

Hur realisera värdegrunden?

Rapporter i pedagogik 17



ANNA-LENA ENGLUND
TOMAS ENGLUND

**Hur realisera värdegrunden?
Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?**

© Anna-Lena Englund & Tomas Englund, 2012

Titel: Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar:
vad är 'värdegrundsstärkande'?

Utgivare: Örebro universitet 2012
www.publications.oru.se
trycksaker@oru.se

Tryck: Ineko, Kållered 10/2012

ISSN 1650-0652
ISBN 978-91-7668-898-4

Innehållsförteckning

Värdegrundsbegreppet.....	7
Historiskt perspektiv på värdegrundsbegreppets etablering och bruket av detsamma i olika kontexter – efterkrigstid och fram till c:a 1990.....	8
En klargörande periodisering av (språk)- användningen av värdegrundsbegreppet under två decennier	10
Metodologisk exkurs: om texters auktoritet och genomslag	12
(1) Värdegrundsbegreppet introduceras och etableras (1992–1998) samt det viktiga förspelet åren dessförinnan	13
Värdegrundsbegreppet tar form.....	15
(2) Värdegrunden och demokratiuppdraget: från teori till praktik– med samtalet i fokus (1999-2002).....	18
Skolan som mötesplats med samtal för demokrati och pluralism.....	19
Värdegrundens innebörder	20
Fortsatt fokusering på och fördjupning av samtalet som värdegrundsarbete	26
Flera olika uttolkningsmöjligheter av värdegrundsarbete varav det öppna samtalet utgör en möjlig uttolkning bland flera andra	31
Förändrade politiska förutsättningar	33
(3) Begränsningen (och teknologiseringen) av värdegrundsbegreppet i skolan och dess inordning i program samt om hur lärarna fråntas ansvaret för värdegrundsarbetet (2003–2009).....	34
Vad hände se´n? (2004 – 2005 – 2006 – 2007 – 2008 – 2009).....	38
(4) Begynnande ifrågasättanden och problematiseringar av programmen (2009–2012)	40
Några sammanfattande kritiska synpunkter på några program, speciellt med avseende på värdegrundsaspekten.....	45
Spår av och en renässans för samtalsinriktningen och de övriga delarna av skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag i (a) den pedagogiska forskningsdiskussionen och (b) i skolmyndighetstexter	47
(b) Skolverkets stödmaterial för värdegrundsarbetet 2011: mänskliga rättigheter, allas lika värde och samtalet återigen i fokus	48
Referenser:	53

VÄRDEGRUNDSBEGREPPET

Begreppet värdegrund förekommer sedan två decennier tillbaka som ett centralt honnörsbegrepp i svenska läroplaner och andra auktoritativa utbildningspolitiska dokument. Värdegrundsbegreppets innebörd kan över dessa två decennier ej sägas ha varit entydigt, utan såväl olikartade prioriteringar som innebörder har över åren tagit form. Inom ramen för ett forskningsprojekt¹ som fokuserar hur olika s.k. förebyggande 'program' för psykisk hälsa (exempelvis program som *SET*, *Komet*, *Lions Quest*, *Friends* etc.) bl.a. betecknats som och gjort anspråk på att vara 'värdegrundsstärkande' analyseras i föreliggande text bl.a. rimligheten i detta anspråk och sätts in i ett vidare, historiskt och samhälleligt sammanhang där värdegrundsbegreppets olika uttolkningar över tid påvisas.

Utifrån dessa kortfattat angivna utgångspunkter skall följande göras. Först avses att följa värdegrundsbegreppets etablering i auktoritativa utbildningspolitiska dokument. Därefter problematiseras hur begreppet kommit att såväl legitimera olika aktiviteter som att användas i kontexter som kan ifrågasättas. En styrande frågeställning genom texten är om *var och hur gränser kan sättas upp för vad som är rimligt att inordna under värdegrunden och vad som bör ställas vid sidan om*. En bakgrund till denna gränssättningsproblematik är att begreppet värdegrund efterhand kommit att inta en språkligt positiv, retorisk position som många vill ansluta sig till genom att påstås vara i enlighet med värdegrunden och betecknas som värdegrundsstärkande etc. Speciellt viktigt blir denna gränssättningsproblematik när olika aktiviteter och metoder, som t.ex ovan nämnda program, gör anspråk på att vara och av auktoritativa myndigheter benämnas och betecknas som 'värdegrundsstärkande'. Det är sådana program och de anspråk som de själva uttalar respektive hur olika myndigheter ger dem legitimitet som bl.a. kommer att ifrågasättas i denna rapport. Analysen av olika program i sig kommer dock ej att fördjupas i denna rapport, utan tonvikten kommer att läggas på analysen av hur värdegrundsbegreppet tar form i auktoritativa texter och hur det språkligt

¹ Det vetenskapsrådsfinansierade forskningsprojekt inom vilket denna rapport utarbetats och nu publiceras heter *En värdefull skola - en studie av värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan i relation till skolans värdegrund och till barnkonventionen*. Projektet startade 2011. Följande program analyseras inom projektet: *DISA*, *Friends*, *ICDP*, *Lions Quest*, *SET*, *SkolKOMET*. I en inom kort kommande rapport från projektet, Bergh et al, redovisas projektets allmänna utgångspunkter och utförliga beskrivningar och analyser av nämnda sex program.

'används' såväl inom den utbildningspolitiska retoriken som av nämnda program.

En aspekt som också skall belysas i det följande och som är relaterat till 'programintåget' är vem, vilka som ges ansvaret för att förverkliga värdegrunden och hantera värdegrundsproblem i skolan, eventuellt via program av olika slag: Om det är lärarna (som professionella) som har ansvaret för och ges huvudrollen för detta eller om det är lärarna som av andra åsätts att utföra ett arbete som bestäms ovanför deras huvuden av skolledare och andra eller om det helt enkelt är andra än lärarna som förväntas utöva detta arbete. Den fråga som således ställs i förlängningen av denna aspekt gäller frågan om tilliten till lärarnas professionalism samt vilka konsekvenser det kan ha om denna tillit försvagas (genom programanvändning).

Sammantaget kommer i föreliggande text värdegrundsbegreppets historia att skrivas, men således utifrån ett specifikt perspektiv som bl.a. innebär en fördjupning av hur värdegrundsbegreppets innebörd tar form i auktoritativa texter och vilka gränser för dess uttolkning som därmed sätts. Den tidsomfattning som därmed kommer att lyftas fram är de senaste 20 åren som kommer att indelas i fyra perioder som skiljer sig åt tämligen markant. Dessa fyra perioder kan också ses som ett av de centrala resultat som analysen gett. Allra först ges en historisk tillbakablick på tiden före de senaste 20 åren, dvs mot vilken historisk fond som värdegrundsbegreppet tar form.

Historiskt perspektiv på värdegrundsbegreppets etablering och bruket av detsamma i olika kontexter – efterkrigstid och fram till c:a 1990

Svensk skola har under hela efterkrigstiden vilat på demokratins grund även om det till och från har förelegat en viss tveksamhet i olika led om hur denna grund skulle realiseras (för en utförligare betraktelse, se Englund 1986 kap. 7-8, 1999). Under perioden direkt efter andra världskriget till och med slutet av 1980-talet kan kortfattat sägas att demokratiaspekten är klart framlyft de första åren efter kriget när skolkommissionen startar sitt arbete 1946. Kommissionens slutsats blir emellertid att hävda en syn på demokrati som byggande på allas samverkan, där demokratin som samhällsform tas som givet ideal. Däremot, menade skolkommissionen, så fick skolan inte ställas i någon politisk doktrins tjänst, inte ens demokratins egen. Med skolkommissionens egna ord:

Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor /men/ Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner.

Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen (SOU 1948:27, s 3).

Skolkommissionens riktninggivare när det gällde den konkreta undervisningen var att den måste vila på "objektiv vetenskaplig grundval". Det är också med denna tro på objektiv vetenskaplighet som de två första läroplanerna för den gemensamma och sammanhållna grundskolan, Lgr 62 och Lgr 69, formerar sitt undervisningsinnehåll.

Noterbart är emellertid att speciellt Lgr 62 och i viss mån Lgr 69 utvecklar en stark tro på skolan och livet i densamma relaterat till skolan som demokratifrämjande instans genom att ge skolan i uppgift att stödja och främja olika former av samverkan mellan elever och deras utåtriktade arbete. Skolan som mötesplats mellan olika sociala och kulturella grupper och som en institution som kan utveckla gemenskap mellan dessa olika grupper understryks kraftfullt, speciellt i Lgr 62 (se vidare Englund, A 2005). Denna betoning av 'jämnårigsocialisationens' positiva potential är, som vi skall se i resonemang som uppträder senare i värdegrundssammanhang och då speciellt under perioden 1999-2002, återigen starkt inriktat på skolan som mötesplats då samtalet som gemenskapande och värdegrundsskapande betonas.

1970-talets samhälls- och skoldebatt för med sig insikten om att inte heller vetenskapssamhället alltid kan påvisa en enhetlig linje ("på vetenskapens nuvarande ståndpunkt") i valet och utformningen av innehåll beträffande olika kontroversiella frågor, utan att det kan finnas olika synsätt och åsikter även inom vetenskapssamhället i många frågor. Därmed utvecklas allt tydligare successivt insikten om att fostran till demokrati handlar om att vi har rätt att vara oense och att olika värderingar, åsikter och ståndpunkter kan mötas i ömsesidig respekt och tolerans, som uttryck för skolans 'övergripande mål', som var den rådande benämningen under 1970-talet.

Det är också först i och med (den tredje) läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) som skolans pluralistiska demokratifostran kraftigt understryks och ett avståndstagande görs från det tidigare dominerande neutralitetskravet:

[R]espekten för människans egenvärde och aktningen för andra skall likaså vara den etiska grunden för skolans arbete med frågor i vilka människor i vårt land har skiljaktiga värderingar ... Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan får alltså

inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar (Lgr 1980, s 18f).

Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. Skolan skall därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratis principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan (Lgr 1980, s 16f).

Vidare betonas i Lgr 80 att skolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män och ”söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet”.... samt ”aktivt verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen (s 17).

Värdegrundsbegreppet uttalas inte explicit i Lgr 80 (eller i de tidigare läroplanerna för grundskolan) men det kan hävdas att Lgr 80 betydligt tydligare och mer markerat än de tidigare läroplanerna för grundskolan (1962 och 1969) legitimerar och preciserar skolans fostran till demokrati som ett ”övergripande mål” för skolan och lägger grunden för det synsätt och de värden som senare kommer att kallas skolans demokratiska ’värdegrund’.

Mot denna historiska fond kan vi nu närma oss den drygt två decennier långa period under vilken värdegrundsbegreppet etablerats och varit i bruk.

En klargörande periodisering av (språk)- användningen av värdegrundsbegreppet under två decennier

Den tidsperiod som här fångar vårt intresse indelar vi i fyra faser med hänsyn till vilken position värdegrundsbegreppet intagit under dessa faser. Dessa fyra faser är i sig ett centralt resultat av den studie som här redovisas genom att, som vi skall visa, begreppet värdegrund under dessa fyra faser kontextualiseras på skilda sätt och ges olika innebörder och sammanhang. Dessa fyra faser som också kommer att bilda fyra kapitel eller delar i denna studie är följande:

(1) 1992-1998, dvs tiden från tidigt 1990-tal då värdegrundsbegreppet introduceras och auktoriseras med den läroplan som kommer 1994, men utan att begreppet under denna tid varken ges en klar precisering eller får en framlyft position i utbildningspolitiken eller i den konkreta skolverksamheten,

(2) 1999-2002 som innebär värdegrundsbegreppets allt kraftfullare etablering som uttryck för skolans demokratiuppdrag och delvis som motvikt till den starka koncentrationen på kunskapsuppdraget under slutet av 1900-talet och tidigt 2000-tal med det s.k. värdegrundsåret 1999 och uppföljningen under de närmaste åren med bl.a. inrättandet av ett flertal värdegrundscentra. Under ett par år, 1999-2000, utkommer en mängd texter med anknytning till 'den demokratiska värdegrunden'. Centralt för dessa texter är hur värdegrundsfrågor i dessa olika texter specificeras, avgränsas och kvalificeras när värdegrundsarbetet skall bli praktik genom att samtal med specifika kvaliteter för att förverkliga värdegrunden ges en specifik plats.

(3) 2003-2009, utvecklingen från omkring 2003 och under de senaste sju-åtta åren då värdegrundsbegreppet inom skolarbetet tenderat att begränsas till och primärt relaterats till separata områden som mobbning, kränkande behandling etc. och kopplats dels till det som kommit att benämnas *livskunskap* och dels till program av olika slag som exempelvis *Friends*, *SET*, *Komet*, *Stegvis*, *Lions Quest* etc. Samtidigt har i denna process bredare och öppna kommunikativa perspektiv med fokus på demokrati och pluralism, dvs den typ av samtal som proklamerades under och direkt efter värdegrundsåret troligen tenderat att bli allt ovanligare som uttryck för värdegrundsarbetet.

Värdegrundsbegreppet har också under denna period, som en relativt vag etikett, samtidigt kommit att spridas till allt fler områden som företag och arbetsliv och användas i många fler avseenden än tidigare. Denna utveckling har sammantaget inneburit att värdegrundsbegreppets primära koppling till öppna samtal för demokrati och pluralism i skolan försvagats och delvis förskjutits mot andra, mer avgränsade och programmatiska bestämningar, något som närmare skall belysas i det följande.

(4) 2009-2012, Här kan en tydlig och avgränsad fjärde fas ännu inte urskiljas utan denna är fas i många avseenden en direkt fortsättning av den föregående, men kan preliminärt karakteriseras av såväl en växande kritik som ett begynnande ifrågasättande av flera program som värdegrundsstärkande liksom en explicit återkomst för och framlyftning av det öppna samtalet som uttryck för värdegrunden (från fas 2) samt nya tendenser i värdegrundsdiskussionerna som ett normkritiskt förhållningssätt.² Parallellt kan

² Här kan nämnas att Skolinspektionen under 2012 genomför ett kvalitetsgranskningsprojekt som undersöker just skolornas arbete med värdefrågor och demokrati-fostran. Detta projekt bör rimligen kunna ge ett svar på vilka typer av värdegrundsarbete som dominerar.

under denna period en ökad användning av värdegrundsbegreppet i andra sammanhang än skolan noteras.³

Metodologisk exkurs: om texters auktoritet och genomslag

Det perspektiv på den i hög grad språkliga kampen om och användningen av värdegrundsbegreppet som här genomförs kan jämföras med den analys som tidigare gjorts av den utbildningspolitiska språkanvändningen av likvärdighetsbegreppet (Englund, T 2005, Englund & Quennerstedt 2008a,b) och av hur detta begrepp 'använts' i en språklig och social kamp där begreppet getts olika innebörder med olika konsekvenser.

Alltifrån förspelet till och värdegrundsbegreppets introduktion i Lpo94 och dess senare uttolkningar och användningsområden tas en teoretisk och metodologisk utgångspunkt i vad som kan betecknas som texters olika auktoritet, vilket innebär att texter hierarkiseras i relation till just auktoritet. Högst auktoritet har texter av lagmässig och lagliknande karaktär vilket innebär att olika nivåer av auktoritet här kan urskiljas (här talar vi t ex om grundlagstext, skollagstext och läroplanstext). Vad gäller dessa texter existerar också en central relation till hur internationella texter av olika slag som exempelvis konventionstexter beträffande mänskliga och medborgerliga rättigheter står i relation till nationella texter (jfr Englund red 2011). På 'nästa nivå' har vi att göra med departements- och lagtexter som befäster vissa synsätt och som kan ha ett direkt genomslag på skolors sätt att bedriva sin verksamhet. På nästa nivå myndighetstexter av olika slag som exempelvis texter utgivna av Skolverket och andra myndigheter samt texter som på olika sätt är utgivna av och i vissa avseenden auktoriserade av exempelvis Skolverket. Dessa senare texters auktoritet är emellertid inte given när vi kommer till mottagarledet, utan här uppstår i hög grad en kamp mellan olika arenor om legitimitet och auktoritet, som t ex innebär att de flesta av de nämnda texterna kan ifrågasättas och diskuteras av exempelvis forskare, media och alla medborgare i det civila samhället (se exempelvis Englund & Quennerstedt 2008). Vad som dessutom komplicerar analysen av vårt objekt, värdegrundsbegreppets uttolkning, är att i dess 'realisering' och genomslag så kan nya auktoritets- och marknadsrelationer inträda genom att olika aktörer påtar sig rätten och den legitima rollen att uttöka vad en värdegrundsbasead praktik kan innebära. Just denna 'aktörsförskjutning' analyseras mer ingående i det som betecknas som fas 3 i den följande periodiseringen och som markeras av att Myndigheten för

³ Som ett aktuellt exempel kan här nämnas hur den s.k. framtidskommissionen i maj 2012 bjuder in till "öppet möte" på temat "Gemensam värdegrund – behövs det i framtiden?"

skolutveckling i rapporten *Olikas lika värde* 2003 auktoriserar ett antal aktörer / program som 'värdegrundsstärkande' och att skolledare ges en alltmer central roll för att påvisa sin handlingskraft vad gäller att exempelvis bemöta mobbning etc.

(1) Värdegrundsbegreppet introduceras och etableras (1992–1998) samt det viktiga förspelet åren dessförinnan

Som nämnts i föregående avsnitt så har svensk skola under hela efterkrigstiden vilat på demokratins grund, men det var först i och med Lgr 80 som skolans demokratifostran uttrycktes mycket tydligt. Arbetet inför denna läroplan och i den efterföljande diskussionen handlade också mycket om hur demokratiaspekten skulle kunna genomsyra skolans verksamhet mer ingående, t ex i de olika skolämnena (se Englund 1986 kap. 8). De första åren efter läroplanens tillkomst handlade också mycket om att finna gemensamma vägar för utveckling av såväl demokratiaspekten som didaktikens etablering (jfr Englund 1994, för en komprimerad översikt se Englund 2004).

1980-talets andra hälft är emellertid en period av begynnande stark omvandling av det svenska samhället med betydande konsekvenser för det svenska skolsystemet. Olof Palme, statsminister och symbolen för det starka socialdemokratiska och barnvänliga samhället, mördas på öppen gata 1986 och under 1980-talets sista år arbetar den s.k. maktutredningen, på Palmes efterträdare, Ingvar Carlsson, uppdrag och kommer 1990 med sitt slutbetänkande (SOU 1990: 44) som innebär ett ifrågasättande i tiden av det kollektiva, samhällsorienterade demokratibegrepp som länge varit ett icke ifrågasatt riktmärke för politiken. Maktutredningen föreslår som motpol till det samhällsorienterade demokratibegreppet ett individorienterat med ett helt annat utrymme för och baserat i de individuella rättigheterna.

Utgångspunkten är (den liberala) idén om den suveräna individen som tar ansvar för sitt eget öde. Här framhävs den enskilde individens särart och friheten för alla att ordna sina egna förhållanden utifrån egna intressen och eget samvete. Maktutredningens alternativa demokratiuppfattning, betoningen av en individualistisk demokrati- och rättighetssyn, är utan tvekan ett tidens tecken. En av 1980-talets allra mest framträdande utvecklingslinjer, först i England och USA med Thatcher och Reagan och i Sverige med allt växande styrka samt med realsocialismens fall som symbol, var just kritiken av vad som betecknades som det kollektivistiska, statsmonopolistiska. Mot detta ställdes individens fria val, individens, eller kanske det kan sägas när det gäller utbildning, familjens privata auto-

nomi.⁴ Detta öppnar också för en ny syn på utbildning som 'private good' till skillnad från det länge dominerande 'public good' (Englund 1993).

Det demokratibegrepp som utredningen utpekar som alternativ utgångspunkt skiljer sig således i viktiga avseenden från den demokratisyn som kommer till uttryck i direktiven. Demokrati kan inte, menar utredningen, identifieras enbart 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. I ett historiskt perspektiv relateras den tidigare demokratiuppfattningen (dvs direktivens) till den svenska modellen och socialdemokratins hegemoni. Ett antal såväl interna som externa förändringsfaktorer läggs till grund för den föreslagna alternativa demokratiuppfattningen.

Utbildningssektorn betonas i detta avseende specifikt, t.ex. att medborgarna genom stigande utbildning blivit mer självständiga och kravställande utifrån olika individuella preferenser. Den svenska modellens problem kan således, menar man, liksom Tage Erlander en gång också påpekade, delvis hänföras till dess framgångar. Maktutredningen pekar också, i en av sina underhandsrapporter (Petersson et al 1989), ut skolan som ett av de områden där de enskilda medborgarna/ föräldrarna har ett mycket svagt inflytande. Maktutredningen förespråkade således också en starkare betoning på den lilla demokratin, vilket man menade skulle kunna öka delaktigheten i demokratin och föräldrars bristfälliga inflytande i skolan blev ur detta perspektiv en framträdande fråga som också fick ett snabbt genomslag.

Maktutredningens förslag om ett kompletterande, mer individuellt demokratibegrepp och betoningen på den lilla demokratin sammanfaller således med en period där individuella rättigheter också betonas allt starkare och inom skolområdet tar sig detta uttryck i bland annat krav på fristående skolor för alternativ pedagogik (Waldorf) och skolor grundade på religiös övertygelse. En del sådana fristående skolor etablerades redan under 1980-talets senare år och samtidigt kritiserades exempelvis skolöverstyrelsen som en alltför rigid central instans för skolans regelstyrning. Detta leder, tillsammans med många andra faktorer, fram mot ett antal utredningar av ett nytt ansvars- och styrningssystem för det svenska skolväsendet.

⁴ Med privat autonomi avses ett vidgat rörelseutrymme för den enskilda individen, och i fallet utbildning för den enskilda familjen, att fullfölja sina livsprojekt. Detta autonomibegrepp kan jämföras med politisk autonomi där självständigheten i högre grad kopplas till utvecklingen av en kapacitet att delta i det politiska beslutsfattandet.

Reformprogrammet utvecklades över flera år och kan delas in i två steg, vilket har utretts mer i detalj i avhandlingen *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser* (Wahlström 2002). I ett första steg föreslogs reformering och ”förenkling” inom det etablerade statsbidragssystemet. Till detta första steg kan räknas expertutredningen av Du Rietz; Lundgren & Wennås (1987), styrningsutredningen (SOU 1988:20) och den efterföljande propositionen (Prop. 1988/89:4). I reformens andra steg upphörde statsbidragssystemet att vara styrande för skolans organisation. Statsbidraget skulle i fortsättningen betalas ut som en totalsumma till kommunerna och skolan skulle i stället styras genom målen i läroplanen och den statliga lärarutbildningen. Till detta andra steg hör propositionen om kommunalt huvudmannaskap för lärare (Prop. 1989/90: 41), ansvarspropositionen (Prop. 1990/91:18) och propositionen om valfrihet och fristående skolor (Prop. 1991/92:95) samt betänkande om ny läroplan för grundskolan (SOU 1992:94).

Reformprogrammet utmynnade således i ett läroplansbetänkande och senare en ny läroplan (Lpo94), men vad som var mer omvälvande för skolsystemets framtid var att ansvars- och styrningsfrågorna genom reformen getts helt nya premisser förstärkta av kommunaliseringen av skolan och inte minst valfrihetsreformen.

Denna föreliggande rapport om värdegrunden är inte heller rätta platsen för att närmare analysera konsekvenserna av dessa reformer, men det förtjänar understrykas att med kommunalisering, valfrihet, fristående skolor och mål- och resultatstyrning öppnades vägen till helt nya former för hur skolverksamheten skulle ta form, där den successiva förskjutningen från mål- till resultatstyrning (jfr Morawski 2011) är central och har betydelse för denna rapports periodisering av värdegrundsbegreppets användning. De två första faserna kan därvid ses som relaterade till målstyrning, medan den tredje sammanfaller med en allt starkare vridning mot resultatstyrning.

Värdegrundsbegreppet tar form

Det är primärt den borgerliga regeringens tilläggsdirektiv till läroplanskommittén i december 1991 som kan sägas lägga grunden till de omtvistade formuleringar som senare tar plats i Lpo 94 och som kommer att bilda basen för det som senare kommer att benämnas värdegrunden. I tilläggsdirektiven hävdas, precis som utvecklingen under 1970- och 80-talen understrukt, att skolan inte skall vara värderingsmässigt neutral. Men tilläggsdirektiven anlägger en annan historisk twist på flera av de tidigare (i Lgr 80) angivna värderingarna och kopplar dem inte till ’vår demokrati’ utan förankrar dem med satsen ”vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land”. Direktiven anger dessutom

en tidigare icke påtalad etisk norm som ”individens frihet”, vilken direkt kan föras tillbaka på maktutredningens förslag om en demokrati där individens (och i utbildningens fall familjens) rättigheter ges en mer framträdande plats. Ordagrant sägs i direktiven:

Skolans verksamhet är inte och skall inte vara värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på de etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med de svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land. Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund, kan acceptera. Det är angeläget att skolan präglas av dessa värden såväl innehållsmässigt som vad gäller arbetsmetoder och att utbildningen bidrar till att stärka förmågan att göra etiska ställningstaganden (SOU 1992:94 Bil. 2 s. 330).

Det är också stora delar av denna text som utgör kärnan i den slutliga läroplanens (Lpo94) inledning, rubricerad 1. *Skolans värdegrund och uppdrag* och dess första underrubrik: *Grundläggande värden*. I denna inledning tas två explicita utgångspunkter i demokrati och en tydlig relation till skollagen upprättas också:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egen värde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§).

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Undervisningen i skola skall vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpo 94 s 3).

Sammantaget skulle kunna hävdas att Lpo 94 genom att introducera värdegrundsbegreppet på det sätt som görs lägger en grund för en fortsatt diskussion om olika möjliga uttolkningar av densamma och att dessa ut-

tolkningar också skulle kunna hamna i ett spänningsförhållande till varandra (jfr Liljestrand 1999), men att läroplanstexten om värdegrunds-begreppet samtidigt möjligen också anger ett antal, om än ej definitiva, begränsningar för hur långt olika uttolkningar kan gå. Det är dessa gränser för värdegrundsbegreppets uttolkning som i det följande kommer att diskuteras mera ingående, speciellt i analysen av begreppets användning i fas 2 och 3.

Vad som emellertid kan konstateras är att värdegrundsbegreppet, de första åren efter sin tillkomst, inte ges speciellt mycket uppmärksamhet utom vad gäller några specifika relationer som exempelvis diskussionen om den uttalade hänvisningen till ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”.

Sammantaget kan hävdas att de första åren efter Lpo94 präglades av viss vilsekommenhet i skolpolitiken bl.a. eftersom socialdemokratin nu återinträdde i regeringsställning i ett läge där mycket inom skolans värld hade getts nya förutsättningar på kort tid, förutsättningar som socialdemokratin inte gjorde några markerade ambitioner på att riva upp utan hänvisade till att skolan inte skulle störas av ett ständigt förändringsarbete. Genom att tillsätta den s.k. Skolkommittén i januari 1995 med uppdraget att ”belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen” kom frågor om elevers och föräldrars inflytande liksom hur det mångkulturella samhället skulle bemötas i skolan att fokuseras. Dessa frågor avhandlades i ett antal betänkanden (SOU 1995:103, SOU 1996:22, SOU 1996:143) och i slutbetänkandet, *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* – behandlades främst hur skolans inre arbete skulle kunna utveckla nya och mer attraktiva former (SOU 1997:121 (för en mångfasetterad genomlysning av betänkandet, se *Utbildning och Demokrati* 7:1). De centrala delarna av det reformpaket som genomförts 1989/1990 och de vidareförda och fördjupade reformer som genomförts av den borgerliga regeringen 1991-1994 ifrågasattes emellertid inte i sina grundvalar även om skilda prioriteringar förekom i många fall.

Värdegrundsfrågan innehade dock inte någon uttalad prioritering vare sig från regeringshåll eller via nämnda utredning, men efter genomförandet av ett regeringsuppdrag från skolverkets sida, parallellt med utredningen 1996-98 om ”Värdegrunden i praktisk tillämpning” som avrapporterades 1999 i rapporten *Gemensamhet i mångfalden/ Skola i utveckling* så proklamerade dåvarande skolministern Ingegerd Wernersson det s.k. värdegrundsåret 1999. Bakgrunden till detta anges, senare i regeringsskrivelsen 2000/01:59, att vara ”bl.a. den alltför ensidiga fokuseringen på betygsfrågor och ämneskunskaper. Många undersökningar och utvärderingar visade

att det fanns stora brister när det gällde värdegrunden. Att förmedla och förankra grundläggande demokratiska värderingar och att främja lärande och personlig utveckling, är inte två separata verksamheter som kan särskiljas” (Regeringens skrivelse 2000/01:59 s. 55).

(2) Värdegrunden och demokratiuppdraget: från teori till praktik – med samtalet i fokus (1999–2002)

Satsningen på värdegrunden genom värdegrundsåret handlade således bl.a. explicit om att söka balansera det som från socialdemokratiskt håll upplevdes som den alltför starka och ensidiga betoningen på skolans kunskapsuppdrag i jämförelse med skolans demokratiuppdrag utan att ställa dessa uppdrag mot varandra. Nu följer också, inte bara det formellt inrättade s.k. värdegrundsåret 1999 1 februari 1999 – 31 mars 2000 utan också ett värdegrundsprojekt som initierades inom utbildningsdepartementet och i regleringsbrev till skolverket ett antal uppdrag för att ta fram en långsiktig, strategisk planering för verkets arbete med grundläggande demokratiska värden. Under de närmaste åren utges också ett antal centrala arbeten från såväl utbildningsdepartementet och skolverket samt arbeten beställda av dessa myndigheter, arbeten som samtliga är relaterade till värdegrundsfrågan.

I riktlinjerna för värdegrundsprojektet (se bilaga 2 i Värdegrundsboken s. 107-113) är anslaget att ”[L]äroplanens värdegrund skall sättas i fokus för att bekämpa mobbning, sexuella trakasserier, våld och andra brott, främlingsfientlighet, ojämlikhet och andra former av bristande respekt för andra människors värde” (s. 107). Innehållsligt är det noterbart att anslaget här är tämligen begränsat och, som det förefaller, koncentrerat till problemområden i skolans inre liv utan tydliga utblickar mot världen utanför eller med inriktning mot ett mer kvalificerat och främjande synsätt på vad en värdegrundsbaserad, demokratisk kommunikation skulle kunna innebära. Riktlinjerna skisserar för övrigt mestadels former för samarbete etc.

Ett mer elaborerat synsätt på värdegrundsarbete och vad en värdegrundsbaserad, demokratfrämjande kommunikation skulle kunna innebära finns emellertid i Utbildningsdepartementets *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (2000), med Gunilla Zackari som projektledare och Fredrik Modigh som huvudsekreterare, dvs den bok som är den centrala produkten från departementets värdegrundsprojekt. Denna text måste rimligen också betraktas som ett auktoritativt dokument även om den inte är underskriven av departementschefen utan förankrad i en projektgrupp med personal från departementet och ledd av en styrgrupp med en biträdande statssekreterare som ordförande. Som undertiteln antyder så anges här ett relationellt perspektiv på värdegrunden med ”fokus på de sociala

relationerna och villkoren för dessa i skolan” (s 12). Syftet med boken är explicit att beskriva ”vad värdegrunden egentligen betyder och varför värdegrunden är så aktuell just nu” (s 12).

Skolan som mötesplats med samtal för demokrati och pluralism

Det första kapitlet, rubricerat ”Det demokratiska uppdraget”, betonar skolan som mötesplats, som ”plats för relationer och möten tanken med en gemensam, nationell skola är att alla barn och unga skall undervisas och utvecklas i mångsidiga sociala miljöer. Förskolan och skolan erbjuder en gemenskap som är annorlunda och mer differentierad än den enskilda familjen” (Värdegrundsboken s. 14).

Här kan således noteras betoningen och den positiva värderingen av skolan som en mötesplats för alla genom att skolan kan vara en ’mångsidig social miljö’ och ’mer differentierad än den enskilda familjen’. Man sticker heller inte under stol med att stora skillnader i olika avseenden kan råda inom en skolklass och att ”vilka relationer mellan barn och unga som etableras beror också på deras position i gruppen och i klassen och hur de och lärarna kan hantera den offentliga arena som klassrummet utgör” (s. 15). Här kan således medvetenheten om möjliga positionsspel inom en klass noteras liksom att det är lärarna som har och ges huvudansvaret för att hantera de sociala relationerna inom det klassrum som betecknas som just en offentlig arena.

På de följande sidorna analyseras dels de historiskt mycket olikartade förutsättningarna för skolor som mötesplatser och dels understryks den gemensamma grundskolans förutsättningar där det också sägs att ”[D]et avgörande för det sociala klimatet är om kommunikationen mellan elever och lärare fungerar, om de vuxna tar elever som individer på allvar och tvärtom” (s 25). Den fortsatta texten utgör också i huvudsak en vidareutveckling av mötets potentialer och skolan som mötesplats.

Underrubrikens betoning av samtalets roll för demokrati preciseras i det första avsnittets ”Om samtal för demokrati” s. 27ff. Här hävdas att

”[V]i menar att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap. Förutsättningen för samtal är goda sociala relationer, dvs att skolan fungerar som social mötesplats. Ett demokratiskt samtal innefattar inte bara rätten att tala och bli heard. Man måste också lära sig konsten att lyssna och inte minst vara öppen för argument och låta sig påverkas av den man samtalat med (s. 27).

Värdegrundsbokens starka betoning av samtalet som demokratiskt redskap – ”Vi menar att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap” - innebär, vad vi kunnat notera, att det är första gången som (det demokratiska) samtalet ges denna framträdande position och det kan därmed sägas

representera en mer procedural syn på den demokratiska värdegrunden i jämförelse med den oftast förekommande substantiella synen på värdegrunden, dvs som uttryck för att antal bestämda värden som människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde, jämställdhet, solidaritet etc. Att notera är också den starka betoningen på lyssnandets konst (en aspekt som kommit att lyftas fram mycket tydligt i det senaste decenniets pedagogisk filosofiska forskning) liksom öppenheten för argument och att man kan "låta sig påverkas av den man talar med" (s 27).

Här myntas också på s 27 begreppet 'kommunikativ demokrati', dvs en demokrati där "man utgår från och respekterar olikheter mellan människor och samtalar om dem" och hänvisningar görs till såväl en modern pragmatist som Seyla Benhabib som en klassisk pragmatist som John Dewey "som sätter förutsättningarna för kommunikation som grundläggande kriterium på demokrati":

Många olika tolkningar och värderingar skall kunna kommuniceras i ett pluralistiskt samtal med utgångspunkt i respekten för människors lika värde. Enligt vårt synsätt utgör därför pluralismen tillsammans med demokrati en utgångspunkt för tolkningen av värdegrunden och dess innehåll.

Med samtalet i fokus blir språket centralt. I språket finns våra värderingar inbyggda, vilket blir tydligt i ett pluralistiskt samhälle (s. 27).

Det är noterbart att pluralism och demokrati på ett så tydligt sätt kopplas samman och att skolan på så sätt avses att ge ett klart utrymme för olika uppfattningar och olika synsätt i olika frågor.

På de avslutande sidorna av det första avsnittet lyfts hur "etiska förhållningssätt är beroende av 'gruppen', av möten och interaktionen mellan individerna och att "[b]arnens fri- och rättigheter utmanas i mötet med andra barn. Rättigheter föder i sin tur skyldigheter och krav börjar ställas på hänsynstagande till andra" (s 28) och avslutas med ett avsnitt (s 30-32) med följande rubrik: "Barn- och ungdomsperspektivet måste stärkas" (s 30).

Värdegrundens innebörder

I bokens andra kapitel, betitlat "Vad betyder egentligen värdegrund?", upprepas tidigt huvudinriktningen mot samtal för demokrati med att

[V]år tolkning av begreppet sätter fokus på ett demokratiskt och humanistiskt förhållningssätt, som är beroende av sociala relationer och ömsesidiga samtal. Det handlar om att utveckla en 'demokratisk mentalitet', ett begrepp som vi hämtat från statsvetaren Alf Ross. Det innefattar hur man tilltalar

andra, vad man säger och om och hur man lyssnar, dvs samtalet och viljan till kommunikation och konsensus (s 35).

Konsensussträvanden sägs emellertid inte få blockera konflikter och ifrågasättanden av samhällstraditioner. Konfrontationer och möten mellan olika idéer och ståndpunkter skall snarare främjas och man skriver att "[E]tt aktivt arbete med värdegrunden i skolan förutsätter att man också diskuterar samhällstraditionerna, och inte tar dem för givna" (s. 38)

I avsnittet "Demokrati som värde i teori och praktik" utreds kortfattat hur demokratibegreppet är tillämplbart på olika nivåer och dessutom understryks demokratin som överideologi och dess möjliga koppling till konservatism, liberalism och socialism, men dess omöjliga koppling till nazism. Dessutom görs här en återkoppling till kommunikativ demokrati och begreppet kommunikativ skoldemokrati utvecklas: "I en kommunikativ skoldemokrati som bygger på samtalet, räcker det inte med formella strukturer för inflytande eller att lära om demokrati som system. Det handlar för skolans del om att på djupet konfrontera och pröva elevernas värderingar och föreställningar" (s 41).

Under detta kapitelns sista rubrik, "Demokrati förutsätter pluralism", preciseras denna relation på så sätt att

värdegrundens huvudfunktion är att ligga till grund för värdediskussioner som ger utrymme för människors olikheter. Genom att erkänna och ta hänsyn till olikheter respekteras varje persons integritet. Det är också i mötet mellan människors olikheter som vi lär av varandra, som vi utmanas och utvecklas. Människor måste få mötas och pröva moraliska ståndpunkter utan att begränsas av olika kulturella traditioner, tabun och "tystnader". Pluralistiska samtal om värdegrunden måste föras inom ramen för demokratiska principer och med respekt för alla människors lika värde.

Vi menar att värdegrunden i läroplanerna gynnar en pluralistisk diskussion om etik i skolan och kan t.o.m. tolkas som en förutsättning för sådana samtal. Det finns alltså ingen motsättning mellan en gemensam värdegrund och pluralism. Eleverna skall gemensamt kunna utveckla sina skilda uppfattningar och synsätt samt ge argument för dem. För det krävs att skolan ger utrymme för olika perspektiv och är kommunikativ genom att utnyttja så många olika uttryckssätt och uttrycksformer som möjligt (s 42).

Sammantaget utgör de två inledande kapitlen av *Värdegrundsboken* som här redovisats en tämligen ingående och väl artikulerad argumentation för samtal av en specifik art, något som också sammanfattas klart i de två sista styckena av kapitel 2 som citerats ovan.

Även det tredje kapitlet i *Värdegrundsboken* "Kan och bör skolan fostra enligt givna värden?" fortsätter argumentationen för en procedural håll-

ning, en ömsesidigt kommunicerande skola i vilken ”mer nyanserade attityder och värderingar” kan utvecklas och författarna anser att ”skolan på många sätt inte dragit nytta av sin potential som demokratisk institution och social mötesplats” genom att skolan som kollektiv, med en mångkulturell och heterogen population som ”samlar och konfronterar människor med olika bakgrunder och erfarenheter” (s 52). En viktig slutsats i detta kapitel är att ”[A]rbetet med värdegrunden är en pedagogisk fråga. Därmed kan värdegrunden stärkas genom en medveten pedagogisk verksamhet (s 54). Här utvecklas så kraven på personalens kunskap och kompetens och långsiktig planering och konkret exemplifieras med hur en traditionellt provinriktad undervisning skiljer sig från en värdegrundsbaserad inriktad på samtal och behovet av tid och utrymme för samtal och kommunikation understryks.

Som här längre fram också skall redovisas med andra texter som följer upp denna inriktning så slår dessa inledande tre kapitel av *Värdegrundsboken* an ett perspektiv på samtals bedrivande i skolan som representerar något förhållandevis nytt för svensk skola. Likartade ansatser har funnits där då och då som ett embryo, första gången uttalat i Skolkommissionens (SOU 1948:27), nästa gång något mer elaborerat i Lgr 80 och nära anslutande skrifter (jfr Englund 1994, 1999), men här i *Värdegrundsboken*, under värdegrundsflagg, med en allt tydligare markering av samtal som befordrar pluralism och som betonar en ömsesidigt kommunikativ argumentation som därigenom prövar olika arguments hållbarhet. Det är således en vad som kan kallas procedural värdegrundsansats som anges, en ansats som förlägger ansvaret för demokratins upprätthållande och fördjupning på skolan som institution och på lärarna som ansvariga för att tillsammans med de studerande utveckla demokratisksa samtal och samtal för demokrati. Den procedurala inriktningen skiljer sig från den vanligare förekommande substantiella som mer handlar om en förmedling av demokrati som innehåll.

Vi skall alldeles strax, längre fram i denna text, således ytterligare belysa hur andra texter fördjupar detta samtalstema, men skall allra först också kortfattat redovisa innehållet i resterande kapitel av *Värdegrundsboken*.

I kapitlet ”Målstyrningens konsekvenser för värdegrunden” utvecklas den problematik som ledde till den specifika värdegrundssatsningen genom att hänvisningar görs till den målstyrning som introducerades av Lpo 94, dvs i strävansmål och uppnåendemål och hur strävansmål ofta hamnat ”i kölvattnet till förmån för uppnåendemålen i kursplaner samt betygskriterier” (s 79). Analysen påminner om den analys som under tidigare decennier gjorts av vad som då kallades ’skolans övergripande mål’ och svårigheterna att realisera dessa:

Om värdegrunden i läroplanerna i allmänhet inte uppfattas som styrande, gäller detta i synnerhet läroplanernas strävansmål om värdegrunden. Dessa strävansmål hamnar ofta i kölvattnet till förmån för uppnåendemålen i kursplaner samt betygskriterier Uppnåendemålen, främst i kursplanerna, har fokuserats eftersom de är lättare att arbeta med då de är relativt konkreta och mätbara, jämfört med strävansmålen. Genom att ta sin utgångspunkt i uppnåendemålen har fokus därmed anlagts på de traditionella ämneskunskaperna. Betygskriterierna och kursplaner styr det konkreta vardagliga arbetet, på bekostnad av läroplanen (s 79-80).

Under rubriken "Betygssystemet premierar inte värdegrunden" utvecklas flera av de motsättningar som föreligger mellan en provbaserad skola som tenderar att ensidigt fokusera faktakontroll och en skola med en mer värdegrundsbaserad verksamhet.

I kapitlet "Kan värdegrunden 'genomsyra' all verksamhet?" (s. 87-92) besvaras och utvecklas den övergripande problematiken vad gäller värdegrundsarbetet, speciellt kan man här se hur författarna är mycket medvetna om risken med att värdegrundsarbetet blir reaktivt genom att fokusera problem och begränsa det till exempelvis att bemöta kränkande behandling (något som vi skall se i hög grad just kom att ske efter hand trots dessa 'varningar'):

Det övergripande målet, men också den stora svårigheten, är att få värdegrunden att genomsyra verksamheten Värdegrundsarbetet har ofta varit fokuserat på insatser mot det som bryter mot värdegrunden, istället för att främja demokratiska värderingar. Värdegrundsarbetet riskerar med ett ensidigt fokus på kränkande behandling att bli en uppsättning regler om vad man inte får göra kopplat till sanktioner. Sociala regler i skolan uppskattas visserligen av många elever om de själva involveras i arbetsprocessen, men att jämställa värdegrunden med en uppsättning regler, anser vi vara att kraftigt degradera innebörden av värdegrund (s. 88).

Värdegrundsboken tar avslutningsvis också upp två viktiga områden med relevans för den fortsatta utvecklingen, dels frågan om en nödvändig integration av kunskapsmål och värdegrund och dels om värdegrunden skulle må bäst av att utformas som ett eget ämne.

Den första frågan går tillbaka på en problematik som har återkommit ett flertal gånger i den svenska utbildnings- och läroplanshistorien, senast i arbetet med Lgr 80 och tydligast uttryckt i den föregående propositionen prop. 1978/79:180 som uppmanade till just en integration mellan innehållet i olika ämnen och, som det då hette, skolans övergripande mål (jfr Englund 1986 s. 600ff).

I *Värdegrundsboken* heter det, med hänvisning till regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning "att målen för kunskap

och värdegrund måste integreras Att värdegrunden skall integreras med annan verksamhet, och inte ses som något utöver denna, betyder att den reguljära undervisningen i samtliga ämnen måste ge tid för värdegrundsfrågor. Vi menar dock att vissa ämnen är mer eller mindre lämpade för att bedriva undervisning om värdegrunden. Inom t. ex. samhällskunskap, historia, religion och filosofi finns naturliga ingångar för diskussioner om t.ex. demokratiska värden” (s. 89).

Den andra frågan, om värdegrunden skulle må bäst av att utformas som ett eget ämne, tas upp i relation till att flera gymnasieskolor valt att inrätta ett ämne, som regel benämnt *livskunskap*. Här är *Värdegrundsbokens* angivande av syftet med värdegrundsarbete tämligen psykologiserande och något motsägelsefull genom att inte vara helt i linje med vad som hävdats tidigare. Genom att ansatsen här är mer individuellt psykologiserande kan den också sägas förebåda något som har blivit en relativt framträdande riktlinje för flera av de program som senare gjort anspråk på att vara värdegrundsstärkande (se vidare analysen under kommande fas/ avdelning 3). Det förefaller emellertid som om denna psykologiserande inriktning är påverkad av den utveckling som skett av det som kommit att kallas ämnet livskunskap och som delvis tagit form inom skolväsendet redan vid denna tid. I Värdegrundsboken heter det nämligen att syftet med kurserna (i livskunskap) är ”att öka elevernas självkänedom, självkänsla och förståelse för andra människor och deras synsätt och värderingar” (s. 90).

Etableringen och utvecklingen av ’ämnet’ livskunskap har närmare belysts i en avhandling publicerad 2011 av Camilla Löf och vi skall återkomma till denna senare i texten och här endast referera till vad Löf säger om ’livskunskapens’ utbredning runt 2000. Hon anför bl.a. att Folkhälsoinstitutet (som var en av de institutionella krafter som tidigt visade intresse för dessa frågor) gav ut boken *Leva ihop* (Eenfelt 1999) som visserligen kritiserades för sitt biologistiska innehåll, men samtidigt var ett uttryck för det intresse som kom ”allt fler politiska aktörer att intressera sig för skolans uppdrag med sex- och samlevnadsundervisning, social kompetens och livskunskap” (Löf 2011 70). En socialdemokratisk riksdagsman som redan 1994 inlämnat en motion i frågan fick också stöd av flera partikolleger i en ny motion om hur ”[E]tt ämne som dock enligt vår uppfattning bör få ökat utrymme är det som med en samlande beteckning kallas livskunskap De skolor som har infört livskunskap har mycket goda erfarenheter” (Motion 2001/02:Ub 416, fr Löf 2011 s 70).

Författarna till *Värdegrundsboken* hävdar dock beträffande frågan om livskunskap skulle vara ett fristående ämne att

värdegrunden som ett eget ämne motsäger själva grundtanken att värdegrunden först och främst handlar om ett förhållningssätt. Att frångå att värdegrunden enligt läroplanerna skall genomsyra all verksamhet, inte bara undervisningen, och att alla vuxna har ansvar för värdegrunden hela tiden, vore , enligt vår mening, ett sätt att kapitulera. De skolor som anordnar värdegrund som ett eget ämne försöker kompensera detta faktum genom att också vidta andra insatser i syfte att involvera alla vuxna i ett gemensamt förhållningssätt. En uppenbar risk med att organisera värdegrunden som ett eget ämne är dock att frågorna blir en angelägenhet bara för några få och att majoriteten lärare och vuxna därmed inte känner ansvar för värdegrunden i sin verksamhet. En annan nackdel är att en kurs i värdegrund är tidsbegränsad och schemalagd. För att värdegrunden skall kunna genomsyra all verksamhet i skolan måste tid ges till kommunikation, dels inom ramen för varje ämne, dels i aktiviteter utanför klassrummen beroende på när frågorna kommer upp och i vilka sammanhang. Värdegrundsfrågor kan mycket väl komma upp inom de allra flesta ämnen, under förutsättning att pedagogerna inbjuder till sådana diskussioner. Dessutom behöver inte frågor om relationer vara bundna till ämnet som sådant. Tid bör avsättas när behov av samtal uppkommer, oavsett vilket ämne som just då ligger på schemat” (s 90-91).

Värdegrundsboken tar här således tydligt avstånd från värdegrundsarbete som avskilt inom ramen för ett särskilt ämne som livskunskap och betonar också, i enlighet med tidigare resonemang, att ett kraftfullt värdegrundsarbete förutsätter utnyttjande av lämpliga tillfällen för kommunikation inom ramen för alla olika ämnen liksom att det därmed är alla lärares ansvar.

Sammantaget må hävdas, efter denna utförliga genomgång av *Värdegrundsboken*, att dess huvudbudskap är tydligt. Det är det goda samtalet, lett av den professionella läraren, och utvecklat på olika sätt i bokens olika kapitel, som ses som det primära instrumentet för värdegrundsarbetets realisering.

Denna tydligt angivna ömsesidiga samtalsinriktning kan kontrasteras mot den i den allmänna skoldebatten efterhand relativt vanligt förekommande uppfattningen om värdegrunden som något mer substantiellt och fast och därmed något som skulle kunna förmedlas som bestämda färdigheter enligt manualer och innehåll som ibland, men inte alltid gick tillbaka på läroplanens skrivning om att

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med

svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Tre kompletterande skrifter producerades inom ramen för utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt: Christer Hedin & Pirjo Lahdenperä: *Värdegrund och samhällsutveckling* (2000), Elisabeth Gerle: *Mångkulturalismer och skola* (2000) samt Lars Lorentzon m fl.: *Hej skolministern. Barn och ungas berättelser om värde och värdegrund* (2000).

Hedins och Lahdenperäs rapport annonseras i förordet som att syfta "till att fördjupa kunskaperna om samt stimulera till diskussion och samtal om hur värden och normer styr hur vi ser på och värderar varandra". Rapporten innehåller diskuterande preciseringar av läroplanens värdegrundsangivelser i flera olika kapitel: ett historiskt som anger vad som benämns som värdegrundens stöttepelare (kristendomen och värdegrunden, värdegrunden och den sociala ingenjörskonsten, arvet från Hellas och Israel, värdegrunden och de mänskliga rättigheterna samt kristen etik och västerländsk humanism i Lpo 94 och Lpfö 98), ett om grundläggande värden i den officiella uppfostran av barn och ungdomar, ett som rubriceras 'vilka omfattas av den gemensamma värdegrunden' samt ett avslutande benämnt 'en monopolistisk eller kosmopolitisk värdegrund? I det sista kapitlet markeras hur svensk invandringspolitik "ändrats till integrationspolitik" och målen för denna från proposition 1997/98:16 citeras (Hedin & Lahdenperä 2000 s. 44).

Det mångkulturella anslaget förstärks med rapport nr 2, Gerle (2000) som "behandlar och diskuterar frågan om kulturell mångfald i relation till en gemensam värdegrund, om demokratiska fri- och rättigheter och om olika definitioner om mångkulturalism inom både den offentliga skolan och inom fristående skolor" (från förordet). Gerles framsynta analys visar på ett antal olika spänningar som tar form i och med den successiva förskjutningen av utbildning från "public good" till "private good" och hur skilda argument ser ut till försvar för den allmänna skolan liksom för fristående skolor av olika slag och de problem beträffande likvärdighet och (o)jämlighet som därmed kan ses.

Fortsatt fokusering på och fördjupning av samtalet som värdegrundsarbete

I Skolverkets fortsatta arbete med värdegrundsfrågan samma år som Värdegrundsboken presenteras, En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de

grundläggande värdena (Dnr 2000:1613) vidareutvecklas strävan att analysera förutsättningarna för om och

hur förskolan, skolan och fritidshemmen lyckas skapa utrymme för samtal, möten och goda sociala relationer, som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena. I samtal kan olika uppfattningar och värden brytas mot varandra. Samtalet innefattar både en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera, samtidigt som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om (s. 6).

Noterbart här är betoningen av att samtalen mycket väl kan innehålla olika uppfattningar i olika frågor och att värden därmed kan brytas mot varandra. Här sker också viktiga kvalificeringar av samtalets karaktär som att det handlar om att "lyssna, överväga, söka argument och värdera" samtidigt som att samtalets ambition är att försöka komma överens om "värden och normer som alla kan enas om".

I utgångspunkterna för arbetet anges att Skolverket i denna studie om värdegrunden tar

sin ansats i vad nyare demokratiforskning benämner deliberativ demokrati eller samtalsdemokrati. Denna syn på demokrati sätter samtalet och dialogen mellan människor i centrum som demokratins grundsten. Ansatsen har växt fram under de senaste årtiondena inom demokratiforskningen med Habermas som främste företrädare. Även Dewey ser kommunikationen som demokratins bärande element. Läroplanerna innehåller klara inslag av deliberativ demokrati. Skolan ses som en kollektiv medborgarlig rättighet på deliberativ grund. Kommunikationen i verksamheterna, och uppdraget att utveckla medborgare som kan kommunicera, kan ses som en tilltro till en kollektiv viljebildning och som medel för att medborgare skall kunna delta i den demokratiska processen. Den deliberativa modellen ser samtalet, den ömsesidiga kommunikationen kring skilda problem och olika sätt att uppfatta värden, som en fundamental länk i en kollektiv viljebildning som syftar till att uppnå konsensus kring skilda problem och olika sätt att uppfatta värden, som en fundamental länk i en kollektiv viljebildning som syftar till att uppnå konsensus (s. 9).

Såväl Utbildningsdepartementets *Värdegrundsbok* som Skolverkets rapport tar således den deliberativa idén (deliberativ demokrati eller samtalsdemokrati) som utgångspunkt för hävdandet av en viss sorts samtal som uttryck för att söka realisera värdegrunden i skolan.

På de fortsatta sidorna i Skolverksrapporten understryks behovet av att "skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral, både vertikalt och horisontellt i organisationen" och samtalets kriterier betonas, "t.ex. att barnen och personalen talar till och lyssnar på varandra, tar till

sig argument och gemensamt försöker att resonera sig fram till en lösninginnefattar också att man inte skyggar för konflikter, utan är medveten om att dessa är en väg för lärande och utveckling [E]tt samtalsdemokratiskt perspektiv är därmed förenligt med ett främjandeperspektiv, dvs. att arbetet med värdegrunden främst handlar om att främja möjligheterna till samtal för att *stärka* de demokratiska värdena, både hos individen och kollektivet (s. 9-10).

Under de fyra kommande rubrikerna, "Demokratiska rättigheter och skyldigheter", "Att utveckla demokratisk kompetens", "Demokrati som kollektivt och individuellt samt formellt och informellt fenomen" och slutligen "Frågor av särskilt intresse", vidareutvecklas under den första hur skolan genom 'demokratiska samtal' skall kunna främja de demokratiska värdena och speciellt betonas hur värdegrunden är "en fråga om förhållningssätt mellan människor som bygger på ömsesidig respekt (s. 11). Under den andra rubriken understryks att en "samtalsdemokratisk verksamhet förutsätter att människor med olika perspektiv, kunskaper och erfarenheter möts och här citeras Tomas Englunds bidrag till demokratiutredningen som

betraktar utbildningssystemet som en central potential som mötesplats mellan olika kulturer, olika uppfattningar, olika grundläggande värderingar, där det övergripande målet skulle kunna vara att utveckla en kommunikativ kompetens och ömsesidig respekt hos de deltagande. En kommunikativ kompetens med sikte på kollektiva viljebildningsprocesser om hur umgänget människor emellan och hur samhället skall utformas (Englund 1999 s. 11, kursiverat i originaltexten).

Efter citatet betonas också hur "[S]egregerade miljöer, i både kommunala och fristående verksamheter, kan minska möjligheterna till mångfaldiga samtal" (s 11).

Utbildningsperspektivet i Skolverkets rapport *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (Dnr 2000:1613) fördjupas också genom att texten hävdar att "[G]enom samtal kan demokratisk kompetens utvecklas, vilket inbegriper såväl kunskap om demokrati som insikt och förtroenhet i demokratiska värden. Detta ger också uttryck för en kunskapssyn som innebär att en individs lärande och utveckling äger rum främst i samspel med andra, i en social kontext som påverkar förutsättningarna. Istället för en kunskapsförmedling där barn och unga ses som passiva mottagare, ses kunskap som något som utvecklas i ömsesidig kommunikation och meningsskapande" (s. 11). Här relateras också till värdegrunden som betraktas som "ett kollektivt fenomen som berör hela

verksamheten. Genom att sätta relationer och samtal i fokus riktas intresset för värdegrunden mindre mot den enskilde individen och mer mot individen att i ett sammanhang som utgörs av barnomsorgen och skolan som kulturell miljö för lärande och utveckling av demokratiska värderingar” (s. 11).

Relationen mellan potentialen att kunna genomföra demokratiska samtal och goda sociala relationer understryks gång på gång och nödvändigheten av att barns och ungdomars egna frågor tas tillvara betonas liksom att ett vuxenperspektiv kan fungera blockerande och ”försvåra öppna, demokratiska samtal, inte minst eftersom barn och unga lätt då förlorar sin motivation och sitt engagemang och därigenom sin vilja att diskutera” (s. 12).

Skolverket kommenterar i denna skrift också den genom Maktutredningen tydliga förskjutningen från en samhällscentrerad (kollektiv) till en mer individcentrerad demokratisyn och skriver att värdegrunden är ”både en kollektiv idé om demokratiska värden och normer som skall delas av alla och som utvecklas i samspelet mellan människor och sätter individens demokratiska rättigheter och skyldigheter i fokus..... [E]n deliberativ ansats fokuserar de informella strukturerna och lärmiljöerna. Dessa strukturer och miljöer är ur värdegrundsperspektiv av största vikt eftersom värden och normer utvecklas i samspel mellan människor, oberoende av var dessa äger rum” (s. 13-14).

Noteras bör i detta sammanhang att demokratiutredningen som arbetar mellan 1997 och 2000 i sitt slutbetänkande (SOU 2000:1) samtidigt med nämnda dokument från Utbildningsdepartementet och Skolverket lanserar en tydlig moralisk ståndpunkt till försvar för demokratin. Utredningen hävdar efter en inledande genomgång av olika demokratiteorier att ”[V]ar och en av demokratiteorierna har någon viktig poäng. Det är dock en deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter som vi kommer att argumentera för i det följande” (SOU 2000:1 s 23).

Demokratiutredningen

vill särskilt betona skolans ansvar för att förbereda de uppväxande medborgarna för ett deltagande i den stora demokratins frågor. Den måste utveckla kunskaper om och insikter i konkurrerande samhälls- och historieuppfattningar och dess konsekvenser – och själv vara en demokratisk miljö som tillåter oenighet. 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. Där kan vi utveckla en förmåga till samtal och en ömsesidig respekt kring de Frågor som binder oss samman: Hur ska vi umgås, hur ska samhället utformas, och hur ska vi lösa konflikter utan våld eller hot om våld?

Den moderna historien och dess samhälleliga konsekvenser, exempelvis nazismens och kommunismens illdåd samt dagens rasistiska idévärld, är inte exempel på vilka skolkunskaper som helst; de är moraliskt problematiserande kunskaper som bör stå på skolans dagordning. Skolan får emellertid inte bara ha till uppgift att lära ut kunskaper om demokrati, moral och kritiskt tänkande (bl.a. kring mediernas nyhetsförmedling). Den måste också vara en demokratisk arena; eleverna måste få uppleva demokrati i praktiken (SOU 2000:1 s 242).

Pia Nykänen (2009) skriver i sin kritiskt resonerande *Värdegrund, demokrati och tolerans* att Demokratiutredningen pläderar för ett deliberativt demokratiideal ”vad gäller det svenska folkets styre i *allmänhet* behöver dock inte på ett självklart sätt innebära att en ’deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter’ också bör tillskrivas *utbildningsväsendet* som ideal” (Nykänen 2009 s 55). Men, understryker hon vidare, ”även här framträder skrivningar som anger riktning för hur det allmänna ’demokrati’ i styrdokumentens formuleringar bör tolkas” (s 55) och så hänvisar hon till Skolverkets ovan nämnda skrift där det sägs att utgångspunkten är ”vad nyare demokratiforskning benämner deliberativ demokrati eller samtalsdemokrati” (Nykänen 2009 s 55, jfr Skolverket 2000 s 9, se också Nykänenens not 14 i anslutning till denna diskussion). Nykänen hänvisar här också till hur Skolverket i förordet till ett beställningsarbete skriver att ”[I]nom modernare demokratiforskning har en s.k. deliberativ demokratisyn utvecklats, vilken sätter kommunikationen, samtalet i centrum Genom att applicera denna demokratisyn på utbildningsväsendet vidareutvecklas och tydliggörs förskolors och skolors demokratiska uppdrag (Nykänen 2009 s 55).

I den av Skolverket under samma år beställda och utgivna skriften *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska och aktuella perspektiv* (2000) vidareutvecklar Tomas Englund det proceduralt och deliberativt grundade samtalsperspektiv som formulerats i såväl Värdegrundsboken som Skolverkets En fördjupad studie om värdegrunden. I denna skrift besvaras frågor som ”[V]ad är det som skiljer det deliberativa samtalet från andra samtal – vilka är dess huvudsakliga komponenter och vilka är de potentiella kvalifikationsprocesser som lärare och elever kan erfara genom att ägna sig åt deliberativa samtal?... Vad är det som kvalificerar det deliberativa samtalet som centralt i värdegrundsarbetet?” (Englund 2000 s 6). Här utvecklas också tre (senare, i Englund 2001, utvecklade till fem) grundläggande karakteristika för deliberativa samtal enligt följande, nämligen att det är a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme, b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna

på den andres argument, c) med inslag av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma fram till temporära överenskommelser, d) och där auktoriteter / traditionella uppfattningar må ifrågasättas som föräldrars, lärares och "den egna gruppens", samt kompletterade av e) en önskad förekomst av deliberativa samtal utan direkt lärarledning, dvs argumentativa samtal för att belysa och lösa olika problem (se vidare Englund 2000, 2001).

Idén om deliberativa samtal är nära knuten till det deliberativa demokratibegreppet och kan ses som (en procedural) didaktisk riktlinje för meningsskapande samtal som tar sin (substantiella) startpunkt i att en konflikt eller olika uppfattningar och synsätt framkommer i någon fråga. Genom deliberativa samtal antas värdegrunden således successivt kunna realiseras eller åtminstone ges riktlinjer för hur samtal kan värderas av samtliga involverade genom att tillsammans värdera om de fem angivna kriterierna kunnat uppfyllas.

Sammantaget framträder således som påvisats runt år 2000 via nämnda analyserade dokument en sammanhållen värdegrundssträvan som starkt betonar samtal som befordrar såväl lärandet som demokratin och därmed respekten för den andre. Det är en hög ambition som också ställer höga krav på lärarna som professionella utvecklare och ledare av samtal med dessa kvaliteter. Skolverket genomförde också i direkt anslutning till framställningen av nämnda skrifter flera konferenser med stort deltagarantal där samtalsidén presenterades och diskuterades.

Flera olika uttolkningsmöjligheter av värdegrundsarbete varav det öppna samtalet utgör en möjlig uttolkning bland flera andra ...

Den i föregående avsnitt påvisade samtalsambition som tar form i flera auktoritativa arbeten vad gäller värdegrundsarbetet kan således sägas ha intagit en tämligen dominerande framtoning runt 2000. Denna uttolkning av hur värdegrunden skulle kunna realiseras är emellertid inte den enda (möjliga) uttolkningen av hur den demokratiska värdegrunden skulle ta form och exempelvis så skulle arbetet med värdegrundens realisering bl.a. fortsätta inom s.k. värdegrundscentra vid bl.a. Umeå och Göteborgs universitet där ett flerårigt arbete utfördes. Detta lokala värdegrundsarbete och de rapporter som därvid producerades lämnas dock, med några undantag, utanför denna genomgång till förmån för ett annat spår.

I ett tidigt arbete från Umeå universitets värdegrundscentrum, Lindgren 2001, analyseras problematiken med att värdegrundsarbetet skulle syfta till att producera och få fram gemensamma värderingar på skolorna, "med den paradoxala konsekvensen att demokrati inte innebär en möjlighet att tycka och tänka olika, utan ett krav på attityd- och värderingsmässig kon-

formitet (Lindgren 2001 s. 20). Här hänvisas också till hur värdegrundsarbetet som oavslutad process betonas inom den deliberativa samtalsmodellen, men att "[S]kolornas fokusering vid *det gemensamma* verkar ibland skymma sikten inför denna möjliga tolkning av värdegrundsarbetets syfte. I fallet ovan blir det i stället tydligt hur skolan ser sig tvungen att möta verkligheten med makt- och kontrolltekniker. Bland de positivt demokratiska förespeglingarna ("öppna diskussioner") lurar därför de negativt laddade ("åtgärder", kartlägga attityder och värderingar"). Det finns utifrån dessa resultat anledning att ifrågasätta den optimism rörande skolornas omsättning av läroplanens pluralistiska möjligheter som uttryckts av vissa. I vissa fall tycks betoningen av en gemensam värdegrund i läroplanen i stället ses som en möjlighet att hantera en allt ohållbarare vardag" (Lindgren 2001 s. 21)

Den utvecklingstendens som närmare skall belysas i avdelning III av denna periodiserade analys av vad som hände med värdegrundsarbetet handlar om hur olika s.k. program gör anspråk på att realisera värdegrunden och fungera som det senare kommer att benämnas, som *värdegrundsstärkande*. De program som här avses som således närmare kommer att analyseras i kapitel 3 handlar om ett stort antal olika program varav flera är inriktade på att förebygga mobbning, flera andra är inriktade på att utveckla 'goda beteenden' och ytterligare andra har sitt fokus på sex- och samlevnad, på att lära sig att ta avstånd från alkohol och droger etc. Dessa olika program är stundtals och på vissa håll länkade till och benämns 'livskunskap' (som således också berördes i Utbildningsdepartementets *Värdegrundsbok* som ett exempel på hur värdegrunden skulle kunna ta form i ett 'ämne' men som avvisades där), men dessa program förekommer också utan att anknytas till och / eller benämnas livskunskap.

Situationen 2002-2003 var således den att värdegrundsarbete som benämning hade getts vissa specifika riktninglinjer från auktoritativt håll som den tidigare påtalade samtalsambitionen och att värdegrundsarbete kan antas ha intagit en relativt framträdande plats i såväl skolornas verksamhet som inom skolforskning, men att fokus, omfattning och närmare inriktning ändå kunde vara tämligen olikartat. Det är också omöjligt att här ge en närmare bild av de olika uttolkningsmöjligheter som rådde vid den tiden. Gunnel Colnerud skrev i en artikel publicerad 2004 att värdegrundsbegreppet hade kommit att bli ett samlingsbegrepp för "en mängd normativa frågor, problem och fenomen i skolans praktik liksom i forskningen kring denna praktik" och konstruerade en taxonomi för olika pedagogiska ansatser "utifrån om objektet för undervisning är inriktat mot privata eller offentliga värdefrågor" (Colnerud 2004 s 81).

Det krävs givetvis också idag en omfattande inventering för att få veta något om hur värdegrundsarbete tar faktisk form och det är därför synnerligen välkommet att regeringen gett Skolinspektionen i uppdrag att under 2012 genomföra en sådan inventering. Samtidigt kan då konstateras att många år förflutit sedan nämnda samtalsambitioner angavs (även om de, som närmare skall utredas, återkommer bl.a. i ett stödmaterial utgivet av Skolverket för förskola och skola 2011) och i fortsättningen av denna text skall några centrala bakgrundsdata för perioden från omkring 2003 anges och i kapitel 3 specifikt belysas hur olika 'program' kom att göra anspråk på att 'fylla i' värdegrundsarbetet genom att påstås vara 'värdegrundsstärkande'.

Förändrade politiska förutsättningar

En viktig förändrad förutsättning för det fortsatta värdegrundsarbetet torde ha varit att dess centrala initiator, skolministern Ingegerd Wernersson (1998-2002) som proklamerat värdegrundsåret m.m. delvis i uttalad kritik mot den alltför kraftfulla inriktningen på skolans kunskapsuppdrag, tvingades avgå 2002 som skolminister för att ersättas av Thomas Östros, utbildningsminister redan 1998, men fr.o.m. januari 2002 även ansvarig minister för skolan. Även om värdegrundsfrågan inte framstått som den viktigaste skolfrågan i detta ministerbyte så kan det sägas att satsningen på värdegrunden representerade en utmaning mot en snävt kunskapsinriktad skola och i det perspektivet innebar Östros som skolminister en uppenbar anpassning till den borgerliga kritiken, samtidigt som det också skall understrykas att Östros säkert uppfattades, bl.a. av statsministern Göran Persson, som en starkare debattör än Wernersson som häcklats i såväl debatter som framför allt i borgerliga media. Bytet av minister kan ändå uppenbart betraktas som en anpassning till en borgerlig utbildningspolitik.

Så möjligen var en central orsak till den successiva förändring som skall behandlas i nästa kapitel, dvs förskjutningen från värdegrundsarbete som samtal till vad som blev programmens intåg och konsekvenserna av detta för värdegrundsarbetets utformning. Genom att Östros tog över som skolminister och snabbt anpassade sig till den borgerliga utbildningspolitikens satsning på 'kunskap och trygghet' så dukades borden i hög grad för att det var tryggheten som skulle befästas med programmens olika inriktningar.

Någon öppen utmaning av samtalen som värdegrundsarbete förekom emellertid inte, utan det var möjligen snarare så att den av den nya skolministern efterfrågade och utlovade tryggheten skapade delvis nya villkor också för värdegrundsarbetet. En del skolledare uppfattade troligen situationen så att trygghet för effektivt skolarbete lika med kunskapsinhämtning

skulle kunna garanteras genom det som olika program erbjöd. Exakt hur den bilden såg ut under 2002 och 2003 liksom senare vet vi inte, men ovanstående skiss förefaller relativt trovärdig i förhållande till skolpolitikens successiva omvandling vid denna tid och möjligen hände det beskrivna på en del håll runt om i landet (se vidare nästa kapitel).⁵

(3) Begränsningen (och teknologiseringen) av värdegrundsbegreppet i skolan och dess inordning i program samt om hur lärarna fråntas ansvaret för värdegrundsarbetet

En effekt av bytet på skolministerposten och valet på hösten 2002 var att den nya ministern Thomas Östros i mars 2003 fullföljde en upparbetning av Skolverkets kontrollerande uppgift, varmed utvecklingsuppgiften lades ut på en ny myndighet, Myndigheten för skolutveckling, vilket samtidigt innebar att utvecklingsuppgiften också försvagades. Denna myndighet och dess tillträdande generaldirektör, den tidigare chefen för Skolverket, pedagogikprofessorn Mats Ekholm, tog med sig utvecklingsuppdraget och en av verkets första publikationer var rapporten *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* 2003 som arbetades fram på grundval av ett regeringsuppdrag om kränkande behandling. Noterbart är att redan i och med denna rapport förefaller programintåget vara etablerat och i stark expansion. Rapportens perspektiv är primärt riktat mot arbete mot kränkande behandling, mobbning etc. och genom en analys av hur författarna till denna rapport karakteriserar 'det demokratiska uppdraget' så är det uppenbart att perspektivet på demokratiuppdraget nu förändrats och smalnat av till primärt dessa problemområden sedan skrivningarna 2000. Från och med denna rapport och ett antal år framåt betraktas värdegrundsarbetet främst som probleminriktat och reaktivt (åtgärdande och förebyggande och riktat mot mobbning och kränkande behandling) och allt mindre är kvar av främjande värdegrundsarbete av ett vidare slag med inslag av kvalificerade öppna samtal som behandlar frågor där olika uppfattningar och synsätt förekommer och där den demokratiska aspekten utgör just argumentativa samtal över sådana frågor.

I nämnda skrift, *Olikas lika värde*, anges inledningsvis den självklara satsen att "skolans demokratiska uppdrag är de flesta ense om" och fortsätter: "De flesta av oss vill också göra vårt yttersta för att barn och unga ska känna att de är trygga i skolan. Att veta hur man faktiskt ska lyckas med det är dock en helt annan fråga Vad finns egentligen för samlad kunskap om vad som fungerar respektive inte fungerar?" (s 6).

⁵ För några analyser av den vid denna tid aktuella utbildningspolitiken, se Lindblad & Lundahl och Englund i *Pedagogiska Magasinet* (2002), volym 6, nummer 3 .

Det är således tydligt redan i rapportens inledning att det är *en* aspekt av värdegrundsuppdraget som står i fokus – att motverka kränkande behandling med en tydlig hänvisning till trygghet – och rapporten vill ge ett bidrag till hantera denna fråga genom att redovisa 'samlad kunskap om vad som fungerar respektive inte fungerar' samt lära av andras erfarenheter. Här öppnas således också en tydlig dörr till evidensfrågan – vad som fungerar och inte fungerar.

Det är också genom såväl begränsningen till frågan om kränkande behandling som inriktningen mot 'vad som fungerar' som rapporten anger en klar tyngdpunktsförskjutning i värdegrundsarbetet. Först efter att på sid 9-11 under rubriken "Skolans demokratiska uppdrag att motverka kränkande behandling" ha utvecklat detsamma anges på s 12 att det demokratiska uppdraget omfattar fem delar: 1) Att främja barns och ungas lärande om demokrati och värdegrund, 2) Att verka i demokratiska arbetsformer där barn, unga, personal och föräldrar har inflytande och är delaktiga, 3) Att förankra de demokratiska värdena, värdegrunden, i syfte att utveckla demokratiska samhällsmedborgare, 4) Att motverka alla former av kränkande behandling, samt 5) Att ha en främjande, förebyggande och långsiktig ansats (s. 12).

Men det är således den fjärde punkten, att motverka alla former av kränkande behandling, som står i fokus i nämnda rapport och det är också, i ett historiskt ljus, uppenbart att denna rapport också fungerar som en viktig länk (åtminstone för många skolor och även vad gäller den fortsatta debatten angående värdegrundsuppdraget) att avgränsa värdegrundsarbetet till primärt denna punkt genom att realisera ett regeringsuppdrag om kränkande behandling, där "[f]örhoppningen är att ge en heltäckande bild av kunskapsläget inom området och visa på redskap för såväl det förebyggande arbetet som arbetet med att ingripa mot kränkningar" (s. 3, förord). Det är inte så att de fyra andra delarna av demokratiuppdraget plötsligt överges (det vet vi inte heller tillräckligt mycket om och det skulle behövas en omfattande inventerande studie för att kunna göra en uppskattning), men de faktiska konsekvenserna av regeringsuppdraget till den nya (inrättad tidigt under 2003) Myndigheten för skolutveckling att utreda frågan om kränkande behandling och utveckla det stödmaterial som Olikas lika värde representerar innebär att värdegrundsarbetet i och med denna rapport på flera plan och för många involverade successivt avgränsas. Värdegrundsarbetet koncentreras snarast till och förefaller att i många fall bli liktydigt med att arbeta med metoder mot mobbning och kränkande behandling, medan de andra punkterna i det demokratiska uppdraget inte ges samma framträdande plats och delvis försvinner i den fortsatta diskussionen om värdegrundsuppdraget.

Vad nämnda rapport från Myndigheten för skolutveckling (2003) också påstår och visar är att det på skolmarknaden redan vid denna tid "finns en uppsjö av metoder att välja bland" i vad som i rapporten benämns "beprövade metoder och arbetssätt" (s. 45). Rapporten anger att "[S]yftet är inte att värdera nedan beskrivna metoder och därmed säga att vissa är att föredra framför andra. Läsaren får själv väga de olika metoderna mot de framgångsfaktorer som redovisats tidigare, och sätta detta i relation till de behov man har på sin egen förskola eller skola" (s. 45). Metoderna uppdelas i vad som benämns förebyggande och åtgärdande, där tre metoder anförs. *Olweusmetoden*, *Gemensamt bekymmermetoden* och *Farstametoden*), tre kamratstödsmodeller varav en, *Friends*, representeras av dess grundare, Sara Damber, i den grupp som utarbetar rapporten.⁶ De andra två är *Hasselas kamratstödsmodell* och *Mombus*. Sedan anges sex medlings- och konfliktlösningsmodeller: *Medkompis*, *Nonviolent communication*, *Forumspel*, *Islandsmodellen*, *Mångfald och dialog* samt *Kompissamtal*. Slutligen anges nio, vad som benämns "värdegrundsstärkande" metoder, nämligen: *Bygga värdegrund*, *Livskunskap*, *Stegvis*, *Livsviktigt – social och emotionell träning (SET)*, *Projekt Charlie och justa kompisar*, *EQ – emotionell intelligens*, *Våga mötas*, *ICDP – vägledande samspel* samt *Lions Quest*.

Vad som kan betecknas som något anmärkningsvärt i denna uppräkningslista är således att nio metoder, utan någon djupare betraktelse eller analys och definitivt inte på något sätt vetenskapligt grundat, benämns som värdegrundsstärkande, vilket rimligen, vid denna tid, ger dessa metoder en viss auktorisation och legitimitet. Denna auktorisation och legitimering kan dock betraktas som en synnerligen tveksam, ja kanske snarast en helt felaktig myndighetsutövning eftersom denna auktorisation på intet sätt är kritiskt analyserad.

⁶ Sara Dambers deltagande i utformningen av rapporten *Olikas lika värde* är i sig anmärkningsvärd. Det är också troligt att Dambers deltagande förstärker värdegrundsbegreppets successiva avgränsning och inriktning mot mobbning. *Friends*-programmet flyttar således genom Dambers deltagande direkt in i myndighetsarbetet och som framkommer av genomgången i Bergh et al (kommande) så är det intressant att se att företrädare för *Friends* bibehållit och förstärkt denna position, numera i Skolverket, och att *Friends* dels stått kvar vid sin fokusering av förebyggande mobbning och mobbningsbegreppet och dels att de teoretiska perspektiven kraftigt förnyats och förändrats genom utvecklingen av det s.k. normkritiska synsättet, vilket numera (våren 2012) har en mycket framträdande position i värdegrundsarbetet, en position som sig pochar på en kritisk belysning eftersom det i dagsläget förefaller utgöra det nya mantra under vilket det mesta skall inordnas.

Mycket uppseendeväckande och problematisk är också den näst intill naiva sammanfattning som följer på uppräkningsen av samtliga de 21 olika metoderna, där följande sägs:

En grundläggande idé för de flesta metoder är att öka personalens och elevernas kunskaper och förståelse för problem med kränkande behandling. Ett annat sammanbindande kitt i så gott som samtliga metoder är att de använder samtalet som instrument. Genom samtal förväntas individers demokratiska, empatiska och sociala kompetens öka. Det är genom samtalet som förståelsen för andra människor ökar och som problem och möjligheter kan synliggöras (s 55).

Noterbart här är hänvisningen till användningen av samtalet som metod, vilket således på ett ytligt plan innebär en anknytning till de värdegrundsinriktade samtalsambitioner från rapporterna runt 2000, men detta sker utan att på något sätt analysera och problematisera vilken typ av samtal som olika program förespråkar och om dessa är i överensstämmelse med den typ av öppna samtal som förespråkades i rapporterna runt 2000.

Att hänvisa till att 'samtliga metoder använder samtalet som instrument' utan att gå in på hur olika metoderna har helt olikartade perspektiv på samtalet och att inte analysera samtalets förutsättningar, riktning och graden av förutsägbarhet som i de manualbaserade samtalen till skillnad från de tidigare förespråkade öppna samtalen måste sägas vara mycket onyanserat och förtar helt och hållet budskapets kvalitativa kärna.

Det tidigare förespråkade öppna, läroplanerade demokratiska samtalet utmanas alltså och ersätts i denna skrift alltmer av olika metoder och former av program, bland dessa fler som förespråkar manualbaserade samtal. Här, genom denna förskjutning mot manualbaserade samtal som förekommer i många av de program som lanseras i denna rapport, föreligger också, enligt författarna av föreliggande skrift, en av de grundläggande förändringarna vad gäller värdegrundsarbetet. För det första sker därmed en förskjutning mot samtal som på olika sätt är förutbestämda till sin karaktär. De samtal, eller snarare de olika metoder där olika slags samtal är en del av och underordnad respektive metod som förespråkas i många av de program som lanseras, har på intet sätt den öppenhet som var den grundläggande idén i de värdegrundsbaserade samtal som tog form i auktoritativa texter från Utbildningsdepartementet och Skolverket 2000. Genom att vara manualbaserade och förutbestämda ger de således ej utrymme för den fria diskussion och den demokratiska process som var den ursprungliga tanken med värdegrundsbaserade samtal. För det andra innebär idén med manualbaserade samtal att lärarnas professionalism att genomföra samtal utifrån vissa grundläggande idéer såväl ifrågasätts som i vissa fall underkänns. Genom

manualbaserade samtal tvingas lärarna istället in i samtal av en bestämd modell som kunde kväva deras professionalism och i vissa fall ersattes lärarna av andra som genomförde de manualbaserade samtalen.

I ett flertal av förespråkade metoderna, tydligast i *Stegvis* (detta program undersöks emellertid inte i vårt projekt), *SET* och *Lions Quest* förekommer manualer för samtals bedrivande som definitivt går stick i stäv med de öppna samtalsformer som lanserades i *Värdegrundsboken* (men någon sådan analys av eventuella motsättningar mellan vad som tidigare förespråkats för värdegrundsarbete och vad olika program förespråkade förekommer inte i någon form i nämnda myndighetsrapport).

Vad som görs är således en minst sagt ytlig och missvisande återkoppling till de värdegrundssträvanden som tog form runt 2000 med samtalet i centrum, där de kvaliteter i det öppna demokratifrämjande samtalet som då diskuterades (jfr kapitel 2: *Värdegrunden och demokratiuppdraget: från teori till praktik – med samtalet i fokus 1999-2002*) förefaller bortglömda eftersom manualbaserade samtal nu lanseras via program. Dessutom har det öppna samtalet också fått lämna plats för just en uppsjö av flera andra metoder av mycket olikartad karaktär där stämpeln 'värdegrundsstärkande' mer eller mindre utan urskillnad och prövning ger dessa metoder legitimitet och auktoritet.

En betydligt försiktigare och mer nyanserad skrivning, exempelvis av typen att vissa program hade anspråk på att vara värdegrundsstärkande (om de nu över huvud taget hade detta anspråk?), hade varit rimligare. Nu bäddade Myndigheten för skolutveckling genom sin auktorisation och legitimering, säkerligen i bästa välmening, för att allehanda program skulle köpas in till skolorna. Programmen utnyttjade också snabbt denna position på marknaden och det är givetvis också högst anmärkningsvärt att en av programföreträdarna var en av rapportens författare.

Vad hände sedan? (2004 – 2005 – 2006 – 2007 – 2008 – 2009)

Av stor betydelse för den fortsatta utvecklingen under åren efter Myndighetens legitimerande rapport 2003 med den snabba expansionen av program i skolorna och den tendentiella avgränsningen av värdegrundsarbetet till anti-mobbningsarbete, arbete mot kränkande behandling och inriktningen på disciplinering genom exempelvis Skol-KOMET⁷-programmets

⁷ KOMET-programmet utvecklas och tar form inom Stockholms stads socialtjänstförvaltning och Institutionen för psykologi vid Uppsala universitet och sällar sig snabbt till utbudet av program som påstås kunna lösa flera av skolans problem. KOMET-programmet nämns ej i *Olikas lika värde* (Myndigheten för skolutveckling 2003)

fokusering på att skapa ordning i klassrummet genom att fokusera 'bråkiga elever', är att det utbildningspolitiska initiativet fokuseras på just dessa frågor och dessutom betonas vid denna tid alltmer frågan om evidensen och effektiviteten i olika metoder att bemöta kränkande behandling och utagerande av olika slag. Här råder inte heller någon större skillnad mellan socialdemokratiskt ledda regeringar och borgerliga. Den socialdemokratiska regeringen tillsätter 2005 en utredning med uppdraget att analysera barns och ungdomars livssituation och psykiska hälsa. Utredningen som leddes av docent Sven Bremberg från Statens folkhälsoinstitut och koncentrerar sig i hög grad på frågan om effektivitet vad gäller olika metoder och efterfrågar vetenskapliga studier av desamma. I utredningen (SOU 2006:77) dras bl.a. slutsatsen: "Hade kännedomen om olika metoders effekt varit spridd skulle sannolikt fler ungdomar kunnat slippa att bli mobbade" (Skolverket 2009 s 85). Noterbart är också att Sven Bremberg under denna period successivt intar en alltmer kraftfull position för att främja användningen av flera av nämnda program och han ger bl.a. 2007 ut *Hälsoekonomi för kommunala satsningar på barn och ungdom* där en metod för hälsoekonomisk analys som kan användas för kommunala beslut presenteras. Beräkningarna tillämpas på kommunernas insatser för att främja psykisk hälsa bland barn och unga.

Direkt efter regeringsskiftet 2006 skärptes ytterligare sökandet efter effektiva metoder för att bemöta mobbning och den nya, borgerliga regeringen gav 2007 Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att sammanställa och kartlägga forskningsbaserade, förebyggande och åtgärdande metoder. I en senare proposition preciseras det sammanhang i vilket uppdraget getts:

Metodernas effekter ska vara systematiskt utvärderade. Myndigheten ska även genomföra utvärderingar av befintliga metoder som används mot mobbning. Utifrån kartläggningen ska myndigheten utforma en utbildnings-satsning riktad till kommuner och skolor. Målsättningen är att metoder som används i skolorna ska vara utvärderade och kvalitetssäkrade. Uppdraget skall slutrapporteras den 1 nov 2010 (Prop. 2007/08:110).

Vad som också i betydande grad förstärker olika programs etablering i skolverksamheten är den lagstiftning som genomdrivs: Den s.k. barn- och elevskyddslagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever som 2009 omformas till två lagar: Skollagens 14a-kapitel som avser kränkande behandling och diskrimineringslagen som anger förskolors och skolors ovillkorliga skyldighet att motverka desamma och främja likabehandling.

(4) Begynnande ifrågasättanden och problematiseringar av programmen 2009–2012

I den utbildningspolitiska diskussionen de fem, sex åren 2003-2008/09 förekommer ingen auktoritativ kritisk granskning av det programintåg som sker, utan det är först i och med kunskapsöversikten från Skolverket *På tal om mobbning* på senhåret 2009 som en första försiktig problematisering av programintåget börjar ta form och då primärt med fokus på deras roll i förhållande till att motverka mobbning.⁸ För det första framkommer det i denna rapport klart att de åtta program som analyseras är olika i många avseenden, exempelvis om det är deras syfte att motverka mobbning över huvud taget och de olika programmen har också tämligen olika uppfattningar om mobbningens utbredning. De tre program som direkt riktar sig mot att hantera mobbningen – *Farstametoden*, *Friends* och *Olweus* – använder sig av ett individualpsykologiskt perspektiv enligt rapporten (s 189). Nämnade tre program liksom *Skolmedling* sägs föreslå ”relativt enkla lösningar på ett så komplext problem som mobbning” (s 190). Tre av programmen, *Lions Quest*, *SET* och *StegVis* sägs ta ”socialt och emotionellt lärande (SEL) som utgångspunkt. Programmen arbetar inte explicit med mobbning, men gör anspråk på att vara förebyggande mot mobbning” (s 191). Nämnade tre program sägs också utgå från ett individinriktat perspektiv där hjärnans funktioner och utvecklingen av emotionell intelligens är i fokus. Genom olika övningar som läromedlen tar upp antas varje enskilt barn kunna utveckla sin emotionella repertoar. Att visa ilska och vara obstinat passar sig definitivt inte i skolan. I SEL-programmen tränas bland annat impulskontroll och självkontroll. Därmed lär sig barnen också behärskningens svåra konst. Detta antas i sin tur påverka barnens beteenden och kan på så sätt beskrivas vara karaktärsdanande. ”Barnen ska lära sig vara artiga och snälla, anpassa sig till normer och regler samt kunna behärska sig och kontrollera sina känslor De metoder som används i programmen handlar till stor del om att ge positiv och negativ förstärkning för att kunna förändra barns beteenden..... Dessa metoder utgår ifrån ett inlärningspsykologiskt och behavioristiskt synsätt. De antaganden som detta vetenskapliga perspektiv grundar sig i utgår från en människosyn som till exempel innebär att ett beteende kan läras in separat och avskilt från sitt sammanhang genom stimuli- och responstekniker.

⁸ Här kan också nämnas att det forskningsprojekt inom vilket föreliggande rapport tagit form 2011-2012 har sin startpunkt i en ansökan till Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet april 2009, en projektansökan som ville problematisera just olika programs etiska dimensioner. Denna ansökan avslogs emellertid för att revideras något till ansökningsomgången våren 2010 då det bifölls och startade som forskningsprojektet *En värdefull skola* 2011.

Detta förväntas kunna överföras till andra sammanhang och i förlängningen påverka hela människans personlighet och som i SEL-programmens antaganden även den biologiska utvecklingen av hjärnan” (s 191-192).

Det åttonde programmet som analyseras i Skolverkets *På tal om mobbning* är KOMET (KOMmunikationsMETod) som med amerikanska förebilder (liksom flera av de andra programmen) utvecklades i Stockholm runt millennieskiftet av psykologen Martin Forster (jfr not 7) som fick i uppdrag av FoU-enheten i Stockholms stad att ta fram ett program som skulle stödja omotiverade och störande elever.

Programmets inriktning mot att förändra barns beteenden och skapa arbetsro i klassrummet sammanfaller med de tidigare nämnda programmen för socialt och emotionellt lärande, men betecknas i rapporten som att ha fokus på ”vissa utvalda, bråkiga och utagerande barn, som stör undervisningen” (s 192) och betraktas på denna grund som ett program som följer upp tidigare metoder som handlar om att avskilja vissa barn från den gemensamma undervisningen. KOMET-programmet syftar dock inte till avskiljning, men metoderna som förespråkas är starkt behavioristiskt orienterade, vilket också beläggs och redovisas i en nyligen framlagd avhandling som behandlar just KOMET (Karlberg 2011).

Här kan också redovisas att projektdeltagarna inom det projekt som föreliggande rapport skrivs utformade sina inledande analyser inom projektets ram (innan det startats formellt) efter den första projektansökan som lämnades in under våren 2009 (och som avslogs; se föregående not) med att under hösten 2009 följa upp utgångspunkterna från den första ansökan med en populärvetenskaplig artikel som bl.a. pekade på nödvändigheten av en etisk vändning i diskussionen om främjande och förebyggande program där vi menade att ett alltför stort intresse riktades mot frågor om evidens och effektivitet (Englund et al 2009). Här ställdes bl.a. frågor om etiska risker med användandet av s.k. manualbaserade program ”där agendan för vad som ska samtalas om sätts av programmet snarare än av faktiska situationer som uppstår i skolans vardag” och vad det innebär för lärares professionalism att ”manualstyrda aktiviteter ersätter samtal och samspel som sker i det dagliga livet i skolan” (s. 21). Vi ifrågasatte i samma artikel lämpligheten i program baserade på behavioristisk teori med ”inslag som kan sägas vara direkt främmande för värdegrunden i svensk skola” och ställde frågan om de kan anses ”lämpade för svensk skola eftersom de innehåller en syn på barn och ungdomar som inte är i överensstämmelse med vare sig barnkonventionen, modern utvecklingspsykologi eller utifrån moraliska grunder” (s. 21). Det var också den typen av perspektiv som vi ville fördjupa i ett forskningsprojekt där en första ansökan

avslogs 2009, men som efter en förnyad projektansökan erhöll anslag 2010 och som utgör ramen för föreliggande text.

Men åter tillbaka till den nämnda skolverksrapporten från 2009 (*På tal om mobbning*) i vars summering framhålls följande beträffande programmens vetenskapliga grund:

Det är intressant att notera att alla dessa program som används i en pedagogisk verksamhet huvudsakligen har sin vetenskapliga grund i en psykologisk teoritradition. Individualpsykologi, utvecklingspsykologi, inlärningspsykologi och i viss mån socialpsykologi utgör i huvudsak de teoretiska utgångspunkterna. Huvuddelen av programmen säger sig dock vara inriktade på att påverka skolmiljön, ledarskap i klassrummet, förhållningssätt mellan lärare och elever och gruppklimat, något som ligger inom det pedagogiska fältet och därför borde ta sin utgångspunkt i pedagogiska teoribildningar.

Men medicinska och psykologiska förklaringsmodeller tycks idag ha fått genomslag och vara vägledande för skolans pedagogiska verksamhet och för hur problem ska förstås och hanteras. På detta sätt ifrågasätts pedagogernas professionalitet och de förutsätts i stället att arbeta med redskap som de inte utbildats eller har kompetens för (Skolverket 2009 s 193).

Rapportens huvudansvariga forskare, Gun-Marie Frånberg⁹, professor i utbildningsvetenskap vid Umeå universitet, menar i en kommentar i *Lärartidningen* i december 2010 till rapporten *På tal om mobbning* att programmets snabba genomslag delvis kan förklaras med lagstiftningen mot diskriminering och att skolornas ansvariga upplever sig tvingade att påvisa vad som görs och därför köper in något eller några av dessa program. Hon ser det som ett stort ”dilemma att skolor köper in dyra program samtidigt som man drar in på lärare med specialkompetens, kuratorer och psykologer. Skolorna litar på att programmen erbjuder lösningar, utan att veta så mycket om dem. Programmen, som är skapade i helt andra sammanhang, kan inte ersätta yrkeskompetens” (*Lärarnas Nyheter* 2010-12-15). Frånberg ifrågasätter också programmets vetenskapliga grund och de manualbaserade programmets värde och presenterar konkret kritik av flera av programmen som hon menar arbetar med metoder som inte hör hemma i svensk skola. Den aspekt på programmen som successivt tar allt större plats under denna period är som tidigare påvisats frågan om metoders effektivitet och evidens och detta just i förhållande till specifika problem som främst mobbning.

⁹ Noteras kan att Frånberg deltog i beredningen i utbildningsvetenskapliga kommittén (Vetenskapsrådet) som avsåg ’vår’ första projektansökan 2009 (jfr föregående not).

Uppföljningen av den tidigare nämnda (och kritiserade) rapporten *Olikas lika värde* från 2003, speciellt vad gäller arbetet mot mobbning, är idag således relativt väl känd genom framför allt två, delvis sammanhängande skolverksrapporter, den nyss nämnda och kortfattat redovisade *På tal om mobbning – om det som görs* (2009) och den senare *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011). I dessa bägge rapporter, båda utgivna av Skolverket och utarbetade av forskarlag, framkommer, som framgår, i många avseenden tung kritik av programanvändningen.

I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011) redovisas en förhållandevis omfattande treårig studie av mobbningsprogram där c:a 10.000 elever i årskurs 4-9 vid sammanlagt 39 skolor undersöktes av sju forskare. De åtta program som undersöktes var *Farstametoden*, *Friends*, *Lions Quest*, *Olweusprogrammet*, *SET*, *Skolkomet*, *Skolmedling* och *Stegvis*. Skolverkets och forskarnas slutsats är att inget program kunde rekommenderas, eftersom alla program innehåller delar som anses problematiska.

Rapporterna uppmärksammar dock i stort sett inte hur värdegrundsuppdraget i och med denna koncentration på mobbning och kränkande behandling kommit att avgränsas till just denna fråga och att demokrati- och värdegrundsuppdragets andra delar, att främja barns och ungas lärande om demokrati och värdegrund, att verka i demokratiska arbetsformer där barn, unga, personal och föräldrar har inflytande och är delaktiga, att förankra de demokratiska värdena, värdegrunden, i syfte att utveckla demokratiska samhällsmedborgare och att ha en främjande, förebyggande och långsiktig ansats, förpassats till andraplansroller till förmån för koncentrationen på mobbning och kränkande behandling från regerings- och skolmyndighetshåll.

Det är också mycket illustrativt att statsvetarprofessorn Joakim Ekman i sin utmärkta kunskapsöversikt över *Skolan och medborgarskapandet* (2011) då han behandlar värdegrundsfrågor (s. 40-47), på ett med denna rapport likartat sätt fokuserar den samtalsinriktning som växer fram runt 2000, men att han i det följande avsnittet om 'aktuell forskning om skolans medborgarskapande uppdrag' (s. 47-55) på intet sätt berör den programinvasion som inträtt på värdegrundsarenan och följaktligen inte ser denna som en aspekt av skolans medborgarfostran. Däremot berör han flera av de andra tidigare omnämnda punkterna av skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag som exempelvis frågor om elevers förståelse av begreppet demokrati, elevers kunskapsutveckling om politik och demokrati, betydelsen av delaktighet och erfarenheter av skoldemokrati, klassrumsklimatets betydelse för kunskaps- och demokratiutveckling och skolans möjligheter att förmedla medborgarkompetens.

Ett annat tydligt exempel på vad det s.k. värdegrundsarbetet omfattar och hur det successivt insnävats till mobbningsbekämpning och att skapa studiero via disciplinära åtgärder i slutet av decenniet ges i ett pressmeddelande från regeringen den 14 maj 2009 där det heter under rubriken 'Bättre värdegrundsarbete i skolan' att "Skolverket har fått i uppdrag av regeringen att främja, stärka och sprida kunskap om skolans värdegrund. Tillsammans med regeringens tidigare satsningar mot mobbning och förslag om tydligare disciplinära befogenheter för lärarna kan tryggheten och studieron förbättras" (Pressmeddelande Utbildningsdepartementet 14 maj 2009).

I Skolverkets redovisning i april 2011-04-14 av detta uppdrag, Dnr U 2009/2848, återkommer emellertid det bredare perspektiv på värdegrundsarbetet som förekom runt 2000 och betecknande är att här anges fem olika ingångar för detsamma på myndighetens portalsida:

1. Demokrati som uppdrag, 2. Allas lika värde, 3. Jämställdhet, 4. Miljö för lärande och utveckling samt 5. Kränkningar och diskriminering. Här anges vidare att två stödmaterial utvecklats, ett för arbetet med värdegrunden i förskola och skola (se nedan), ett om diskriminering och kränkande behandling, att ett flertal konferenser om värdegrunden genomförts samt att en forskarrapport benämnd *Skolvardagens komplexitet* (se nedan) också genomförts. I Skolverkets egen 26-sidiga redovisning av uppdraget, delrapporten *Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund: En uppföljande studie av skolornas värdegrundsarbete* (Dnr 2009:419, daterad 2011-04-14) framkommer att Skolverket tidigt insåg att stora skillnader förelåg vad gällde skolornas värdegrundsarbete. Ett urval av sju skolor gjordes och det är en studie på dessa sju skolor som forskarrapporten *Skolvardagens komplexitet* (Ahlberg; Assarsson; Andreasson & Ohlsson 2011) baserar sig på. Delrapporten inleds för övrigt med en tämligen godtycklig historieskrivning av värdegrundsarbetets gestaltning och här betonas bl.a. det tidiga, runt värdegrundsårets, arbete med att identifiera förutsättningar för utvecklingsarbete med värdegrunden:

Behovet av att skapa förutsättningar för samtal mellan alla parter, Vikten av ett tydligt ledarskap på skolan, Vikten av att lärare och annan personal har en bred syn på sitt uppdrag som innefattar både social omsorg, lärande och insikt om att arbetet innebär mellanmännsliga relationer, Personalens behov av att, generellt sett, höja sin kunskap och kompetens om värdegrunden och hur den omsätts i praktisk handling, En förutsättning för demokratiska samtal är att barn och unga tas på allvar och de frågor och erfarenheter som de besitter får ett verkligt genomslag i verksamheten (s. 4).

De olikartade utformningarna av värdegrundsarbetet understryks och med hänvisning till nämnd forskarrapport anges fyra olika förhållningssätt vad gäller värdegrundsarbetet: 1. "Värdegrunden som vedertagen" men utan en gemensam mening, 2. "Värdegrunden som formalisering" där värdegrundsarbetet tar form genom formella metoder, arrangerade möten och rutiner, 3. "Värdegrunden som pedagogiskt flöde" där värdegrunden omsatts i ett ständigt pågående processinriktat arbete, samt 4. "Värdegrunden som interaktion mellan skola och samhälle" där värdegrunden sätts i relation till det omgivande samhället och dess strukturer.

I delrapporten understryks vidare ett med rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011) likartat resultat, nämligen att "inga av undersökningens skolor var att betrakta som rena programskolor. Det visade sig att samtliga skolor hade kontakt med eller använde delar av flera olika program" (s. 12).

Vad som utvecklas i forskarstudien och som också lyfts fram i Skolverkets delrapport är att "[F]orskarna betonar vikten av en ständig reflektion över de normer och värden som ständigt skapas och lyfter fram det problematiska med en förgivet tagen värdegrund som får stå för något allmänt gott (s. 21). Som forskarrapporten hävdar: "Genom att hålla öppet för en diskussion omkring hur innebörder skapas i värdegrunden, på vems villkor och i vilka sammanhang, kan lärare och personal nå närmare en gemensam förståelse". Förhandling och omförhandling av värdegrundens innebörd "blir en del av målet", skriver forskarna. Detta är en del av den tolkningsprocess som alla som arbetar i skolan behöver vara delaktiga i, liksom det är en del av processen när normer och värden skall förmedlas och förankras hos eleverna" (s 21).

Några sammanfattande kritiska synpunkter på några program, speciellt med avseende på värdegrundsaspekten

Här har tidigare berörts och kritiserats hur ett flertal av de program som används i s.k. värdegrundsstärkande syfte (enligt *Olikas lika värde*) arbetar med manualbaserade samtal, vilket uppenbarligen kan ifrågasättas som varande i enlighet med värdegrunden med utgångspunkt i hur öppna, demokratiska samtalskisserades i auktoritativa texter runt 2000. Manualer används bl.a. av *SET* och *Lions Quest* om än på mycket olika sätt (se nedan) och kan således ifrågasättas. Dessutom har berörts hur manualbaserade samtal innebär ett ifrågasättande av lärares professionalism att bedriva samtal. Utan att här fördjupa diskussionen till alltför många enskilda program skall här några exemplifieringar göras som innebär att olika program också kan ifrågasättas vad gäller värdegrundsaspekten.

SET-programmet syftar enligt det egna utbildningsmaterialet till att "stärka och fördjupa värdegrundsarbetet", men detta kan ifrågasättas och har så gjorts i tunga instanser. SET-programmet har tidigare i denna text inte berörts explicit förutom att det påvisats som manualbaserat, men det kan också kritiseras då det ställer lärarna / handhavarna av programmet inför svåra avvägningar då känslor, familjeförhållanden och det egna privata livet blottläggs i flera av de övningar som programmet förespråkar. Detta har också behandlats och kraftigt ifrågasatts i ett antal mediasammanhang (exempelvis tv-programmet *Skolfront*) för hur det såväl kan vara integritetskränkande som 'sänkande' genom sina förespråkade metoder (se vidare Bergh et al).

Skolinspektionen har också under senare år hanterat ett antal anmälningar från föräldrar angående skolors användning av SET-programmet och bl.a. funnit "metoden SET behäftad med risker och det finns övningar i metoden som kan leda till att elever blir kränkta" (Dnr 41-2011:1540 s. 7). Utifrån en anmälan i ett tidigare ärende påpekade samma myndighet att:

När det gäller SET som en del av värdegrundsarbetet vill Skolinspektionen peka på Socialstyrelsens bedömning att användandet av SET är behäftat med risker, att klassrumssituationen med stora elevgrupper inte utgör en lämplig kontext för att hantera sådana känslor som SET kan framkalla och att det finns övningar i metoden som kan uppfattas som kränkande. Skolverket har i sin granskning av metoder mot mobbning, även kommit fram till att SET, liksom flera andra manualbaserade program, innehåller inslag som kan öka förekomsten av kränkande behandling (Dnr 41-2010:4927 s. 4).

Lions Quest är betydligt 'mjukare' och inte på samma sätt som SET inriktat mot elevers privata känsloliv i sitt manualförespråkande och ger dessutom dubbla budskap om hur viktigt det är att förhålla sig strikt till manualen. *Lions Quest* och uppvisar i övrigt en tämligen 'omoden' och gammaldags, karaktärsfostrande (USA-inspirerad) uppfostransmodell präktig (i programmet benämns det 'positivt socialt beteende'), en modell som dessutom näst intill förutsätter förekomsten av en negativ och 'farlig' kamratpåverkan och gentemot detta målar upp den starka individ som vågar säga nej.¹⁰

¹⁰ Här kan jämföras med den svenska läroplanstradition som åtminstone vad beträffar de tidigare läroplanerna för grundskolan tog det positiva kamratskapet i jämnårigsocialisationen som utgångspunkt för den demokratiska fostran (A. Englund 2005).

Lions Quest-programmet kan inte direkt kritiseras för att vara värdegrundsförhindrande, men dess påstått värdegrundsstärkande aspekter kan snarare betraktas som förankrade i en orealistisk och okritisk, patriarkalisk idealbild vad gäller förhållandet barn/ungdomar – vuxna. Programmet innehåller också en överdriven 'ensam är stark'-vision där den enskilde skall ta avstånd från det förutsatt onda grupptrycket vad gäller bruket av droger etc. (se vidare Bergh et al).

KOMET är enligt Karlberg (2011) explicit förankrat i behaviorism, en påverkansmodell som har sina rötter i ett beteendemodifikations-tänkande byggt på stimuli-respons-modeller med belöningar, bestraffningar etc. I sin aktuella utformning i *KOMET*-programmet är dessa modeller anpassade genom svenska bearbetningar av de som också utprövat och utvärderat programmet presenterat i avhandlingar i psykologi respektive didaktik (Forster 2010, Karlberg 2011), men trots tydliga 'uppmjukningar' och betoning av kommunikation så består den behavioristiska kärnan i modellen, en modell som i grunden grundas på hierarkisk maktutövning och disciplinering genom belöning och bestraffning (jfr Englund & Engström 2011).

I en aktuell grundbok för lärarstuderande skriver professorn i pedagogisk psykologi Roger Säljö att behaviorismen förvisso "är en stark teori om lärande, men att dess tolkning av lärande gör den alltför snäv för att vara tillämplig på många av de kunskaper och färdigheter vi idag förväntar oss att människor skall utveckla (Säljö 2010 s. 154).

Spår av och en renässans för samtalsinriktningen och de övriga delarna av skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag i (a) den pedagogiska forskningsdiskussionen och (b) i skolmyndighetstexter

Den programinvasion som här har analyserats har således kommit att inta en tämligen framträdande plats i många skolors antimobbings- och i viss utsträckning också värdegrundarbete, ofta med specifik inriktning mot mobbningsaspekten, under perioden från omkring 2003 och framåt. Symtomatiskt är, som påvisats, att detta programbaserade arbete ej setts som en integrerad del av demokratifostran i enlighet med 'aktuell forskning om skolans medborgarskapande uppdrag' (Ekman 2011). Vi har också sett hur Skolverkets (2011) omfattande utvärdering av mobbningsprogrammen hävdar att inget av programmen duger och / eller rekommenderas och att skolorna/lärarna i hög grad mixar med delar från de olika programmen.

Samtidigt kan konstateras att den tidigare analyserade (deliberativa) samtalsinriktningen kontinuerligt lyfts fram i en forskningsdiskussion som om den intagit en mycket central plats i skolornas värdegrundarbete. Tholander (2005) skriver exempelvis hur deliberativa samtal kommit att upp-

fattas som värdegrundsarbetets kärna, då man genom dessa velat ”skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral (Skolverket 2000 s 9)” (Tholander 2005 s. 100). Fredriksson (2008) skriver i en recension att ”Örebro skolan har genom antologin *Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet* ännu en gång manifesterat sin position som en av de svenska forskargrupper som mest livaktigt driver utvecklingen inom forskningsfältet utbildning och demokrati. Boken är, precis som flera andra publikationer från denna forskargrupp, en argumentation för att deliberativa samtal kan utgöra en alternativ (didaktisk) modell för undervisningen i den offentliga skolan. Huvudargumentet är att:

genom en fördjupad kommunikation i enlighet med ett sådant synsätt kan ett engagemang utvecklas bland unga medborgare dels för att öka delaktigheten i skolvardagen, dels för det demokratiska engagemanget i samhället utanför skolan. (s 352).

Samtidigt kan undervisningen i skolan, genom att i större utsträckning baseras på deliberativa samtal, införliva elevernas egna erfarenheter i skolans arbete. Boken andas således en inspirerande tilltro till skolan som en institution där enskilda individer, och därmed samhället, kan formas och förändras” (Fredriksson 2008 s. 134). Sjögren (2011) slutligen skriver att ”inte minst inom svensk skolforskning har deliberation som demokratimodell vunnit insteg” (Sjögren 2011 s 23).

Mest intressant i detta sammanhang är emellertid att auktoritativa texter som Skolverkets stödmaterial för värdegrundsarbetet som också utkommer under våren 2011, i stort sett samtidigt med den mot programanvändningen mycket kritiska utvärderingsrapporten betonar mänskliga rättigheter, allas lika värde och återigen placerar samtalet i fokus.

(b) Skolverkets stödmaterial för värdegrundsarbetet 2011: mänskliga rättigheter, allas lika värde och samtalet återigen i fokus

Mot bakgrund av den preliminära analys som gjorts av värdegrundsarbetets (troligen) successiva avsmalning och inriktning mot förebyggande arbete mot mobbning och samtidiga förskjutning mot programbaserade verksamheter under perioden 2003-2011 är det intressant att konstatera att Skolverkets stödmaterial för förskolans och skolans värdegrundsarbete publicerat våren 2011, *Förskolans och skolans värdegrund – förhållnings-sätt , verktyg och metoder*, har en förhållandevis bred ansats vad gäller värdegrundsarbetet och inte innehåller en enda hänvisning till något av tidigare angivna program. I denna skrift lyfts dels olika samtalsformer åter fram som väsentliga för värdegrundsarbetet och dessutom görs starka hänvisningar till demokrati och mänskliga rättigheter som utgångspunkt. Det

är därför rimligt att i denna genomgång närmare belysa hur värdegrundsarbete närmare preciseras i denna skrift.

I materialets första avdelning - "Demokrati och mänskliga rättigheter som uppdrag" (s 7-14) står värdegrunden som förhållningssätt i fokus och detta konkretiseras genom förskolan och skolan som mötesplats där arbetet med värdegrunden i första hand är

ett främjande arbete men fungera också i förlängningen förebyggande mot ojämlikhet, kränkningar, rasism och fördomar. Arbetet är också en del av hur man hanterar problematiska situationer och händelser när de uppstår.

Speglingen av samhällsliga strukturer framkommer särskilt tydligt när eleverna blir äldre: Det finns skäl till oro när signaler kommer att många elever inte känner sig bekräftade socialt, kulturellt och språkligt och när sambanden mellan kunskapsresultat och socio-ekonomisk bakgrund ökar. Liksom när olika gruppers intressen upplevs som ställda mot varandra. Arbetet med värdegrunden får betydelse både i formandet av elevernas framtida liv och för hur skolor och enskilda lärare lyckas hantera de problem som med nödvändighet uppstår när flera personer ska samarbeta.

En deliberativ demokratisyn har lyfts fram som fruktbar för förskolans och skolans demokratiska uppdrag. Det är en demokratisyn där den kommunikativa förmågan i form av deliberativa samtal sätts i centrum. Sådana samtal tar sin utgångspunkt i något som upplevs problematiskt och denna typ av samtal kan ses som demokratins bärande element. I förskolan och skolan kan problematiska händelser utgöra lärtillfällen för alla berörda – både för barn, elever och dem som arbetar i förskolan och skolan (Skolverket 2011 s 10-12).

Här kan således noteras att stödmaterialet tar sin utgångspunkt i de explicita samtalsambitionerna och direkt hänvisar till texterna från 2000, Skolverkets s.k. *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena - en sammanfattning och Deliberativa samtal som värdegrund* (Englund 2000). Det kan också noteras att förebyggande arbete nämns, men att det betraktas som sekundärt och det sägs att det kan "fungera i förlängningen" av det primära, främjande värdegrundsarbetet. Samhällsliga strukturer understryks som grundläggande liksom den deliberativa demokratisynen och deliberativa samtal även om den senares utgångspunkt anges något oklart, "i något som upplevs problematiskt" (s. 12).

De grundpelare som i övrigt behandlas i detta stödmaterial är utöver det nämnda som ingår i det nämnda första avsnittet följande: "Demokrati och mänskliga rättigheter i skolan – skollagen och FN:s konventioner om mänskliga rättigheter" (s 13 ff.) som utgör kompletterande underrubrik till det första avsnittet, "Allas lika värde" (s 15-36) med underrubrikerna

Mångfald i likvärdig skola (s 26 ff.) och Frihet och integritet (s 33 ff), utvecklingen av "Demokratisk kompetens" (s 39 ff.) samt i ett omfattande avsnitt "Samtal om och för värdegrunden" (s 59 ff.) där förutom deliberativa samtal (s 62 ff.) också filosofiska samtal (s 70 ff.) och sokratiska samtal (s 77ff.) samt värderingsövningar och drama som samtal (s 85 ff.) behandlas.

Innehållet i det första avsnittet utöver det redan nämnda där rubriken delvis upprepas och utvidgas på sid 13 innebär en vidareutveckling av temat och tydlig anknytning till skollag och FN-konventioner: Demokrati och mänskliga rättigheter i skolan – skollagen och FN:s konventioner om mänskliga rättigheter. Barnkonventionen ges här en framträdande plats och fyra artiklar lyfts speciellt:

Artikel 2: Alla barn har samma rättigheter och lika värde: Ingen får diskrimineras

Artikel 3: Barnets bästa skall komma i främsta rummet vid alla beslut som rör barn

Artikel 6: Varje barn har rätt att överleva och utvecklas.

Artikel 12: Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör henne/honom. Barnets åsikt skall behandlas i förhållande till barnets ålder och mognad.

Som framgått så betonas barnets rättigheter mycket kraftfullt, men att det skulle kunna råda någon eventuell motsättning i förhållande till exempelvis föräldrarnas rätt vad gäller exempelvis barnets rätt att uttrycka sin mening berörs inte (denna potentiella problematik skall inte heller beröras ytterligare här mer än att hänvisa till den analys som gjorts beträffande detta i Englund red. 2011: *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt, barns rätt eller*). Symtomatiskt är att det fullt rimliga och mycket viktiga krav som historiskt lades på den allmänna skolan angående risken för indoktrinering förefaller helt bortglömt när fristående skolor på olika religiösa och ideologiska grunder etableras.

I avsnitt 2, Allas lika värde, hänvisas uttryckligen till att "[S]kollagen slår fast att utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling" (s 16). Här understryks i fortsättningen också att de "normer som styr samhället, förskolan eller skolans organisation och relationerna vi har måste synliggöras och granskas. Särskilt viktigt

är att alla barn och elever i förskolan och skolan respekteras som människor, utifrån de rättigheter de har och de medborgare de är. I arbetet med allas lika värde i förskolan och skolan är barnkonventionens artikel 3 om

barnets bästa ”den etiska och moraliska grundregeln” (s 16). Här hänvisas också till Europakonventionen förutom barnkonventionen.

I texten konstateras och understryks att andelen elever som trivs i skolan ökar, men att det också finns tecken på psykisk ohälsa och här sägs att det är viktigt med likvärdigheten just för att vi är olika. Vidare återkommer man i texten till behovet av att synliggöra normer ”som en väsentlig del av förskolans och skolans likabehandlingsarbete eftersom grunden till diskriminering, trakasserier och kränkningar uppstår kan kopplas till de normer som finns” (s 18). Här sker också en markering och framlyftning av det normkritiska perspektivet i kontrast till toleransperspektivet som kritiserats för att det inte synliggör normer utan snarare befäster desamma, medan ett normkritiskt perspektiv sägs vara grunden för ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling.

Under rubriken Mångfald i likvärdig skola betonas inledningsvis att i arbetet med värdegrunden är en viktig princip att olikhet är en tillgång. Alla elever skall ”ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling” (s 26) men texten anger också att det finns ”en ökad tendens till särskiljande lösningar i skolan. Det kan handla om nivågrupperingar eller särskilda undervisningsgrupper av olika slag” (s 26) liksom en ”tydlig tendens till att individualisera problem i elevers skolsituation” (s 27) där avslutningen lyder: ”Sammantaget visar forskningen på att mer individuellt arbete inte gynnar elevernas kunskapsutveckling. Tvärtom finns ett samband mellan hög del av individuellt arbete och sämre studieresultat” (s 27). Fortsättningsvis betonas en inkluderande skola och under rubriken Frihet och integritet (s 33 ff.) understryks avslutningsvis hur detta par också formerar ett dilemma som skolan har att hantera, nämligen att den ”enes rätt till frihet sträcker sig bara så långt som till den andres rätt till integritet. Alla barn och elever har rätt att uttrycka sin åsikt – men om denna åsikt kränker någon annan då måste skolan ingripa” (s 33).

Sammantaget kan sägas att vi med ovan refererade rapport i vissa avseenden är tillbaka till situationen runt 2000 med en stark inriktning och förespråkande av samtalets betydelse och nu som då kvalificerat med lika värdes-, rättighets-, mångfalds- och integritetsperspektiv. Det kan också noteras att den programanvändning som expanderat snabbt under 2000-talets första decennium inte ges något uttryckligt stöd vare sig i Skolverkets utvärderingsrapport eller ovan refererade Skolverkets stödmaterial för förskolans och skolans värdegrundsarbete publicerat våren 2011, *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*.

Detta är ett sätt att beskriva den nuvarande situationen (våren 2012) med den historiska utveckling som också har skisserats. Men hur ser den

faktiska situationen ut i Sveriges skolor våren 2012? Vilka är de dominerande tendenserna i skolornas demokrati- och värdegrundsarbete och kan det hävda sig mot andra krav på vad skolan och dess lärare skall verkställa?

Existerar det ett manöverutrymme för att bedriva kvalificerade samtal som befrämjar demokrati och värdegrund eller har det snarare skapats ett målstyrningsklimat, ja ett tryck på förmedla och betygsätta, och en etablerad plats för förebyggande program av olika slag som skall skapa trygghet och studiero. Det som med säkerhet kan sägas är att det ser olika ut i olika skolor eftersom bl.a. (kunskaps-)skillnaderna ökar allt snabbare, men kanske kan ändå några övergripande och gemensamma tendenser urskiljas.

Referenser:

- Ahlberg, Ann; Assarsson, Inger; Andreasson, Ingela & Ohlsson, Lisbeth (2011): *Skolvardagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Bergh, Andreas; Englund, Anna-Lena & Engström, Karin (kommande): Arbetsrapport som beskriver och analyserar värdepremisser i sex program (DISA, Friends, ICDP, Lions Quest, SET, SkolKOMET) . Örebro: Rapporter i pedagogik.
- Bremberg, Sven (2007): *Hälsoekonomi för kommunala satsningar på barn och ungdom*. Östersund: Statens folkhälsainstitut
- Colnerud, Gunnel (2004): Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige* 9(2) 81-98.
- Du Rietz, Lars; Lundgren, Ulf P & Wennås, Olof (1987): *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet DsU 1987:1.
- Ekman, Joakim (2011): *Skolan och medborgarskapandet*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola*. Örebro: Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet 10.
- Englund, Anna-Lena; Englund, Tomas; Engström, Karin & Engström, Ingemar (2009): Värdegrunden reducerad till metod. *Pedagogiska Magasinet* 14(4) 18-21.
- Englund, Tomas (1986): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 65/66.
- Englund, Tomas (1993): *Utbildning som "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling*. Uppsala: pedagogisk forskning i Uppsala 108.
- Englund, Tomas (1994): *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr80. En kommenterad dokumentation av tio texter*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 115.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin – möjligheter och begränsningar. I *SOU 1999:93 Det unga folkstyret*. Demokratiutredningens forskarvolym VI s. 13-50.

- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2002): Slaget om skolan. *Pedagogiska Magasinet* 6(3) 38-44.
- Englund, Tomas (2004): Inledning. I Tomas Englund red.: *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande* s. 13-36. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005): The discourse of equivalence in Swedish educational policy. *Journal of Education Policy* 20(1) 39-57.
- Englund, Tomas red. (2011): *Utbildning som medborgerlig rättighet. Föräldrarätt eller barns rätt eller Göteborg: Daidalos.*
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann red. (2008a): *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (2008b): Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of 'equivalence' as an educational policy concept. *Journal of Curriculum Studies* 40(6) 713-724.
- Englund, Tomas & Engström, Ingemar (2011): Behaviorismens återkomst i svensk skola. *Pedagogiska Magasinet* 16(2) 14-17.
- Forster, Martin (2010): *When Cheap is Good. Cost-effective Parent and Teacher Interventions for Children with Externalizing Behaviour Problems*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Dissertations from the Faculty of Social Sciences 60.
- Franck, Olof (2005): *Den goda människan och värdegrunden. Demokratiens värden och det integrera(n)de medborgarskapet*. Norrköping: Integrationsverkets stencilserie 2005:2.
- Fredriksson, Anders (2008): Recension av Tomas Englund red.: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet. Pedagogisk forskning i Sverige* 13(2) 134-139.
- Gerle, Elisabeth (2000): *Mångkulturalismer och skola? Från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2000): *Värdegrund och samhällsutveckling*. Från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt. Stockholm: Regeringskansliet.

- Karlberg, Martin (2011): *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. Uppsala: Studia Didactica Upsaliensia 4.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan 1962*
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan 1969*
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980*
- Liljestrand, Johan (1999): Fostran mot bestämda värden och värdepluralism – två oförenliga teman i Lpo94. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 8(1) 127-137.
- Lindblad, Sverker & Lundahl, Lisbeth (2002): Var finns drömmen om en ny skola? *Pedagogiska Magasinet* 6 (3) 24-29.
- Lindgren, Joakim (2001): *Värdegrund i skola och forskning 2001*. Umeå: Umeå universitet, Skrifter utgivna av Värdegrundscentrum, Umeå universitet: Värdegrund i teori och praktik.
- Lorentzon, Lars m.fl. (2000): *Hej skolministern! Barn och ungas berättelser om värde och värdegrund*. Från Utbildningsdepartementets Värdegrundprojekt. Stockholm: Regeringskansliet.
- Lpo 94
- Lärarnas nyheter* 2010
- Löf, Camilla (2011): *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Malmö studies in educational Sciences 59.
- Myndigheten för skolutveckling (2003): *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2007): *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nykänen, Pia (2009): *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales.
- Pedagogiska Magasinet* (2002) 6(3)
- Petersson, Olof; Westholm, Anders & Blomberg, Göran (1989): *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlsson.
- Prop. 1988/89:4 Skolans utveckling och styrning*

Prop. 1989/90:41 Proposition om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syo-funktionärer.

Prop. 1990/91:18 Regeringens proposition om ansvaret för skolan

Prop. 1991/92:95 Om valfrihet och fristående skolor

Prop. 2007/08:110

Regeringens pressmeddelande (2009): Bättre värdegrundsarbete i skolan (14 maj)

Regeringsskrivelse 2000/01:59

Regeringsuppdrag till Skolverket (2007): Utbildningssatsning mot mobbning (U2007/1205/S)

Regeringsuppdrag till Skolverket (2009): Bättre värdegrundsarbete i skolan. Uppdrag till Skolverket Dnr U 2009/2848/S

Roth, Klas (2003): *Deliberativa samtal: Om barns och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisning*. Stockholm: Skolverket.

Sjögren, Fredrik (2011): *Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan*. Göteborgs universitet: Statsvetenskapliga institutionen. Studier i politik 127.

Skolan och värdegrunden (1998): *Skolornas arbete med värdefrågor – mål, verksamhet och utvärdering i offentliga och fristående skolor*. Stockholm: Skolverket

Skolinspektionen (2010): Dnr 41-2010:4927

Skolinspektionen (2011): Dnr 41-2011:1540

Skolverket (1998): *Gemensamhet i mångfalden/Skola i utveckling*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr 2000:1613. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2009): *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011): Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund. Stockholm: Skolverket (regeringsuppdrag Dnr 2009/2848/S).

- Skolverket (2011): Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund: En uppföljande studie av skolornas värdegrundsarbete. Delrapport Dnr 2009:419- Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1988:20 *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning. Läroplanskommitténs huvudbetänkande*.
- SOU 1995:103 *Föräldrar i självförvaltande skolor*
- SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*
- SOU 1996:143 *Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan*
- SOU 2006:77 *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa - Analyser och förslag till åtgärder*
- Säljö, Roger (2010): Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Ulf P. Lundgren; Roger Säljö & Caroline Liberg red.: *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* s.137-195. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tholander, Michael (2005): Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 10(2) 99-123.
- Utbildning och Demokrati- tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 7(1)
- Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Redigerad av Fredrik Modigh och Gunilla Zackari. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.

RAPPORTER I PEDAGOGIK, ÖREBRO UNIVERSITET*

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro*.
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn"*.
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges*.
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori–praktik under perioden 1979–2001*.
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence*.
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics*.
- 8) Englund, Tomas, red (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003*.
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal*.
- 10) Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola*.
- 11) Skog-Östlin, Kerstin (2005): *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900*.
- 12) Engström, Arne & Magne, Olof (2006): *Medelsta-matematik III. Eleverna räknar*.
- 13) Tornberg, Ulrika, red (2006): *Mångkulturella aspekter på språk-undervisningens kommunikativa praktiker – en konferensrapport*.
- 14) Erikson, Lars (2009): *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*.
- 15) von Wright, Moira (2009): *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*.

*Seriens namn var tidigare (nr 1–13): Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

- 16) Gustavsson, Bernt & Andersdotter, Gunnel (2010): *Folkhögskolans praktiker i förändring II*.
- 17) Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?*