningsutrymme inom dessa grupperingar, bortses ifrån i dessa grupper. Detta kan skapa förändrade typer av främlingskap och utanförskap hos individerna i dessa grupper jämfört med de som urskiljs i de konsumentorienterade förståelserna av medborgarskap.

Främlinggörande på likhetens vi-grund

It is almost as if the very freedoms and mobilities gained in a new global world must now be circumscribed again, brought under new controls (Burbules, 2008, konferenspaper).

Hur kan vi förstå de olika principer för medborgerlig gemenskap som tecknats ovan? Vad kan tänkas utgöra den fond mot vilken deras särskiljande gränsdragningar mellan olika individer och grupper blir rimliga och

möjliga? Ett sätt att söka svar på dessa frågor är att se vad dessa gemenskapsprinciper kan tänkas ha gemensamt.

Vad som ses känneteckna dem är att de alla på ett eller annat sätt verkar härröra ur *likhet* som grund för ett medborgerligt ”vi”. Ett annat utmärkande drag är att de alla rör sig i riktning mot ett *säkerställande av identitet* som förutsättning för detta medborgar-vi. Även om sådana likhetens uttryck tar olika form i och utanför svensk utbildningspolitik i relation till medborgarskapets innehåll och mening så tycks själva grunden inte överges. Inte heller de skuggade delarna av 1990-talets tidsanda förefaller erbjuda något alternativ till denna gemenskapsgrund byggd på likhet.

Ett sätt att närma sig dessa gemenskapsprincipers likhetsgrund är att se närmare på de gränsdragningar som tar form i relation till dem. Dessa skiljelinjer tenderar att inkludera vissa individer och grupper, och exkludera andra individer och grupper. Det som *främmandegörs* kan sägas vara:

- osvenskhet som handlar om en oförmåga till goda val (navigatörens medborgarskapsposition)
- oförmåga att rätt förvalta ett marknadslogiskt tillstånd (vagabondens medborgarskapsposition)
- enskilda individens oförmåga att anamma gruppens uttryck och särprägel (erkännandepolitiska medlemmars disharmoniska röster)

Dessa främmandegöranden vittnar om bestämda indelningsgrunder som aktualiseras i relation till vissa idéer om hur gemenskap uppnås. Dessa idéer tenderar alla att vila på ett visst ”vetande”. Vetandet rymmer vissa förhandsgjorda antaganden om vad som är känt, begripligt och förnuftigt, och vad som är okänt, obegripligt och oförnuftigt. Detta vetande tar sig skilda uttryck, och bidrar till vissa särskiljande mekanismer i de utbildningspolitiska förståelserna av medborgarskap och av skolans medborgarfostrande roll.

I den historiska, samhällscentrerade förståelsen av medborgarskap i svensk utbildningspolitik, som i studien ges gestalt i medbyggarens familjedelaktighet, utgjordes det kända av en viss förutsatt *svenskhet*. Denna svenskhet rymde vissa värden som solidaritet och lojalitet. Medbyggarens delaktighet i denna förutsatta nationella identitetsgemenskap omfattade såväl sociala konventioner som etniskt och etiskt politiskt grundade värden. Denna specifika form av svenskhet gav form åt sociala inkluderings-

tankar om hur landet, välfärden och demokratin skulle byggas och skyddas med utgångspunkt i medborgarnas likaskap (jfr kap 4).

I 1990-talets utbildningspolitiska förståelser av medborgarskap, och i de principer som framträder hos vissa erkännandepolitiska rösters krav, visar sig andra likhetsgrunder för gemenskap. Dessa grunder hänger samman med mera individorienterade utgångspunkter (i valfrihet, privata behov och identitetsskapande som är relaterat till detta). Trots dess mindre tydliga likhetsinriktning så går det att urskilja en vi-grund som är byggd på vad som på förutsätts ingå i det kända och kära. Intressant nog tycks alltså en stegrad grad av individualisering av medborgarskapet under 1990-talet – antingen utifrån en fortsatt nationell valfrihetskultur, som kundens och navigatörens, eller en förutsatt ”delad gemensamhet” i en globaliseringsinriktad marknadstillvaro som turistens och vagabondens – inte ersätta eller förnya den vedertagna vi-grunden för medborgerlig gemenskap.

Inte heller de samhälleliga sammanhang som hamnar i skymundan i svensk utbildningspolitik, i relation till frågan om skolans medborgarfostrande roll på 1990-talet utmanar denna likhetsgrund. De erkännandepolitiska rörelserna bygger sin gemenskap på en förutsatt gruppstillhörighet som består av ett *artikulerat erkännande*. Detta erkännande bottenar i ett ”vetande” om hur gemenskap ska uppnås som, i likhet med övriga vi-grunderna, bidrar till (om än nya) gränslinjer mellan ett ”vi” och ett ”de”.

Demokrati och medborgar-vi

political choice and agency should be brought forward in the analysis of [nation] state responses to both neo-liberal policies and processes of economic convergence (Alexiadou, 2005, s. 2).

Nationella utbildningspolitiska arenors roll i uttolkningen och implementeringen av externa, internationella och globala policyuppsättningar är inte obetydlig. Enligt Alexiadou (2005) finns här både valutrymme, makt och ansvar för hanteringen och graden av tillmötesgående av olika politiska, ekonomiska och kulturella skeenden och utbildningspolicies i samtiden. I tider av globalisering²¹⁴ utgör nationella utbildningspolitiska riktgivanden

²¹⁴ Jag gör här åtskillnad på globalisering som en fråga om olika processer och utfall som återspeglar materiellt avgörande skillnader eller strukturella förändringar å ena sidan. Å andra sidan ser jag det som en fråga om en globaliseringsdiskurs som används av nationella regeringar i syfte att rättfärdiga ovälkomna genomföranden av reformer, vilka inte sällan handlar om nedskärningar i den offentliga sektorn och välfärden å den andra. Det är utifrån en sådan distinktion som det blir betydelsefullt att här diskutera och efterfråga ”restoring notions of political responsibility and accountability to contemporary political and economic dynamics” (Hay and Rosamond, 2002, s. 150, i Alexiadou, 2005, s. 2).

av skolans medborgarfostrande roll alltså en av de mest betydelsefulla arenorna när det gäller valet av *vilka* internationella och globala relationer och idébaserade policier som plockas upp nationellt. Samt hur dessa framförs, behandlas och tar form i inhemska utbildningspolitiska riktgivanden av olika samhällsliga utbildningspraktiker (ibid.).

Mot bakgrund av de förståelser av medborgarskap som karaktäriserar svensk utbildningspolitik under 1990-talet framstår dessa förståelsers vigrunder som otillräckliga. Deras otillräcklighet blir synlig mot bakgrund av skolans demokratiska medborgarfostransuppdrag (SFS 1985:1100); de ter sig delvis som odemokratiska. Den roll som skolans medborgarfostran tenderar att tilldelas under 1990-talet i svensk utbildningspolitik, i vilken nästan bara kundens och turistens medborgarskapspositioner blir rimliga och riktiga, vittnar om dessa frågors aktualitet. Frågorna om skolans demokratiska medborgarfostransuppdrag aktualiseras dessutom av en innevarande samhällssituation i vilken förändrade mångvetniska villkor och förstärkt globalisering framträder.

Om vi återgår till den roll som utbildningen ges som medborgardanande instans i det svenska samhället på 1990-talet så tenderar den att likna företagskulturens. Individens privata livsväg, särart och autonomi utgör inte längre bara mål för denna medborgardaning, utan har blivit ett symbolvärde för ett nödvändigt och giltigt medborgarskap vid tröskeln till 2000-talet. Med utgångspunkt i denna riktning i svensk utbildningspolitik framstår utbildning inte längre som en fråga om medborgarfostran för bevarande och utvecklande av demokratin. Inte heller visar sig utbildning handla om att fostra god arbetskraft. Utbildning blir i allt högre grad fråga om att producera *segrare* (Labaree, 1997). Turisten, och hennes skugga, vagnbonden förutsätts gå vinnande ur sina olika marknadslogiska identiteter. Deras medborgarskaps önskvärda livshållning kan kanske beskrivas med sångaren Lazees ord: "Jag vill bli nummer ett. Är man nummer två kan man lika gärna vara sist" (Lazee, 2008, om premiärspelningen av sin nya singel på Guldballan i P3, i DN 18 januari).

Ett "vi" utan åtskillnad – nomaden som möjlighet?

How can we break through the wall of the consolidated 'we', this inner psyche of the closure of politics? How can we destabilize the narrow sense of the 'we', without giving up hope for a unity to come? How can we, each of us, contribute to the creation of the 'great Community' the kind of global community in which 'we' can be tolerant and hospitable to strangers, with out falling into the lure of foundationalism? (Saito & Standish, 2008)

Hur kan vi tänka kring möjliga alternativ? Går det att finna riktningar för ett "vi" som inte bidrar till särskiljanden mellan människor? Med utgångspunkt i den kritiska granskningen av 1990-talets utbildningspolitiska försåtelser av medborgarskap verkar det som att de ansträngningar som görs för att finna hållbara och allinkluderande gemenskapsgrunder för medborgarskap och medborgarfostran bara förflyttar gränsdragningar mellan människor åt andra håll. Vad kan tänkas återstå för ett medborgar-vi som kan hantera den innevarande samhällssituationens förändrade krav? Och som samtidigt kan tänkas erbjuda demokratiska öppningar? Jag har inga lösningar på dessa frågor, men tecknar här några konturer till vad som möjligen kan tänkas fungera som förutsättningar och möjligheter för utvecklandet av en sådan.

Med utgångspunkt i en inspirerad läsning jag gjort av Naoko Saito och Paul Standish (2008), och deras speciella uttolkning av Stanley Cavell, en Nordamerikansk lingvistiskt orienterad filosof, kan några möjliga konturer tecknas.²¹⁵ Den kritiska frågan som reses utifrån studiens olika slutsatser är hur vi kan närma oss frågor om medborgarskap och medborgarfostran utan förhandsbestämda indelningsgrunder för ett "vi". Det vill säga en förståelse av medborgarskap och medborgarfostran som *inte* har grund i någon idé om inklusion. För detta ändamål introducerar jag ett begrepp, nomaden.²¹⁶ Nomaden kan sägas tjäna som en möjlig väg för tanken, en sinnebild för ett

²¹⁵ Det sätt på vilket jag tolkar deras läsning av Cavell tar form utifrån min studies rön och specifika kunskapsintresse.

²¹⁶ En *nomad* står för en kringflyttande person, en icke bofast. Enligt Nationalencyklopedin är nomader "folk eller grupper av människor vilkas försörjningsform inte nödvändiggör eller medger fast bosättning" (NE, 2008). Jag använder här ordet som ett samlingsnamn för det som är gemensamt hos, framför allt turisten och vagabonden, i förhållande till deras medborgerliga handlingsvillkor, inte det som skiljer dem åt. Ordet är valt för att jag anser att det fångar upp ett centralt kännetecken för turisten och vagabonden; de delar ett *kringflyttande* som kännetecknar den innevarande samhällssituationen, även om villkoren för detta kringflyttande visar sig skilja sig åt dem emellan.

sätt att leva med sig själv och andra som kan tänkas inbringa hopp om ett "vi" bortom etablerade utgångspunkter för detta "vi".

I förhållande till kunden och navigatören, och till turisten och vagabonden kan nomaden sägas dela ett väsentligt villkor med dessa medborgarroller: hon är självcentrerad. Hennes typ av individualitet utgår, i likhet med framför allt turistens och vagabondens, från att "livet alltid är individuellt buret", och som sådant "bundet till den enskildas kropp och sinnen" (Levinas, 1990, s. 19f). Nomaden skiljer sig emellertid från dessa utbildningspolitiskt tillskrivna medborgargestaltningar. Skillnaderna mellan henne och dessa andra framstår som mera betydelsefulla än den delade utgångspunkten.

Olikheterna i deras sätt att förhålla sig till sig själva och till världen kan beskrivas med hjälp av två olika frågor. Turistens och vagabondens fråga kan formuleras som "vad får jag ut av detta för mitt behovsuppfyllande, och för att bli Någon istället för någon?" Nomadens fråga kan istället formuleras som "på vilket sätt är detta av betydelse för mig själv, mina okända sidor, min känsla av att inte vara hemma med min omgivning, eller i mitt hus, mitt språk eller med mig själv?" Om de alltså delar villkoret att i hög grad vara hänvisade till sig själva, så styr nomaden in mot en mera öppet existentiell väg, en väg som går *inåt*.

Denna väg utmärker sig av två grundläggande frågor som är tätt sammanslingrade; vad är jag? och, motsvarande, vad är jag inte? Dessa frågor, som utifrån nomadisk utgångspunkt är omöjliga att separera, kan tänkas bilda utgångspunkt för ett sätt att närma sig ett "vi" som inte tar vägen genom patriotiskt, alternativt neoliberalt, präglade utbildningspolitiska förståelser av ett demokratiskt medborgarskap och dess förutsatta medborgarfostran. Skillnaden, eller utmaningen om man så vill, kan synliggöras genom att vi återgår till frågan om vad som förfrämligas, vad som *främmandegörs*.

Medborgarskap som det kändas främlingskap

Den vi-grund från vilken de utbildningspolitiska förståelserna av medborgarskap utgår kan liknas vid ett hus. Hus har den egenskapen att de förutsätter ett innanför och ett utanför. De förutsätter också att det som är innanför är mera känt än det som är utanför. Vidare bygger husets vi-grund på den förutsättningen att det går att *veta* vad som är främmande och vad som är känt, och att detta vetande är något bra. Det är bra då det kan sägas

fungera som en slags ordningsprincip, bland annat vad gäller vad som ska vara utanför och vad som ska släppas in (som inte alltför främmande, och som sådant öppet för möjliga kändisskap och andra identitetsrelaterade förhållanden). Vidare härbärgerar detta gemenskapsbringande hus ofta ett bestämt kunnande om hur det främmande kan identifieras, härbärgeras och – visar det sig – positioneras.

Vad nomaden tenderar att ifrågasätta är inte vad som anses vara känt eller okänt och främmande. Vad nomadens existentiella hållning fokuserar är själva huset – huruvida vi egentligen känner oss hemma i detta hus, och varför. Nomadens svar på frågan om vad som framstår som främmande är hon själv, hennes obegripligheter och motsägelsefullhet, tvivel och tragiska uttryck, som äger rum *hemma*, i det förutsatt kända. Nomaden är således inte upptagen med att bestämma eller förhålla sig till huruvida någon eller något är ”känt för mig eller inte”. Denna fråga syns utagerad, eftersom hon inte är känd för *sig själv*. Vad nomaden upptas av är ett konstant pågående, friktionsfyllt hanterande av detta främmande själv. Ett hanterande som kan liknas vid ett avskalande av den hon *trodde* hon var, sitt förutsatta själv. Dessa processer kan sägas utgöra hennes fokus, och de består av ständigt pågående upplösanden av det egna, det kända och det invanda.

Detta nomadiska tillstånd skiljer sig radikalt från dem som urskilts i svensk utbildningspolitik i studien. Såväl medbyggarens, kundens och navigatörens, turistens och vagabondens samt erkännandepolitiska infallsvinklar innefattar alla en självcentrering som involverar husets metafor. Detta innebär att de alla, på olika sätt, är stadda i uppgiften att ta reda på vem eller vad de är. Denna uppgift kan sägas bestå av att successivt upptäcka och raffinera olika slags befästanden av vem hon möter och vad hon möter, och huruvida detta möte så att säga sker inomhus eller utomhus. Utifrån nomadens synfält är det vi själva som är främlingar, och hemmet som är främmande. Nomaden är, till skillnad från de andra, vänd mot vad som kan betraktas som det tragiska i hemmet, det söndrade och obegripliga innanför hemmets fyra väggar. Vad som framstår som unikt för nomaden, i jämförelse med turisterna och vagabonderna samt de andra utbildningspolitiska medborgarrollerna under 1990-talet, är att hon är riktad mot detta kända hemman, och inte bortser från att det finns.

Språk som översättning, politisk autonomi som "vi"

En viktig del av förståelsen av nomaden är hennes relation till språket. Språket kan betraktas som något som befinner sig i ständig översättning, och som ständigt är öppet för tolkningar. Utifrån nomadens synvinkel är språket något hon behöver *återta*. Hennes ständigt pågående rekonstruerande av relationer till människor, till sitt språk, till sina närmaste och till sin nationstillhörighet tar form i *språket*. Mera precis i hennes ständiga *översättningar* av sin existens i världen.

Att återta språket kan beskrivas som en fråga om att återta en intim relation mellan orden och livet. Det handlar om att i dessa översättningsprocesser känna igen sin *egen röst*. Dessa igenkännanden handlar om *autonomi*. Nomadens autonomi skiljer sig från den som kännetecknar turistens och vagabondens. Medan de senares autonomi kretsar kring resurser som finns tillgängliga för att tillgodose inre behov i olika konsumtionsrelaterade cirkular, kretsar nomadens autonomi kring ett konstant frågande om "huruvida det språk som jag använder är mitt"? Detta kan sägas anta formen av *politiska* processer. De är politiska i den meningen att de handlar om ett pågående återtagande av autonomi, genom språket. Detta återtagande kan inte skiljas från uppgiften att placera sig själv i världen, vilket är en väsentlig del av politisk aktivitet.

Politiskt deltagande kan på så sätt betraktas som något som är oskiljbart från känslan av att använda sin egen röst i det samhälle man finner sig vara del av. Utifrån detta perspektiv är den röst som var och en av oss har, vårt sätt att tala, en oundgänglig del av politisk delaktighet, oavsett vilka former som denna delaktighet tar. Den autonoma rösten framstår även som en oundgänglig del av formerandet av ett "vi" utifrån detta talande. Människor vi möter är inbegripna i vårt talande och prövande av världen och av oss själva genom språket. Själva *talandet* blir den plats där nomadens "vi" kan komma ifråga. Detta "vi" når bortom skilda individorienterade och grupprelaterade utgångspunkter för identitet.

Det "vi" som tar form med nomaden är intimt förknippat med vårt *lånande* och *utlånande* av ord och beskrivningar av världen, önskningar och behov från andra människor. Nomadens konstanta och pågående språksättningar av världen tar form i relation till frågor om huruvida de ord hon lånar kan kännas igen som hennes egna. Hon *behöver andras* språksättningar. I så måtto är nomaden så att säga i händerna på andra människor, återkommande och kontinuerligt. Hon talar också *för* dem, det vill säga hon upplåter sin röst till andra. Det *inre jag* kan på detta sätt sägas röra vid det

yttre oss. Denna relation blir möjlig för att hon oavslutligen uttrycker sig själv genom att låna andra människors språk.

Dessa lösa konturer till möjliga utgångspunkter för ett "vi" som kan tänkas bortom förhandsbestämda indelningsgrunder i det kända och det okända rymmer inga garantier. Om vi vänder oss till frågan om ett demokratiskt medborgarskap och dess nödvändiga medborgarfostran kan sådana knappast heller garanteras. I relation till de patriotiska, neoliberala och erkännandepolitiska utgångspunkterna för medborgarskap i svensk utbildningspolitik kan måhända nomadens ofärdiga själv tjäna som riktmärke. En sådan utgångspunkt markerar att demokrati, medborgarskap och gemenskap inte har, och kanske inte heller kan ha, garantier. Nomadens väg kan mot bakgrund av detta tänkas vara en väg att gå i en samhällssituation av förändrade krav: en orienteringspunkt vars "vi" börjar och stannar vid vår egen motsägelsefulla existens.

Summary

In the last two decades, the Swedish schools' commission to foster citizens, laid down by law, has come under pressure. This pressure comes both from the European Union (EU), which is paying increased attention to education's role in forming of citizenship, and from a current societal situation where there are calls from different quarters for increased pluralism in education. The common question faced by national education policymaking seems to be: how should education for a democratic citizenship that transcends the nation state be drawn up?

In this thesis, light is shed on ways this question is being dealt with in Swedish education policy in the 1990s. During this period, significant changes took place in the field of education in Sweden. What goals of the fostering for citizenship stand out during this decade? What are the aims of this fostering supposed to be in times of altered demands? In what ways is the sense of community between people assumed to be advanced? And are there any approaches towards the breaking down of established divides of a "we" and a "they" in Swedish education policy during this period?

As Nafsika Alexiadou (2005) points out, nation state responses to such "travelling educational policies" (p. 5) should be illuminated. With this as a starting point, the study sheds light on Sweden and its education policy concerning the task of outlining the Swedish schools' commission to foster citizens in the 1990s. By scrutinizing how objectives, visions and motives are formulated in policy texts at this time, this study aims at investigating in greater depth the ways in which Sweden seems to handle such policy demands.

Three major tasks are performed. Firstly, how citizenship is understood historically in Swedish education policy, prior to the 1990s is scrutinized. This analysis is followed by an analysis of the prevailing understandings of citizenship that emerged in the 1990s. Secondly a critical review of these understandings is made, shedding light on issues relating to what they seem to include and exclude. That is, what parallel voices in the present situation are included in the texts and what are left out. Thirdly, the prevailing understandings of citizenship, as well as the subordinate role given to some current themes, are critically examined from the viewpoint of what possible consequences this might have for people and whether

there are any conceivable alternatives to the prevailing understandings of citizenship that emerged in Swedish education policy in the 1990s. By placing the relationship between education policy and citizenship at the heart of these critical concerns regarding the consequences of this relationship, the overall aim of this thesis is to deepen discussion of the potential of education, and national education policy, regarding citizenship, in order to look for democratic spaces in the education of our contemporaries. The critical core of this interest is to uncover ways in which the “we” are handled.

Various studies in Sweden have been carried out in order to explore educational and school-related fostering issues. Few, though, have placed citizenship at the very heart of these matters. Even fewer, it seems, have addressed related national, empirical findings concerning the meaning and content of citizenship, such as consequences of national education policy-making for people, as well as alternatives, which might motivate a study such as this one.

Historical view: the co-builder and her family participation

The historical analysis takes as its starting point the Swedish post-war era of the 1940s by which time the Swedish schools’ citizen fostering role had been formalized. It finishes at the end of the 1980s, when a number of changes as regards the way of talking about and relating to the Swedish school take place.

It is emphasised that a society-centred citizenship discourse is prevalent in Swedish education policy during this relatively long period of time. This discourse is distinguished in two ways – on the one hand by a specific role of the citizen, the *co-builder* and, on the other, by a citizenship that resembles *family participation*. It is further argued that this discourse is *nation-oriented*. This means that the nation state is recognized as the most powerful force for the citizens’ creation of a “we”. This “we” contains either different varieties of traits of political culture or of specific cultural politics. At the same time, it also includes diverging kinds of economic solidarity, embraced in various forms of collective economic participation or loyalties for the sake of the common good in order to build up, progressively, the Swedish welfare system as a national project. The “we” during this, relatively long period of time is based on sameness. It is argued that the main objective of the schools’ political, cultural and economy and wor-

working life-oriented citizen fostering during this time is to consolidate national obligations and solidarity. Feeling a sense of kinship with equals is a core issue related to questions of fostering, which takes the form of ambitions to create a mutual sense of democracy and togetherness in young people derived from awareness of culturally defined national boundaries.

This understanding of citizenship was challenged at the end of the 1980s. Historically established values, framings and settings of education and democracy began to weaken in Sweden. At the same time, the educational field in Sweden was at the threshold of an organizationally historical event, the decentralisation of the school system accompanied by strong voices arguing for alternative definitions of the concept of democracy as well as the extended use of the concept of freedom of choice in education policy rhetoric. Thus contradictory and equally powerful voices were making it difficult for political consensus-making processes to bloom in issues regarding citizen upbringing in Sweden.

The early 1990s: First historical change - Marketization and altered sameness

As a consequence of a weakened citizenship discourse in the 1980s, long-established preconditions for political talk related to the schools' commission to foster citizens were transformed and a historical change became visible. In the early 1990s, the long established society-oriented discourse was replaced by a consumer-oriented citizenship discourse. This is illuminated in two ways. Firstly, it entails a different citizen role. The co-builder is replaced by a 'two-fold' seemingly analogous figure called the *customer* and the *navigator*. These citizen figure roles are no longer characterised by duties and (the same) responsibilities towards Swedish society. Instead, they make their own individual way through market stalls of different kinds, picking and choosing what is considered to be part of the good life. Secondly, it brings about a *marketized* citizenship.

Interestingly enough, this discursive change of historical scope is not followed by any change in its *nation-orientedness*. Still, citizenship is oriented towards the nation state as a reference and allusion to "we" making, although a greater emphasis on identity and sense of belonging is engendered instead of, as formerly, loyalty and duties even if demands from the EU for a (EU) European identity are present. The way in which the nation is maintained as a "we" creating foundation for citizenship upbringing is via a type of expanded understanding of Swedishness and Swedification. Moreover,

sameness is still considered necessary for unity and societal and relational cohesion. Nevertheless, some conditions of nation-oriented citizenship tend to be challenged by some of the conditions emerging in the consumer-oriented discourse.

The later 1990s: Second historical change – From nation to globalization

In the later 1990s, the consumer-oriented citizenship discourse became stronger in Swedish education policy. This is in part marked by a changed role of the citizen, who no longer a customer and navigator but a *tourist* and *vagabond*. These “Baumanian” characters are given shape in certain ways by Swedish conditions. The change of discourse is also partly marked by an *enlarged marketization* of citizenship. The citizens’ market stalls should no longer be understood as exterior, but more as interior. They are built into the individual citizen in order to empower him/her to achieve his/her “freedom of choice”.

The strengthened consumer orientation is further marked by an emerging *globalization-orientation*, which constitutes the second historical change in Swedish education policy regarding the question of citizenship upbringing. The nation-state no longer stands out as a major reference for the “we” identity-making of citizenship. However, even though former “we”-creating powers of national citizenship unity have been broken-up, it will be emphasised that the conditions of globalization-orientation nonetheless *maintain* sameness as a familiarizing base.

Included – excluded voices

In the study, it is also argued that an important precondition for the appearance and strength of the consumer discourses, as well as their resistance to challenging discursive conditions, is an exclusive way of dealing with societal courses of events of national and/or international significance in Swedish education policy. It is shown that certain events and phenomena are included (in such ways) in the text talk that gives voice and approval to certain ways of talking and acting in matters of the Swedish schools’ commission to foster citizens, while others are left outside this text talk, they are assigned a more subordinate role. What is kept in(side) the political (texts’) talk about perceived political, cultural or economic and working-life oriented wishes, needs and demands of significance for fostering citizens are mainly, and to increased extent in the 1990s, *(neo)liberal*

voices related to labour market demands. Although varying in degree and content, their focal points are above all rooted in economics and, although increasingly individualistic and globally comprised, rooted in *uniformity*.

What is left out in the talk about societal processes of perceived importance for the commission to foster citizens are social movements and activities often voiced as *politics of recognition*, also called identity politics. These political courses of events, and cultural and political claims related to them, can be summed up in terms of more insistent demands for the recognition of minority groups in different national and international settings. The voices of these minority groups emphasize to a greater degree than the (neo) liberal voices the difference and acknowledgement of differences between people as the basis of their idea of communality mostly by claiming the distinctiveness of certain minority groups in (Swedish) society. The consequences of the inclusions and exclusions of different voices in society at that time are further discussed in terms of what citizen conditions these voices of the politics of recognition include and exclude in the Swedish education policy's understanding of citizenship.

What emerges is an economy and working life-related citizen incarnation that, from many perspectives, is liberated from national state intervention and supervision. She is "free to make choices of her own" regarding what is considered to be a good (private) life. The choices are originate from inner cravings of different kinds. In the early 1990s, these craving are expressed by the customer and navigator in certain ways, while in the late 1990s they are expressed by the tourist and vagabond in other ways.

Same sameness

It is argued that the nation-oriented co-builder in historical times, to varying degrees, as well as the customer and navigator in the early 1990s, embraces sameness, although in different ways. The co-builder is oriented towards a *social* life of societal duties and responsibility towards society and public demands while the customer and navigator are oriented towards a *private* life of obligations where the civic demands are oriented more towards themselves in the making of a good life. However, they can all be placed in a national context as their foundation for "we" creating conditions is rooted in national references including specific forms of what is considered to be Swedish and its, mainly cultural and political, extensions

that are brought to the fore as being necessary for proper and reasonable social or consumer citizenship.

In the latter half of the 1990s, these conditions change. The globalization-oriented tourist and vagabond bring about other conditions of civic existence and conditions for acting. The nation state as a reference is replaced by an even more mobile attitude of the tourist and the vagabond than was the case with the customer and navigator. This mobility, accompanied by two other citizen conditions, increased autonomy and self-fulfilment, consists of vital strategies for taking care of inner needs, awakened by freedom of choice, and which originate from a global, placeless state. The citizen figures are based on a well-developed consumer attitude, fuelled by not only amplified (neo) liberal generosity in Swedish education policymaking in the 1990s but also an ongoing neglect of parallel demands, such as the transformation of political identity-making processes of recognition politics. These excluded voices find expression in changed forms of political participation in Sweden as well as internationally that mainly stand out as global social movements.

Critical discussion

First, a closer look at the early 1990s, and its two-fold analogous citizen roles that are shaped by the customer/navigator and the tourist/vagabond. In terms of Bauman's theoretical frames, they appear to be internally polarized: the more resources, space and freedom to act for the customer or, respectively, for the tourist, the less is left over for the navigator or vagabond. Correspondingly, the more resources the navigator and the vagabond get, the less resources the initially more propertied customer and tourist get. Hence, it is argued that the understanding of Swedish citizenship in Swedish education policy in the 1990s is connected to these polarizations in specific and varying ways. These polarizations also tend to be consistent, regardless of what principle for "we" creating they seem to be based on.

In this thesis, the polarizations are presented as gestures of varying kinds of liberal democratic politics in Swedish education policy. In the early 1990s, the policymaking related to the understanding of citizenship claims that its liberal "blindness" is capable of handling individual and group-based differences in a political, cultural and economic and working-life oriented sense. It would seem, however, that they quite simply not "blind enough". As the Swedishness and Swedifying identity-forming forces

that are not only based on ethnic framings of culture but to some extent also on religious framings are held to be crucial for successful citizen fostering. Voices, mainly from recognition politics, claiming this “lack” of blindness concerning ethnic and religious elements, seem, however, equally ignored.

The “we” identifying reference in this liberal democratic state during the first part of the 1990s, the call of the nation, makes it hard for the navigator – in the form of the immigrant and/or the factory-worker – to choose the same private good in society as the customer, i.e. the ethnic Swede and/or the white-collar worker. It is argued that the very foundation of the citizen formula, based on a shared national feeling, although perceived in a more individualistic way during this period compared with historical times prior to the 1990s, draws delineating marks between the customer and the navigator. Such marks, it is argued, are rooted in a certain “strangification” stemming from the notion of sameness.

What is made “strange” in Swedish education policymaking during this period in relation to issues of citizenship understanding is not the inability of all citizens to embrace the conditions that promote a sense of affinity. What appears as “strange” is the inability of some people – customers as well as navigators – to actually marshal the necessary resources to do so, even though they are all considered Swedes who have been successfully Swedified. This is what emerges as the “strangification” that takes place in relation the Swedish education policy’s understanding of citizenship in the early 1990s, rooted in a pre-established foundation of sameness.

If we look at the later 1990s, it is argued that the education policy’s “strangification” takes other paths related to a stronger neo liberal democratic expression of the Swedish education policy as regards fostering citizens than was the case in the early 1990s. The citizen roles during this period, the tourist and vagabond, no longer distinguished themselves as much by strategically picking and choosing goods exteriorized market stalls, as did the customer and navigator. Their citizen conditions, which to a greater extent entail an inner need of self-fulfilment, are rather a question of extinguishing desires. Extinguishing some of them results in other desires arising. Although globalized, and at the same time somewhat alone in their individualized mobility and claimed autonomy, they tend to share some of the conditions of “we” identity making with the customer and navigator. Even though their “we” creating is to a higher degree based on matters of

matters of *good taste* instead of Swedishness, their (one) way of expressing this taste is based on a principle of division of insiderness and outsiderness.

This principle of division is made visible by another imbalance; the mutual polarization between the tourist and the vagabond. Both share a stronger urge for a life of satisfaction and self-fulfilment through consumption of goods, services, security, surprises and experiences than did the consumer and navigator. Nevertheless, the vagabond – incarnated as an individual from the so-called third world, (from the Spanish ‘tercer mundo’) (i.e. from the so-called developing countries), and the tourist – incarnated as an individual from the so-called first world, (from the Spanish ‘primer mundo’) (i.e. from the so-called developed countries), are offered different path-making conditions by Swedish policymaking in relation to the question the content of citizenship. Their differing conditions become visible in the shared acts of balancing their inner, psychological survival with their physical survival. So far, each one of them needs some basics, e.g. to feed themselves and form a family.

However, at the same time, this shared circumstance seems to bring their citizen existences into a state of imbalance. Their awakened inner needs, the condition for their identity making – to become Somebody rather than somebody – are similar. But their conditions for extinguishing these needs diverge politically, culturally and economically so that they are reduced to ignoring one another. Although both citizen roles are globally conducted, as the nation state has ceased to be a unifying force in the creation of Swedish political visions, the action taken to achieve psychological self-fulfilment, increased autonomy and mobility of the tourist and vagabond, does not seem to involve any altered ways of creating a “we”.

It is shown that the tourist and vagabond are reduced to *disregarding* one another, by taking on different measures to achieve their self-fulfilment and autonomy. The tourist, who has the means in the market circles of self-fulfilment, ignores the vagabond, who lacks the means in the same circle, although possibly economically supported in Sweden. The tourist considers the “risk” of losing private good(s) when ignoring the vagabond. The vagabond may steal the tourist’s goods if she comes too close. The vagabond, who is in a more vulnerable position, also ignores the tourist, in the sense that she is apt to take the tourist’s goods, in order to extinguish her own desires.

What, then, is thought to bring about this polarizing neglect within the framework of the understanding of citizenship in Swedish education policy in the latter half of the 1990s? The answer is related to the point of departure in sameness in the globalization-oriented citizenships. It is argued that their embracing of the logics of the market comprises a kind of sameness that resembles ancient ideas of enlightenment. The global (economic) enlightenment transcends national boundaries, but at the same time creates other boundaries. The ones enlightened in a proper way are the tourists. They have sufficient means for a decent life in this enlightenment (If there is not too much “vagabondary” around). The vagabond does share the same spark of enlightenment, which involves knowing what is right, wrong and proper for good taste, but she lacks the means to design a life based on good taste – no matter how much freedom of choice, literally, she is empowered with, not least in school. The presupposed sameness, hence, incorporates *both* taste and means, which, it is argued, results in another principle for division for “we” and “they” in the education policy’s understanding of citizenship in the latter part of the 1990s than that of the early 1990s.

The sameness that serves as foundation for a globally oriented citizenship requires drawing delineating marks between people positioned in different circumstances, in Sweden as well as elsewhere in the world. These marks are based on identity creation in this citizenship. With education policy as a starting point, a similar “strangification” takes shape, as was shown to be the case for the customer and navigator. What is made “too strange” in Swedish education policymaking during this period, when it comes to understanding of citizenship, is not the failure of acquiring good taste. What comes out as “strange” is the *ways* people with less political, cultural and economic means take to acquire this good taste. Both the taste and its goods are included in the presupposed identity-creating process of citizenship in Swedish education policymaking, and hence contribute to the self-fulfilling conditions that constitute somebody as Somebody. What contributes to the dividing marks between the tourist and the vagabond is that the vagabond’s *lack of means* makes her appear as not having been successfully socialised into society (she is not Somebody, just somebody). It is this lack of means that is marked out as “strange”, and is not situated inside the “we”, but outside of it, as its identity making ways are not compatible

with the very idea of inclusion. This seems to leave the vagabond outside a proper and decent citizenship, as the “unknown”.

The “strange” is (dis)regarded, handled and removed on the basis of political unawareness or too much awareness. The delineating marks that this principle of division create between people, on the basis of a global “we” approach in Swedish education policy may be interpreted in different ways. What is shed light on here is the lost hope of an inclusive democratic “we” that comes with drawing dividing lines in relation to the question of the content and meaning of citizenship. What about the omitted offers of citizenship conditions in Swedish education policy? In what way could they contribute with political offers of unity beyond “we” cultures that tend to be based on strict dividing lines between individuals and groups of people, dividing lines that are taken into account in political ambitions to create a “we”?

These omitted offers, which take recognition politics as their starting point, provide us with important insights into oppressive structures of citizenship discourses. However, they seem to deal mainly with questions concerning groups rather than individuals. They thus seem to focus primarily on a kind of *group*-based way of understanding citizenship, and the ways in which different foundations of education policy for “we” creation result in dividing lines between different citizens. This means that they shed light on vital differences between groups of people who seem to be ignored Swedish education policymaking during the 1990s, as well as in a larger historical perspective. This is done in recognition political quarters, most often in terms of what is considered to be part of the majority’s culture and what is part of different minorities’ cultures. Examples of such groups are coloureds, women, children, immigrants and national minorities of varying kinds. By presuming what belongs to a certain group and what is included and not included in a certain culture, vital differences and power relations emerge. But other important parts of different citizens’ experiences and lives are excluded; not least the citizens and the experiences that are situated *in between* these socially established categories. The offers from recognition politics that are available thus seem to leave little space for such individual citizen existences that are in the spaces between these dividing lines.

How, then, can we come to terms with a citizenship and citizen fostering that are *not* grounded in a family-like, nation-oriented “we” of the co-

builder, nor in strategic moves of the consumer and navigator, or in globally encompassing circles of needs of the tourist and vagabond as these understandings of citizenship all seem to take some privileged insides and unprivileged outsides for granted, *in advance*? With a starting point in failures of the historically established understanding of citizenship from the post-war era until the 1980s and the (neo) liberal understandings of citizenship in the 1990s as well as citizen conditions embedded in the politics of recognition that are being ignored in Swedish education policy, to handle the question is whether there is any alternative. In this study, some ideas are presented concerning the questions of a citizenship and its fostering; ideas that may have the potential to *transcend* presupposed delineations of citizen existences.

Where to go?

Nurturing hopes of unity in the present situation may require craving for something *beyond* the long-established way of educating citizens whose “we” identity is based on sameness that entails national references and/or educating for a specific kind of globalization orientation that involves another kind of sameness. According to Naoko Saito and Paul Standish (2008), this craving is even more important, as it seems as if the more we try to overcome such distinguishing phenomena, the more we tend to stress dividing marks of inclusion and exclusion that tend to close possible political openings for such “beyonds”.

The core question is whether it is possible to bring about a “we” in the present state of society *without* pre-categorizing strands. Instead of aiming to solve something by commenting on such a, perhaps, utopian task, some feasible openings are sketched. The question is: how can we think about a “we” and at the same time nurture the hope of unity in a state of the world characterised by globalization and pluralism. Inspired by a specific reading of Stanley Cavell, a North American philosopher, by Saito and Standish (2008), some final comments are presented on the issue of how to approach an understanding of citizenship *not* based on ideas of inclusion.²¹⁷ For this, a concept is introduced in the thesis, *the nomad*.²¹⁸ The nomad may

²¹⁷ It may well be said that a special way of handling their reading is carried out, aiming at relating it to the findings of the thesis. This means, that the responsibility for the interpretation of their reading is mine.

²¹⁸ The nomad is a concept that is used because it harmonizes with the aim of sketching alternative conditions for citizenship understanding, and upbringing matters connected to it.

serve as a path, an embodiment of a special way of living, a *gesture* towards life, oneself and other individuals that may offer hope for a “we” beyond established notions of unity.

The nomad shares some conditions and features with the tourist and vagabond but differs from them in some important respects. Beginning with what they have in common, they share the self-centredness. Like the tourist and vagabond, the nomad may be considered as focussed on the self. In line with Levinas (1990), this stems from the notion that “life is always individual”, and as such “bound to the individual body and senses” (p. 19f, my translation). The diverging differences between the nomad and the tourist and vagabond are however of more importance than the similarities. This can be illustrated by two different questions related to their diverging citizen attitudes. If the general question of the tourist and vagabond is: “what do I get out of this for my fulfilment of private wishes and needs, in order to become Somebody rather than somebody?” The nomad’s question may be posed as: “how is this relevant to my interpretation of my self, my awkwardness, my unfamiliarity with my surroundings, my house, my own language and my self?”

Like the tourist and vagabond, the nomad’s measures are directed towards her self. But the nomad takes a more openly *existential* path, a path that goes inwards. This path is marked out by questions of what am I and, correspondingly, what am I not? The nomad should be understood as an embodiment of such existential dimensions of humankind. It is out of this condition that a “we” can conceivably take shape; a “we” that differs from the historically salient patriotic understanding of citizenship in Swedish education policy as well as understandings characterized by neo-liberalism.

The education policy’s visions of a “we” may be considered as based on the idea of a house, which seem to create certain insides and outsides of this house. In relation to this we may shed light on the nomadic sensation of being a stranger in one’s “own house”. In such “strangification” of one’s self, the “we’s” that are based on such house visions seem distorted. By taking the inmost as a starting point, which is our doubtful and ambiguous being, we may be able to *transcend* the question of whether the person in front of us is “known to us or not”. Such a question would seem to be inappropriate, as we are not known to *our selves*.

The importance of what, according to salient Swedish education policy ideas of inclusion is labelled as the “strange” and as the “near”, according

some variety of sameness, becomes blurred and somewhat irrelevant. As the nomadic state, rather than being occupied with whether something is inside or outside, is focused on an ongoing dissolving of the self. The nomadic hope for a “we”, hence, moves away from an established and situated self. It moves towards a constantly ongoing, friction-filled discovery process. It is based on the notion that we are all dealing with feelings of being strangers in our own house and as such, constantly dealing with “strangified” parts within ourselves, no matter how far into the house we get.

The ongoing “strangifications” of the “I” are inseparable from the nature of language. Crucial for the understanding of the nomad, hence, is the role of *language*. Language may be regarded as being far from “pure”, but constantly being subjected to processes of translation. Even when we use our native language, in reading or writing, we are exercising acts of translation. The nomad’s reconstruction of relations to people, her language and social and cultural experiences, as well as her own nation, by means of constantly ongoing processes of translations of her self, may be regarded as acts of language translations. The acts are, more precisely, about *reclaiming* language. About reclaiming an intimate relation between the words and life. What is at stake in these language-translating exercises is the recognition of a voice, one’s *own* voice. This is the task of the *autonomy* of the nomad(ic) gesture, different from that of the tourist and vagabond, which are centred around the resources at hand for the extinction of desires that takes place the circle of consumption. The autonomy of the nomad is instead centred on her constantly asking about “whether the language I use is ‘mine?’”

The translations of language, as central parts of the translations of the “I”, may be considered to be *political*. They are political in the sense that this ongoing retaking of autonomy, through language, is inseparable from the task of placing oneself in the world. This is indeed an important task for any kind of political activity. Political participation, thus, is inseparable from the feeling of using one’s own voice, in the society in which one finds oneself to be part of. In this sense, the voice of every one of us, the manner of speaking, may be considered crucial for any kind of political contribution, and thus to any way of forming a “we” out of this speaking.

The people we meet can be regarded as being involved in such constant processes of translation acts, of testing voices. This may be where the “we” of the nomad(ic) could come into question. Our ongoing state with

the doubleness of the I and, at the same time, the non-I, through our words, is inseparable from the question of the “we” in that it should be seen as a constant *borrowing* and *lending* of words and descriptions of the worlds, wishes and needs from others. The ways of phrasing the world that others use are constantly being tested. They are tested by the question of whether these borrowed words may be recognized as one’s own. The nomad, hence, is in need of the speaking of others. She needs them like the beggar needs to make contact for a loan or a gift. Her self is, poetically speaking, in the hands of other human beings, repeatedly and continuously. And this is so because she constantly expresses her self by borrowing their language. However, she also speaks *for* them. She lends her words to others. The nomad feels the need or responsibility to speak for others so as to find fellowship of some kind with them, to “seek for” them (*ibid*). The inward me, hence, touches the outward us.

The gestures of the nomad, hence, may transcend former understandings of a democratic citizenship, embodied in the (Swedish) co-builder, customer and navigator, as well as the tourist and vagabond, based on patriotic or global sameness as a crucial condition for inclusion. The gesture of the nomad may also transcend the offers of citizenship conditions and meaning proposed by recognition politics, and it goes beyond and consolidation of a “we” identity.

The nomad may serve as a path-maker for our vulnerable, and at the same time, unfinished selves. Starting on such a tortuous path, which does not offer any guarantees, may be a fruitful way to go for any national or supranational education policymaking task of citizen education, state-owned or not. Such a path may respond to the craving referred to by Chantal Mouffe (2000) to deploy more projects that place human paradoxical living conditions in the *midst* of the global and pluralistic state of society, and not beside, below or above. Such a craving, together with the hope for a “we” beyond any idea of inclusion the nomad, may open the way to democratic citizenship education that takes into account our hesitant, paradoxical nature. A citizenship education that could navigate today’s tortuous paths of insecurity, beginning with our selves.

Theoretical and methodological considerations

In this study, a central role is assigned to language for political and societal change. The way we talk, how we use words, is important for how we per-

ceive other people, the world and ourselves. Education policy talk, correspondingly, has a similar impact on these matters. Moreover, this impact is reinforced by the notion that it has an authorising role in matters of fostering citizenship in Sweden since this assignment is formalized and laid down by law. This talk, hence, directs these activities in manifold ways. It is to some extent authoritative.

The analytical level in the study is restricted to the education policy talk of the Swedish schools' commission to foster citizens. National education policy texts, such as government commissions, government bills, directives and curricula are the objects of study for this analytical task. One distinguishing characteristic of policy talk is considered to be its conflictive nature. This is the result of an ongoing language struggle, a struggle for impact on the education policy arena concerning perspectives of the individual, society, school and demands of the current educational situation. Political visions and goals involved in the understanding of citizenship are, thus, assumed to be in a constant state of conflict.

Here, it should be clarified that this political talk is considered "political" in the sense that it consists of a battle of words and formulations that takes place in political debates, deals and treaties. As such, some of them reach sufficient saturation to be considered "winning" perspectives of the school's commission to foster citizens in the policy texts. The perspectives not having sufficient impact can correspondingly be regarded as "losers" in this political language struggle. In this study, the analytical focus has been on what has been possible to establish as "winning perspectives" regarding the Swedish schools' commission to foster citizens. In the policy texts, it is the outcome of the political struggle that has been of central interest.

Another theoretical point of departure is a special use of the concept of citizenship; one that focuses on action and activity. This means that citizenship is not only regarded as something people have, and receive, it is also something people do, and live. Moreover, citizenship is neither something that is assumed to be universal nor unifying in itself. It is considered to be a dynamic and historically changeable concept that, in the long run, brings about changes in society and its "lived citizenships". Other points of departure are, mainly, Bauman's theoretical frameworks.

Finally, the elucidated citizenship understandings that characterize Swedish education policy in the 1990s, as well as those historically established, are analyzed in three central comprehensive themes, called citizen

aspects. These give body, structure and lucidity in the representations of the understandings of citizenship. These themes are called a political, a cultural, and an economical and working-life oriented citizen aspect. These overall themes have been established empirically, through several re-readings of the selected policy texts. They constitute central spheres where the young are inscribed as citizens in the texts' talk. As such, they are spheres where the young are supposed to take action, use mediated citizen virtues, and adopt attitudes according to the talk of the schools' fostering of citizens. On the basis of these three spheres of citizenship the texts' talk of the schools' task of fostering is gradually scrutinized and assumes the form of citizenship understandings in Swedish education policy during the 1990s, as well as in a wider historical perspective.

Referenser

- 90-talsprogrammet (1989) En debattbok om socialdemokratins viktigaste frågor under 90-talet. Stockholm: Tiden.
- Ajagán-Lester, Luis (2000) *"De Andra". Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stockholm: HLS Förlag.
- Alexiadou, Nafsika (2005) *Europeanisation and Education policy*. Paper framlagt på ECER-konferens, 20 s, Kreta, 2004.
- Althusser, Louis (1976) *Ideologi och ideologiska statsapparater. I Filosofi från proletär klasståndpunkt*. Staffanstorps: Cavefors.
- Andersson, Ingrid (2006) Den gode modersmåls läraren – konstruktion, dekonstruktion och rekonstruktion. I: Sjöberg (red) "Goda lärare". Läraridentiteter och lärararbete i förändring. *Skapande Vetande*, nr 49, 97-162. Institutionen för utbildningsvetenskap. Linköpings universitet.
- Arbetsdokument från EU-kommissionens avdelningar (2000) *Memorandum om livslångt lärande*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Areschoug, Judith (2000) *Det sinnesslöa barnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. Linköpings universitet.
- Arnman, Göran, Järnek, Martin, & Lindskog, Erik (2004) *Valfrihet – fiktion och verklighet*. Uppsala universitet.
- Arnot, Madeleine & Dillabough Jo-Anne (red) (2000) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Axelsson, Thom (2007) *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910-1950*. Linköpings universitet.
- Ball, Stephen J. (1994) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barry, Brian (2000) *Culture and equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (1994) Från pilgrim till turist. *Moderna tider*, 47, 20-34.
- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2000) *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (2007) *Consuming life*. Cambridge: Polity Press Ltd.
- Benhabib, Seyla (1992) *Situating the self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. London: Routledge Falmer.
- Benhabib, Seyla (1994) *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, Göran (1993) *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975-1990*. Stockholm/Stehag: Symposium Graduale.

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Ekengren, Ann-Marie (2004) *Makt, Identitet, Modernitet. Om individualisering och destabilisering i en globaliserad värld*. Programskrift för forskningsprojektet MIM, Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Björk, Gunnela (1999) *Att förhandla sitt medborgarskap. Kvinnor som kollektiva politiska aktörer i Örebro 1900-1950*. Örebro universitet.
- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000) *Välfärdsstatens nya ansikte: Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Boman, Ylva (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro universitet.
- Boréus, Kristina (1994) *Högerväg. Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
- Bruchfeld, Stéphane & Levine, Paul A. (1998) *...om detta må ni berätta. En bok om Förtintelsen i Europa 1933-1945. Levande Historia*. Stockholm. Regeringskansliet.
- Bråkenhielm, Carl Reinhold (2001) Medborgarideal och värderingsförändringar. I: Agell (red) *Fostrar skolan goda medborgare? Ett mångvetenskapligt perspektiv på eleven, skolan och samhället*, 97-118. Uppsala: Iustus Förlag AB.
- Burbules, Nicholas C. (2008) A World Without Walls? What we learn to keep in, and what we learn to keep out. Paper, presenterat på konferensen "Building walls/Crossing borders? Education, Global conflicts, Human Rights and Cosmopolitan Values", 21-23 maj, Stockholm.
- Carleheden, Michael (2002) Fostran till frihet – skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11, 3, 43-72.
- Carlgrén, Ingrid & Englund, Tomas (1996) Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I: Englund (red) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* 214-227. Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgrén, Ingrid (1997) Kunskap och lärande. I *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande 'Skola för bildning'*, SOU 1992:92. Skrivet på uppdrag av Skolverket. Stockholm.
- Christensen, Anna (1986) Konflikt eller harmoni. Två normativa strukturer. I Sällskapet för politisk filosofi (red) *Politisk filosofi. Rättigheter*, 39-70. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Cohen, Sol (1999) *Challenging Orthodoxies: Towards a New Cultural History of Education*, 3-34. New York: Peter Lang Publishing.
- Colnerud, Gunnel (1995) *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, Gunnel (1997) Ethical conflicts in teaching. *Teachers and teacher Education*, 13, 627-635.

- Colnerud, Gunnel (2004) Skolan är moralen. I Colnerud (red) Skolans moraliska och demokratiska praktik. *Värdepedagogiska texter I*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Colnerud, Gunnel (2006) Teacher ethics as research problem – achieved synthesis and new issues. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 12, 3, 365-385.
- Coulter, David (2001) Teaching as communicative action; Habermas and Education. *The handbook of research on Teaching*, 2001, 90-98.
- Dahllöf, Urban (1971) *Svensk utbildningsplanering under 25 år – argument, beslutsunderlag och modeller för utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, Magnus (2005) *Reserverad demokrati. Representation i ett mångvetenskapligt Sverige*. Umeå: Boréa förlag.
- Davidson, Donald (2004d) *Tre slags kunskap. I: Davidson Språk, tanke och handling*. Stockholm: Thales.
- della Porta, Donatella & Diani, Mario (2006) *Social movements. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Depaepe, Marc & Simon, Frank (1995) Is there any place for the History of Education in the History of Education? A plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica historica*, 31, 1, 9-16.
- Direktiv 1985:36 *Utredning om maktfördelning och demokrati i Sverige*.
- Direktiv 1991:9 *Mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet*.
- Direktiv 1991:117 *Nya direktiv till läroplanskommitténs arbete. Tilläggsdirektiv till 1991 års läroplanskommitténs arbete*.
- Direktiv 1995:19 *Det inre arbetet i skolan. Direktiv till 1995 års Skolkommittés arbete*.
- Direktiv 1997:2 *Tilläggsdirektiv till Skolkommittén*.
- Direktiv 1997:101 *Direktiv till Demokratiutredningen*.
- Direktiv 1998:100 *Tilläggsdirektiv till Demokratiutredningen*.
- Ds 1994:98 *Vi är alla olika*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Ds 1995:5 *"Där man inte har något inflytande finns inget personligt ansvar"*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Ds 1997:57 *En värdegrundad skola. Idéer om samverkan och möjligheter*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Englund, Tomas (1986/2005a) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education /Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension. Olika utbildningskonceptioner med speciell hänsyn till medborgarlig och politisk bildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1988) Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I *Utbildningshistoria 1988*, 74-86.
- Englund, Tomas (1989) Offentligt och privat. I *Forskning om utbildning*, 16, 1, 46-49.
- Englund, Tomas (1990) På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning*, 17, 1, 19-35.

- Englund, Tomas (1992a) Tidsanda och skolkunskap. I: Richardson (red) *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år, 88-111*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Englund, Tomas (1996) Utbildning som "public good" eller "private good"? I Englund (red) *Utbildningspolitiskt systemskifte? 107-142*. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1999a) Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I Säfstrom & Östman (red) *Textanalys*, 325-347. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1999b) Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I *Demokratiutredningens forskarvolym VI. Det unga folkstyret*. SOU 1999:93, 13-50.
- Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skrivet på uppdrag av Skolverket. Stockholm.
- Engström, Karin (1998) Om skola i en ny tid. Demokratins möjligheter i en ny skola. *Utbildning och Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 7, 1, 103-113.
- Enquist, Per Olov (2001) *Lewis resa*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Erikson, Lars (2004) *Föräldrar och skola*. Örebro Universitet.
- Fejes, Andreas (2006) *Constructing the adult learner. A governmentality analysis*. Linköpings universitet.
- Fejes, Andreas (2007) Livslångt lärande i Sverige. En teknik för att återskapa det vuxna utbildningsbara subjektet. I Fredriksson & Larsson (red) *Att rätt förfoga över tingen*, 135-156. Stockholm: Elanders Gotab.
- Francia, Guadalupe (1999) *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholms universitet.
- Fraser, Nancy (2000) Rethinking recognition. *New Left Review*, 1, 107-120.
- Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford C A: Stanford University Press.
- Gustavsson, Bernt (1996) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2003) Bildning och demokrati i nutida samhällsutveckling. I Kylhammar & Battail (red) *På väg mot en kommunikativ demokrati? Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*, 190-210. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Gutmann, Amy (1987) *Democratic education*. Princeton: Princeton University press.
- Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004) *Talet om ansvar i förskolans dokument 1945-1998. En textanalys*. Örebro universitet.
- Habermas, Jürgen (1995) *Diskurs, rätt och demokrati*. Daidalos: Göteborg.
- Habermas, Jürgen (1996) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hacking, Ian (2000) *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

- Hadenius, Karin (1990) *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Haldén, Eva (1997) *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central skolförvaltning*. Stockholms universitet.
- Held, David & McGrew, Anthony (2003) *Den omstridda globaliseringen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoikkala, Tommi (1998) *Livspolitik – en möjlighet med gränser*. Paper framlagt på NAD:s samhällsvetenskapliga rusmedelforskarmöte 1998.
- Hultqvist, Kenneth (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Hwang, Sun-Joon (2002) Kampen om begreppet valfrihet i skolpolitiken. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11, 1, 71-110.
- Hylland Eriksen, Thomas (2000) *Etnicitet och nationalism*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Inglehart, Ronald (1997) *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola del 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Helsingborg.
- Isling, Åke (1988) *Kampen för och mot en demokratisk skola del 2*. Stockholm: Sober.
- Jacobsson, Kerstin (1997) *Så gott som demokrati*. Umeå: Borea.
- Jeffner, Anders (1988) *Livsåskådningar i Sverige. Inledande projektpresentation och översiktlig resultatredovisning. Tros- och livsåskådningsvetenskap*. Uppsala universitet.
- Johansson, Jonna (2007) *Learning to be(come) a good European: A critical analysis of the official European Union discourse on European Identity and higher education*. Linköpings universitet.
- Johansson, Magnus, Nissen, Jörgen & Stureson, Lennart (2001) "IT-ism". *Informationstekniken som vision och verklighet. Småskrift i programmet Telematik, tema: Informationssambället – för och emot*. Stockholm: KFB – Kommunikationsforskningsberedningen och TEKDOC.
- Jordheim, Helge (2001) *Lesningens vitenskap: utkast til en ny filologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaarhus, Randi (1992) Diskurs som analytisk begrep. *Norsk antropologisk tidskrift*, 2, 105-117.
- Klein, Naomi (2004) *No Logo. Märkena, Marknaden, Motståndet*. Stockholm: Ordfront.
- Klette, Kirsti (2000) Policy analyses – Why and How? I Carlgren, Klette, Simola & Sundkvist (eds) *Restructuring Nordic Teachers: An analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Report No 10, Oslo, 23-36.
- Kymlicka, Will (2001) *Contemporary political philosophy. An introduction*. Oxford: Oxford university press.

- Labaree, David F. (1997) Public Goods, private Goods. The American Struggle Over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, Spring, 34, 1, 39-81.
- Larsson, Esbjörn & Broady, Donald (2003) *Inventering av svensk utbildningshistorisk forskning – och idéer om utvecklingsmöjligheter*, 14 s. Paper presenterat på den II: a Nordiska pedagogikhistoriska konferensen, 25-27 september, Stockholm.
- Larsson, Staffan (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25, 16-35.
- Larsson, Ulf (2003) *Olof Palme och utbildningspolitiken*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg Bokförlag.
- Levinas, Emmanuel (1990) *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Stockholm: Symposion.
- Lgr62 (1962) *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr69 (1969) *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr80 (1980) *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Liedman, Sven-Eric & Nilsson, Ingemar (1989) *Om ideologi och ideologianalys: uppsatser och texter*. Göteborgs universitet.
- Lindberg, Bo (1988) Om rättigheterna i historien. I Sällskapet för politisk filosofi (red) *Politisk filosofi. Rättigheter*, 9-36. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth (2001) Från medborgare till systemoperatör? I Agell (red) *Fostrar skolan goda medborgare? Ett mångvetenskapligt perspektiv på eleven, skolan och samhället, 183-210. Rättsfondens skriftserie 35*. Uppsala: Iustus Förlag AB.
- Lindensjö, Bo (1981) *Högskolereformen. En studie i offentlig reformstrategi*. Stockholms universitet.
- Lindensjö, Bo (1986) Recension av Rothstein, Bo. Den socialdemokratiska staten. I *Statsvetenskaplig tidskrift*, 1986, 89, 332-336.
- Lindensjö, Bo (2002) Från jämlikhet till likvärdighet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 11, 1, 57-69.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2002) *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, Agneta (1996) *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, Agneta (2001) Moralföstran i svensk obligatorisk skola. I Linde (red) *Värdegrund och svensk etnicitet*, 26-53. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Carsten (1995) Skola för bildning och frågan om demokrati. I Englund (red) *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, 182-204. Stockholm: HLS Förlag.
- Ljunggren, Carsten (1996) *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala universitet.

- Louis, Susanne (2003) Rätten att störta en despot. Dagens Nyheter (DN) 20 mars.
- Lp094 (1994) *Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Lp094 (1998) *Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Lpfö98 (1998) *Läroplan för förskolan*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, Lisbeth (1989) *I moralens, produktionens och det sunda förnuftets namn: det svenska högerpartiets skolpolitik 1904-1962*. Lunds universitet.
- Lundahl, Lisbeth (2003) Makten över det pedagogiska arbetet. *Journal of Research in Teacher Education*, 2, 10, 19-27.
- Lundahl, Lisbeth (2007) Swedish, European, Global. The transformation of the Swedish welfare state. I Ozga & Lingard (red) *The Routledge Falmer Reader Education Policy and Politics*, 117-130.
- Lundgren, Ulf P (1972) *Frame factors and the teaching process: a contribution to Curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, Ulf P (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P. (1984) Ramfaktorteoriens historia. I *Skeptron*, 69-81. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Marklund, Sixten (1980-1987) *Skolsverige del 1-5*. Stockholm: Liber.
- Markström, Ann-Marie (2005) *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköpings universitet.
- Markström, Ann-Marie (2007) *Att förstå förskolan. Vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Maynes, Mary Jo (1985) *Schooling in Western Europe. A social history*. Albany: State University of New York Press.
- Motion 1986/87: Ub812 (m) *Utbildningspolitiken*.
- Motion 1987/88: Ub806 (m) *Om utbildningspolitiken*.
- Motion 1990/91: Ub241 (m) *En bra skola*.
- Motion 1993/94: Ub86 (s) *Med anledning av Rskr 1993/94:183 Utvecklingsplan för skolväsendet*.
- Mörkenstam, Ulf (1999) *Om "Lapparnas privilegier". Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883-1997*. Stockholms universitet.
- Nickel, James W. (2002) Is Today's International Human rights system a Global governance regime? *The Journal of Ethics*, 6, 353-371.
- Nordiska rådet (1998) *Om MAI-avtalet (Multilateral Agreement on Investment)*. Medlemsförslag A 1178/p. Nordiska rådets sekretariat. 29.5.98.
- Nordvall, Henrik (2008) *I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum*. Linköpings universitet.

- Nussbaum, Martha C. (1995) *Känslans skärpa, tankens intelligens. Essäer om etik och politik*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Nybohm, Thorsten (1982) En västtysk utmaning. Emancipatorisk historieforskning i Förbundsrepubliken. I: Torstendahl & Nybohm (red) *Historievetenskap som teori, praktik, ideologi*, 143-155. Stockholm: Författarförlaget.
- Olausson, Lennart (red) (1994) *Idéhistoriens egenart. Teori- och metodfrågor inom idéhistorien*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Olsson, Anders (1987) *Den okända texten. En essä om tolkningsteori från kyrkofäderna till Derrida*. Stockholm: Bonnier.
- Olson, Maria (2004) Vilka medborgare skulle skolan fostra då? Och nu? – Från medborgarfostran för politisk förändring till medborgarfostran för ekonomisk anpassning? I Colnerud (red) *Skolans moraliska och demokratiska praktik. Värdepedagogiska texter I*, 121-141. Linköpings universitet.
- Olson, Maria (2006) Equivalence and the challenge of 'freedom of choice'- consequences of a changed policy on a democratic citizenship in Sweden. I: Herrera, Jones & Rantala (red) *Enacting equity in education. Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts*, 156-175. Research Centre for Social Studies Education, report No 8. University of Helsinki.
- Olson, Maria (2008) Från samhörighet till särart – förändringar i den svenska skolans medborgarfostrande roll under 1990-talet i relation till valfrihet och likvärdighet. I Englund & Quennerstedt (red) *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*, 72-94. Göteborg: Daidalos.
- Papastephanou, Marianna (2008) *Walls and Laws: proximity, distance and the doubleness of the border*. Paper framlagt på internationella konferensen "Building walls/Crossing borders? Education, Global conflicts, Human Rights and Cosmopolitan Values", 23 s, 21-23 maj, Stockholm.
- Pedersen, Jens (2004) *Vägar till värderingar och värden. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik*. Linköpings universitet.
- Persson, Anders (2003) *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, Olof, Johansson, Karl-Magnus, Mörth, Ulrika, Tarschys, Daniel (2001) *Demokrati utan utland. Demokratirådets rapport 2001*. SNS Förlag. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Pettersson, Kenneth (1990) *Ungdomar, livsvillkor och makt. En studie av erfarenheternas rum i det moderna*. Linköpings universitet.
- Pettersson, Lars (2003) Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse. I: Selander (red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.
- Pettersson, Thorleif (1988) *Bakom dubbla lås. En studie av små och långsamma värdeförändringar*. Stockholm. Institutet för framtidsstudier.

- PM (2001) *EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande. Sammanställning av interna rådslag i Skolverket våren 2001*. Stockholm. Skolverket.
- Popkewitz, Tom (1997) *The Curriculum Theory Tradition: Studies in the Social/Cultural and Political Contexts of Pedagogical Practices*. I Rosengren & Öhngren (red) *An Evaluation of Swedish Research in Education*, 42-67. HSRF. Uppsala: Ord och Form.
- Premfors, Rune (1980) *The Politics of Higher Education in a Comparative perspective: France, Sweden, United Kingdom*. Stockholms universitet.
- Proposition 1978/79:180 (m) *Om läroplan för grundskolan m.m.*
- Proposition 1988/89:4 (s) *Skolans utveckling och styrning*.
- Proposition 1990/91:18 (s) *Ansvar för skolan*.
- Proposition 1990/91:85 (s) *Växa med kunskaper*.
- Proposition 1990/91:115 (s) *Om vissa skollagsfrågor m.m.*
- Proposition 1991/92:95 (m) *Valfrihet och fristående skolor*.
- Proposition 1992/93:220 (m) *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska sarskolan*.
- Proposition 1995/96:200 (s) *Fristående skolor m.m.*
- Proposition 1996/97:109 (s) *Lokala styrelser med elevmajoritet*.
- Proposition 1997/98:93 (s) *Läroplan för förskolan*.
- Proposition 1997/98:94 (s) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.*
- Proposition 2001/02:80 (s) *Demokrati för det nya seklet*.
- Proposition 2006/07:63 (m) *En anpassad försvarsunderrättelseverksamhet*.
- Quennerstedt, Ann (2006) *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Örebro universitet.
- Quennerstedt, Ann (2008) *Kommunal skolpolitik i likvärdighetens namn*. I Englund & Quennerstedt (red) *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språk-användning*, 36-56. Göteborg: Daidalos.
- Qvarsebo, Jonas (2006) *Skolbarnets fostran. Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Linköpings universitet.
- Rappe, Ewa (1973) *Från katekes till social fostran: Om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906. Häften för kritiska studier*, nr 5-6.
- Reese-Schäfer, Walter (1995) *Habermas. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Regeringskansliet (2001) *Nationella Minoriteter och minoritetsspråk. En sammanfattning av regeringens minoritetspolitik*. [Faktablad]. Stockholm: Författarna.
- Richardson, Gunnar (1983) *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Stockholm: Liber.
- Richardson, Gunnar (2004) *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Rizvi, Fazal (2008) *Beyond the Social Imaginary of the Clash of Civilizations*. Paper framlagt på internationella konferensen "Building walls/Crossing borders? Edu-

- cation, Global conflicts, Human Rights and Cosmopolitan Values”, 10 s, 21-23 maj, Stockholm.
- Rosenberg, Göran (2001) Demokratisk valfrihet? Dagens Nyheter (DN) 18 maj.
- Roth, Hans-Ingvar (1998) *Den mångkulturella parken. Om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Roth, Hans-Ingvar (2005) *Mångkulturalismens utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas (2001) *Democracy, Education and Citizenship: Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: HLS Förlag.
- Roth, Klas (2007) Deliberativ pedagogik, radikal socialkonstruktivism och framgångsrik kommunikation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 4, 297-308.
- Roth, Klas (2008) Deliberative pedagogy: Ideas for analyzing the quality of deliberation in conflict resolution in education. I Roth & Selander (red) Identity and Learning in an Age of Globalization, *Studies in Philosophy and Education, Special Issue*, 299-312.
- Rothstein, Bo (1986) *Den socialdemokratiska staten. Reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, Bo (1988b) Noteringar om privat och offentligt inom skolvärlden. *Forskning om utbildning*, 15, 3, 29-34.
- Saito, Naoko & Standish, Paul (2008) *Transcending borders from within: Stanley Cavell and the politics of interpretation*. Paper framlagt på internationella konferensen ”Building walls/Crossing borders? Education, Global conflicts, Human Rights and Cosmopolitan Values”, Stockholm.
- Sanders, Lynn, M. (1997) Against deliberation. I *Political Theory*, 25, 3, 347-377.
- Sandin, Bengt (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600-1850*. Lunds universitet.
- Sandström, Carl Ivar (1997) *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*. Stockholm: Svensk Facklitteratur AB.
- Schüllerqvist, Ulf (1996) Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt. I Englund (red) *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, 44-106. Stockholm: HLS Förlag.
- Svensk författningssamling (SFS)*
- SFS 1976:580 *Lag om medbestämmande i arbetslivet (MBL)*. Stockholm. Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 1985:1100 *Skollagen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1117 *Lag om registrerat partnerskap*. Stockholm. Justitiedepartementet.
- SFS 1997:642 *Förordning om försöksverksamhet med lokala styrelser inom gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen*.
- Sigurdson, Ola (2002) *Den goda skolan. Om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Silver, Harold (1992) Knowing and Not knowing in the History of Education. *History of Education* 21, 1, 97-108.

- Silverman, David (red) (1997) *Qualitative research: theory, method and practice*. London: SAGE.
- Sjöberg, Mats (2003) Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och barndomens förändring. I Sandin & Halldén (red) *Barnets bästa. En antologi om barndomens in-
nebörder och välfärdens organisering*, 53-99. Stockholm: Symposium.
- Skinner, Quentin (1988b) *Meaning and context. Quentin Skinner and his critics*. Cambridge: Polity Press.
- Skolverket (2000a) *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden*. Stockholm.
- Skolverket (2000b) *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en
sammanfattning*. Stockholm.
- Skolverket (2001) *Samtala, gör eleverna delaktiga, tro på mångfalden och bygg broar, var
oense, mimms, avstå inte makten, håll koll, håll ut. Dokumentation av Skolverkets natio-
nella konferens om värdegrunden*. Stockholm.
- Skovdahl, Bernt (1996) Idéhistoria och källkritik. I: Olausson, Lennart (red) *Idéhi-
storiens egenart. Teori- och metodfrågor inom idéhistorien*, 35-52. Stockholm/Stehag:
Symposium.
- Skolverket (2001) *PM om EU-kommissionens memorandum om livslångt lärande – sam-
manställning av interna rådslag*. Stockholm.
- SOU 1946:31 *1940 års Skolutrednings betänkanden och utredningar, VI Skolans inre arbete.
Synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1948:27 *1946 års Skolkommissons betänkanden med förslag till riktlinjer för det
svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgiivet av utredningen om skolans inre
arbete – SIA*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1990:11 *Vidgad vuxenutbildning för utvecklingsstörda*. Stockholm. Utbildnings-
departementet.
- SOU 1990:14, bilaga 22 *Utbildning inför 2000-talet. Långtidsutredningen*. Finansdepar-
tementet.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Stock-
holm.
- SOU 1991:54 *Skola-skolbarnsomsorg, en helhet. Betänkande av Skolbarnsomsorgskomit-
tén*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:1 *Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. Betän-
kande från Högskoleutredningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm. Ut-
bildningsdepartementet.
- SOU 1994:118 *Informationsteknologin. Vingar åt människans förmåga. Betänkande från
IT-kommissionen*. Stockholm. Statsrådsberedningen.
- SOU 1997:21 *Växa i lärande*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

- SOU 1997:121 *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Skolkommitténs huvudbetänkande*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157 *Att erövrva omvärlden – Förslag till läroplan för förskolan. Barnomsorg och skolkommittén*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:1 *En utbållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet. Demokratiutredningens slutbetåkande*. Stockholm. Integrations- och jåmstålldhetsdepartementet.
- Såfström, Carl-Anders (1994) *Makt och mening. Förutsåttningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Uppsala universitet.
- Sörlin, Sverker (2006) *Nationalism*. Pocketbiblioteket nr 21. SNS Förlag. Avesta: Svenska Tryckcentralen.
- Taylor, Charles (1989) *Sources of the Self. The making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles (1995) *Det mångkulturella sambållet och erkånnandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Telhaug, Alfred O (1990) *Den nye utdanningspolitiske retorikken: bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Therborn, Göran (1981) *Maktens ideologi och ideologins makt*. Malmö: New Left Books Zenit.
- Thörn, Håkan (2002) *Globaliseringens dimensioner. Nationalstat, världssambålle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Altas.
- Tilly, Charles (1995) Citizenship, Identity and Social History. I *International Review of Social History* 40, supplement 3, 1-17.
- Trågårdh, Lars (1993) *The concept of the people and the construction of popular political culture in Germany and Sweden 1848-1933*. Berkeley. University of California.
- Utbildningsutskottets betånkanden (UbU)*
- UbU 1997/98:16 *Utbildningsutskottets betånkande angående läroplan för förskolan*.
- Vinterhed, Kerstin (2001) Medborgaridealet i skollagstiftningen under 1990-talet. I Agell (red) *Fostrar skolan goda medborgare? Ett mångvetenskapligt perspektiv på eleven, skolan och sambållet*, 47-70. Uppsala: Iustus Förlag AB.
- ”Vi och utlåningarna” (1965) Radioanförande av Olof Palme (s), i Sveriges Radio från 25 december 1965. Återgivet i förkortad version i *Dagens Nyheter (DN)* 5 juni 2008.
- Wahlström, Ninni (2002) *Om det förådrade ansvaret för skolan. Vågen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro universitet.
- Wahlström, Ninni (2008) Likvårdighet och kunskap. En diskussion utifrån två mångtydiga begrepp. I Englund & Quennerstedt. Vadå likvårdighet? *Studier i utbildningspolitisk språkanvåndning*, 120-146. Göteborg: Daidalos.
- Warlenius, Richard (2008) Vad hånder... med världshandelsorganisationen WTO? *Tidningen Arbetaren*, nr 14, april.

- Wennerhag, Magnus, Holm, Hilma, Lindgren, Johan, Nordvall, Henrik & Sörbom, Adrienne (2006) *Aktivister. Sociala forum, globala sociala rörelser och demokratins förnyelse*. Stockholm: Atlas.
- Wennerhag, Magnus (2008) *Global rörelse. Den globala rättviserörelsen och modernitetens omvandlingar*. Lunds universitet.
- Wiklund, Matilda (2006) *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro universitet.
- Winter Jorgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zachari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2002) *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet.
- Zambeta, Evie (2004) *The survival of nationalism in a globalised system*. Paper framlagt på ECER-konferens, 25 s, Kreta 2004.

Otryckta referenser

- CEC, Green Paper On the European Dimension of Education, COM (93) 457/final, Brussels, 29 September, 1993, s. 1-19, hämtad 2008: <http://ae.pitt.edu/936/>
- Europa 2010. Education and Training 2010. Diverse systems, shared goals. EU:s homepage for Education and training, hämtad 2008: http://ec.europa.eu/education/index_en.html
- Friskolornas riksförbunds hemsida (2006), hämtad 2006: <http://www.friskola.se/vad/siffror.asp>
- Mouffe, Chantal (2000) Wittgenstein, Political Theory and Democracy. I: Forum for Intercultural Philosophy, 2, England, hämtad 2008: <http://them.polylog.org/2/amc-en.htm>
- Nationalencyklopedins (NE) hemsida (2008), sökning på ordet deliberation, hämtad 2008: http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?t_word=deliberation
- Nationalencyklopedins (NE) hemsida (2008), sökning på ordet nomad, hämtad 2008: http://www.ne.se/jsp/search/search.jsp?h_search_mode=simple&h_advanced_search=false&t_word=nomad&btn_search=S%F6k&direkt%21
- Sandberg, Thorsten (2008) Kyrkan och staten – en historisk separation. Populär Historias hemsida, hämtad 2008: <http://www.popularhistoria.se/o.o.i.s?id=43&vid=540>
- Stockholm Prides hemsida (2008), hämtad 2008: <http://www.stockholmpride.org/ompride/tidigare>

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFIE, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN: 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem- social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN: 978-91-85895-28-1.

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN: 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN: 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN: 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN: 91-85457-26-4.
104. GRAHN, MARGARETHA. Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen. 2005. ISBN: 91-85457-27-2.
105. THORNBURG, ROBERT. Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. 2006. ISBN: 91-85497-40-1.
106. FEJES, ANDREAS. Constructing the adult learner – a governmentality analysis. 2006. ISBN: 91-85497-47-9.
107. SWAHN, RAGNHILD. Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor. 2006. ISBN: 91-85523-72-0.
108. ALM, CHARLOTTE. The Role of Causal Attribution and Self-Focused Attention for Shyness. 2006. ISBN: 91-85523-73-9.
109. SVENSSON, LOTTA. Vinna och försvinna? Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter. 2006. ISBN: 91-85523-50-X
110. HÄLL BJERNEBY, MARIA. Allt har förändrats och allt är sig likt. En longitudinell studie av argument för grundskolans matematikundervisning. 2006. ISBN: 91-85523-55-0
111. BAUMGARTEN, MAUD. Anställdas deltagande i läraaktiviteter. En studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag. 2006. ISBN: 91-85523-36-4.
112. NORDZELL, ANITA . Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion. 2007. ISBN: 91-85643-15-7.
113. WEDIN, ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN: 978-91-8571563-3.
114. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
115. JAKOBSSON, ERIK. Mot en ny vuxenutbildningspolitik? Regional utveckling som policy och praktik. 2007. ISBN: 978-91-85715-13-8.
116. JOHANSSON, KRISTINA. Broad Entrance - Vague Exit the trajectory of Political Science students through higher education into work life. 2007. ISBN: 978-91-85831-86-9.

117. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN: 978-91-85831-92-0.
118. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare: Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN: 978-91-85831-38-8.
119. LARSSON, ANN-CHRISTINE. Empowermentprocesser - ett sätt att öka långtidssjukskrivna kvinnors resurser? En studie om att återta balansen i arbetslivet och i vardagslivet. 2007. ISBN: 978-91-85831-02-9
120. NILSSON, STAFFAN. From Higher Education To Professional Practice A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use. 2007. ISBN: 978-91-85895-70-0.
121. WALLGREN, LILLEMOR. Mellan skilda världar. En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskerskolor. 2007. ISBN: 978-91-85895-69-4.
122. AHN, SONG-EE. Ur kurs - om utbytesstudenters rörelser i tid och rum. 2007. ISBN: 978-91-85895-41-0.
123. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN: 978-91-85895-28-1.
124. KÖPSÉN, SUSANNE. Från revolution till reträtt. Lärande i en fackförenings vardag. 2008. ISBN: 978-91-85895-03-8.
125. NORDVALL, HENRIK. I skärningspunkten mellan det globala och det lokala. Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum. 2008. ISBN: 978-91-85523-00-9.
126. SAMUELSSON, MARCUS. Störande elever korrigerande lärare Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet. 2008. ISBN: 978-91-7393-994-2.
127. LARSSON, KJERSTIN. Mellanchefer som utvecklar- om förutsättningar för hållbart utvecklingsarbetet inom vård och omsorg. 2008. ISBN: 978- 91-7393-993-5.
128. FORSLUND FRYKEDAL, KARIN. Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete. Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer. 2008. ISBN: 978-91-7393-950-8.
129. RIESBECK, EVA. På tal om matematik. Matematiken, vardagen och den matematikdidaktiska diskursen. 2008. ISBN: 978-91-7393-948-5.
130. LUNDIN, ANNA. Folkbildningsforskning som fält - från framväxt till konsolidering. 2008. ISBN: 978-91-7393-891-4.