

# Svenskämnet och demokratiuppdraget

Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete

*Gustav Borsgård*

CITIZENSHIP AND SWEDISH CLASS. TEACHERS' VIEWS ON DEMOCRATIC ASPECTS OF LITERATURE EDUCATION. This article focuses on the possibility of integrating citizenship education in Swedish language courses after the reform of Swedish upper secondary school in 2011. The study is based on qualitative interviews with eight Swedish language teachers. All subjects answered questions about their views on literature education in connection to citizenship education. The study shows that teachers can use their interpretation of the written curriculum as a way of appropriating, refusing or negotiating with the governing policies. In several cases, teachers choose to downplay the relevance of the written curriculum and base their pedagogical choices on their own experience as teachers instead. The study also examines the teachers' views on democracy and entrepreneurship in education, and shows how tests and administrative duties can influence the teachers' pedagogical choices.

Keywords: curriculum, citizenship education, democracy, literature education, entrepreneurship.

## Introduktion

De senaste decennierna har inneburit ett ökat fokus på tydlighet, förutsägbarhet och mätbara resultat inom den globala såväl som den europeiska utbildningsdiskursen. Starkt bidragande orsaker till denna utveckling återfinns på en transnationell nivå; dels handlar det om ett ökat ekonomiskt imperativ i OECD:s och EU:s utbildningspolicy,

---

*Gustav Borsgård* är doktorand i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Umeå universitet, 901 87 Umeå. E-post: [gustav.borsgard@umu.se](mailto:gustav.borsgard@umu.se)

dels om inflytandet från internationella kunskapsmätningar som PISA (Wahlström & Sundberg 2018, Meyer & Benavot 2013, Lawn & Grek 2012). I den konkurrenssituation mellan länder som uppstått på utbildningsområdet tenderar somliga områden av skolans undervisning att nedprioriteras till förmån för områden som med större enkelhet låter sig mätas (Lund & Sundberg 2012, Biesta 2011a, Amnå, Englund & Ljunggren 2010).

Bland de svåråtgörbara områdena av skolans undervisning kan räknas arbetet med personlighetsutvecklande aspekter av skolans demokratiuppdrag. Undersökningar av 2011 års svenska grund- och gymnasieskolereformer visar att svåråtgörbara mål, som demokrati och bildning, har tonats ned till förmån för kunskaper som kan mätas på individnivå (Wahlström & Sundberg 2018, Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström 2014, Carlbaum 2012). Studier visar också att svenskämnet, som tidigare har tilldelats en viktig roll i frågor som rör skolans värdegrunds- och demokratiförmedling, sedan 2011 har blivit mer av ett färdighetsämne inriktat på mätbar kunskap (Wahlström 2014, Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012, Lundström, Manderstedt & Palo 2011). Explicita formuleringar gällande ämnets demokratikoppling har försvunnit och ett nytt, mer differentierat, betygssystem med tydligare kriterier har införts.

Svensk forskning om demokratifostran i undervisning visar också på att lärare generellt upplever osäkerhet och ovana i hanteringen av läroplanens värde dimensioner (Kronlid 2017, Wyndhamn 2013). Värdegrunden som absolut och oomtvistlig, snarare än som källa till kritisk reflektion, tycks vara ett dominerande förhållningssätt. En fråga som uppstår är om demokratiuppdraget i dagsläget, under tryck av en policydiskurs fokuserad på tydlighet och mätbara resultat, riskerar att falla mellan stolarna i den svenska skolans undervisning. I min intervjustudie vänder jag mig till verksamma gymnasielärare i skolämnet svenska för att ta del av deras uppfattningar och erfarenheter.

## Syfte

Intervjustudiens syfte är att undersöka hur lärare ser på litteraturundervisning som demokratiarbete inom ramen för skolans svenskämne och i ljuset av 2011 års gymnasiereform. Studiens intresse för litteraturundervisning och personlighetsutvecklande aspekter av skolans demokratiuppdrag ligger i att båda områdena, var för sig och tillsammans, erbjuder svårigheter när det handlar om mätning. Det är med andra ord svårt att säkerställa eller fastslå hur litteratur-

undervisning bidrar till elevernas personliga utveckling, även om en tongivande svenskämnesdidaktisk forskningstradition – den så kallade ”erfarenhetspedagogiken”, som beskrivs längre fram – har argumenterat för att så är fallet.

## Demokratibegrepp i förändring

En ofta traderad analys av den globala, ekonomiska samhällsutvecklingen på 2000-talet är att västvärldens länder gradvis har utvecklats från industriekonomier till kunskapsekonomier (Wahlström 2015). I en kunskapsekonomi tenderar utbildning att betraktas som en bärkraftig valuta och investering ur ett nationellt såväl som ett individuellt perspektiv (Sellar & Lingard 2013). Därutöver har den snabbt tillväxande ekonomin i Kina och andra länder som tidigare präglats av fattigdom, de så kallade tigerekonomierna, bidragit till uppfattningen om en ökad konkurrenssituation mellan världens ekonomier. David H. Kamens skriver att den dominerande policydiskursen präglas av en ”’horse race’ mentality” medan Stefan Lund och Daniel Sundberg talar om en ”tävlingsorienterad kunskapskapprustning” där mätbar framgång, helst i ekonomiska termer, värderas högre än upplysning och jämlikhet (Kamens 2013, s 117, Lund & Sundberg 2012, s 6).

I ett globaliserat samhälle där utbildning ses som en central resurs har jämförelsen länder emellan blivit, åtminstone ytligt sett, mycket överskådlig genom OECD:s kunskapsmätningar. Dessa mätningar får i sin tur omfattande medial uppmärksamhet och kommer i mångt och mycket att bli styrande för de berörda ländernas skol- och utbildningsdebatt samt utformningen av utbildningspolicy. Heinz-Dieter Meyer och Aaron Benavot skriver om hur OECD på mindre än tjugo år har utvecklats från en internationell tankesmedja till en policyaktör med global auktoritet (Meyer & Benavot 2013).

I sin nuvarande form har OECD funnits sedan 1961, men det är sedan 1990-talet som organisationen fokuserat allt kraftigare på utbildningsområdet (Wahlström 2018). Enligt bland andra Gert Biesta har OECD – som är en organisation för *ekonomiskt* samarbete och utveckling – varit delaktiga i att ge utbildning ett allt starkare ekonomiskt imperativ på bekostnad av dess demokratiska funktioner (Biesta 2006). Det gäller exempelvis för begreppet ”livslångt lärande”, som kommit att bli en subjektets skyldighet att anpassa sig efter en osäker och föränderlig arbetsmarknad (Liedman 2008). Eftersom det livslånga lärandet är någonting som kan ske i en mängd olika kontexter medför detta att skolan blir alltmer av en aktör bland andra på den växande kunskapsmarknad som individer befinner sig på livet igenom

(Nordin 2012). Detta innebär också att särskilda förväntningar åläggs individerna, vilket bland annat visar sig i en vittfamnande betoning av entreprenörskap. Enligt en teoretiker som Michel Foucault innebär det moderna kapitalistiska samhällets utveckling att modellen för mänskligt beteende blir just *entreprenören*, ”kompetens-maskin[en]”, vars humankapital är möjligt att förädla genom utbildningsmässiga investeringar (Foucault 2013, s 197–202).

Sverige står inte utanför påverkan från den globala policydiskursen. Flera olika forskare har visat hur den svenska skolans konstruktion av framtida medborgare under 1990- och början av 2000-talet präglas av nyliberala diskurser som sätter individen i centrum. Anna-Karin Wyndhamn skriver att den autonoma individen, fri att skapa sin identitet och livssituation, från och med 1990-talet blir den skolpolitiska retorikens och styrdokumentens protagonist (Wyndhamn 2013). Enligt Sara Carlbaum, som undersöker 2011 års gymnasiereform, innebär reformen en de-demokratisering av skolan. Eleven konstrueras som ett rationellt och autonomt subjekt som främst har i uppgift att finna sin plats på en föränderlig arbetsmarknad (Carlbaum 2012). Sten Båth skriver i sin tur om hur utbildningens ekonomiska och demokratiska imperativ flätas samman i en hybriddiskurs, inom vilken det ekonomiska imperativet blivit ledande (Båth 2006).

Entreprenörskapsbegreppets intåg i 2011 års läroplan kan ses som en förstärkning av detta ekonomiska imperativ. Magnus Dahlstedt och Maria Olson skriver att ”entreprenören”, från och med 1990-talets svenska utbildningstexter, inte ses som varandes i något motsatsförhållande till ”demokraten”; de är två olika skepnader av den ideala medborgaren (Dahlstedt & Olson 2013). Entreprenören, eller den företagsamma individen, är nyttig ur ekonomiskt hänseende såväl som demokratiskt kompetent eftersom företagsamhet anses rymma demokratis kärnvärden. Eva Lindster Norberg, som har entreprenörskap och medborgarfostran i fokus för sin avhandling, beskriver entreprenörskap i skolan som en teknologi som innehåller en vision om en självgående, aktiv och ansvarsfull medborgare som blir en förutsättning i det avancerade liberala samhället (Lindster Norberg 2016).

Eftersom utvecklandet av entreprenöriella förmågor sedan 2011 är en del av skolans värdegrund och uppgifter kan man alltså, enligt läroplanens logik, argumentera för att en arbetsmarknadsinriktad utbildning inte står i motsättning till, utan snarare underbygger, skolans demokratiuppdrag. Det innebär att den svenska skolans demokratibegrepp är i förändring. Från att ha varit ett begrepp som först och främst är präglad av en klassisk socialdemokratisk eller keynesiansk demokratiuppfattning, har det börjat förstås i enlighet med

en nyliberal rationalitet där den företagsamma och aktiva individen lyfts fram som utbildningens ideala subjekt.

## Svensk litteraturundervisning och demokrati

Inom svenskämnet finns det en tongivande teoretisk tradition, som brukar benämnas ”erfarenhetspedagogiken”, vars företrädare konstruerat olika samband mellan svenskämnets litteraturundervisning och skolans demokratiarbete. Erfarenhetspedagogiken presenteras ibland som en homogen tradition, men innehåller i själva verket teoretiska och ideologiska spänningar (Borsgård 2019). De erfarenhetspedagogiska teorierna har dock det gemensamt att de på olika sätt argumenterar för att litteraturundervisningen har ett särskilt värde, eller en särskild demokratisk potential, när det handlar om att skapa välfungerande och/ eller kritiskt sinnade medborgare (Molloy 2002, Malmgren & Thavenius 1981, Rosenblatt 1938). Här lyfts ofta skönlitteraturens fantasi- och empatifrämjande egenskaper fram, liksom värdet av litteratursamtal utförda i demokratisk anda. Dessa teorier har varit ett vanligt inslag vid svenskläroverutbildningen (Öhman 2015, Granath 2008, Persson 2007, Bergöö 2005).

En tongivande tankefigur i sammanhanget är Gunilla Molloy:s förståelse av svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne (Molloy 2002). Detta innebär en ämneskonception där innehållet i svenskämnet kretsar kring elevernas livsfrågor och där skönlitteraturen tilldelas en nyckelroll i skolans demokratiarbete genom deliberativa samtal som rör sig kring etiska frågor. Det är en ämneskonception som, när 1994 års styrdokument var gällande, kunde finna stöd i kursplansformuleringar som ”[s]könlitteraturen skall bidra till att göra eleverna förtrogna med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden” (Sjögren & Werner 1995, s 184). På så vis antas litteraturundervisningen på ett uppbyggligt sätt bidra till elevens personliga utveckling och därigenom fungera demokratifrämjande.

I och med 2011 års ämnes- och kursplaner för skolämnet svenska sker dock ett nedtonande av ämnets demokratikoppling. Ninni Wahlström skriver att svenskämnets kursplaner innehåller få kopplingar till ämnets egenvärde och läroplanens övergripande målsättningar (Wahlström 2014). Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd & Åsa af Geijerstam analyserar svenskämnets kursplaner för grundskolan efter 2011 års reform i förhållande till ”the political agenda in society, and the test-focused era we are now living in” och konstaterar bland annat att den språkliga delen av ämnet har

kommit att framhävas på bekostnad av den litterära (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2012, s 491). Liknande slutsatser dras av Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo, som skriver om hur styrningen efter att få undervisningsinnehåll och kunskapskrav att korrelera med de nationella provens mätningar riskerar att leda till att en viss kunskap premieras på bekostnad av ämnets mer svåråtkomliga demokratiaspekter (Lundström, Manderstedt & Palo 2011).

## Material och metod

Intervjumaterialet för denna studie består av åtta gymnasielärare varav fyra arbetar på yrkesförberedande program, två på studieförberedande program och två med distansutbildning på nätet. Hälften av skolorna är kommunala skolor och hälften är friskolor. En sammanställning, med fingerade namn på skolorna och lärarna, följer:

- Från den kommunala Hjärterskolan två svensklärare, Lena (f. 1969 med fjorton år i yrket) och Ylva (f. 1960 med elva år i yrket), som arbetar på yrkesförberedande program.
- Från friskolan Spaderskolan två svensklärare, Patrik (f. 1988 med tre år i yrket) och Malin (f. 1985 med tre år i yrket), som arbetar på studieförberedande program.
- Från den kommunala Ruterskolan två svensklärare, Ida (f. 1976 med fjorton år i yrket) och Lisa (f. 1965 med tjuugo år i yrket), som arbetar på yrkesförberedande program.
- Från friskolan Klöverskolan två svensklärare, Björn (f. 1983 med sju år i yrket) och Niklas (f. 1985 med två år i yrket), som arbetar med komvuxutbildning på distans.

Intervjumaterialet har god spridning vad avser kön, ålder och den skolkontext i vilken läraren verkar. En nackdel med denna spridning är att det är svårt att dra större generella slutsatser utifrån materialet, men en fördel är att den kvalitativa intervjun kan ses som speciellt väl lämpad för att ge insikt om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor (Dalen 2015). Samtliga lärare upplystes om den övergripande planen för studien, att deltagandet var frivilligt, att de skulle anonymiseras och att de hade rätt att avbryta samarbetet. Intervjuerna, som i genomsnitt var ungefär en timme långa, spelades efter samtycke in och transkriberades. Jag valde att inte på förhand informera lärarna om den utbildningspolitiska kontext som ramar in min studie, dels eftersom detta inte var relevant för intervjuerna som ju utgick ifrån deras uppfattningar, dels eftersom jag ville undvika att

styra lärarnas svar i någon särskild riktning. Intervjuerna utgick från en semistrukturerad intervjuguide som berörde följande tematiska block:

- Lärarens uppfattning om rådande ämnesplan och kursplaner i skolämnet svenska
- Lärarens uppfattning om rådande läroplan och skolans demokratiuppdrag
- Lärarens tankar om bedömning i förhållande till svenskämnet
- Lärarens metoder vid litteraturundervisning
- Lärarens litteratursyn vad gäller användandet av skönlitteratur i undervisningen
- Lärarens uppfattning om entreprenöriella förmågor

Vid analysen av intervjumaterialet ägnade jag mig åt tematisering i bemärkelsen att jag utgick från de tematiska blocken i intervjuguiden och de områden som de behandlar (Dalen 2015). Efter transkribering kodades materialet under nämnda teman för att ta reda på tendenser och tyngdpunkter i materialet. Först analyserades varje intervju för sig, därefter jämfördes intervjuerna med varandra. Under denna process strävade jag samtidigt efter att inte låsa mig vid bestämda kategorier utan vara öppen för att upptäcka nya teman eller slå ihop åtskilda teman till ett. I slutändan valde jag att dela upp presentationen av intervjuanalysen i lärarnas syn på svenskämnet, litteraturundervisningen och demokratiuppdraget. Denna uppdelning gjorde det möjligt att i första hand presentera lärarnas synpunkter på svenskämnet generellt, för att därefter gå vidare in på litteraturundervisningen respektive demokratiuppdraget, även om de nämnda delarna skär igenom och har beröringspunkter med varandra.

## Teoretiska perspektiv

Den process som uppstår när lärarna ska tolka styrdokumentet betraktar jag som ett rekontextualiseringsfält (Bernstein 2000). Enligt Norman Fairclough kan texter dekontextualiseras, flyttas från sitt ursprungliga sammanhang, och rekontextualiseras inom ramen för nya. Mellan dessa sammanhang existerar då ett intertextuellt samband, även om den rekontextualiserade texten i någon mån blir en annan (Fairclough 2015). Lärare använder yttre ramfaktorer som styrdokument som utgångspunkt för sin undervisningsplanering, men undervisningens utformning präglas samtidigt av inre ramfaktorer som lärarens bakgrund, personliga upplevelse, politiska sympatier och erfarenhet (Knutas 2008). Lärarnas tolkning av styrdokumentet blir således en aktiv

”översättningsprocess” som ger utrymme för lärarna att appropriera, vägra eller förhandla med styrdokumentens bestämmelser.

För att tolka intervjuerna har jag tillfört teoretiska perspektiv dels i form av Peter Dahler-Larsens begrepp konstitutiva effekter, dels i form av Gert Biestas distinktion mellan medborgarfostran som kvalificering, socialisering och subjektivering. I förhållande till min studie erbjuder Dahler-Larsen ett sätt att begreppsliggöra den styrande effekt som prov och betyg får för vad lärarna fokuserar, eller har utrymme att fokusera, i sin undervisning. Enligt Dahler-Larsen får tester och betygssystem konstitutiva effekter i den meningen att de bidrar till att definiera den sociala verklighet som de är en del av (Dahler-Larsen 2014). Fokus på resultatindikatorer som betyg kan således ha den effekten att mer svårsmätbara områden, som arbetet med personlighetsutvecklande aspekter av skolans demokratiuppdrag, ägnas mindre uppmärksamhet. På så vis får de konstitutiva effekterna av utvärderingssystemen politiska implikationer i den bemärkelsen att de bäddar för en viss sorts undervisning och i förlängningen en viss typ av medborgarfostran.

För Gert Biesta har medborgarfostran tre olika dimensioner, som inte är strikt åtskilda men som kan betonas mer eller mindre (Biesta 2011b). Medborgarfostran som kvalificering innebär att på ett relativt konkret plan tillskansa sig kunskaper och förmågor som krävs för att kunna verka i det samhällsliga och ekonomiska livet. Åtskillnaden mellan medborgarfostran som socialisering eller genom subjektivering kan i sin tur beskrivas som en skillnad mellan att utbildningen syftar till att anpassa eleven till det rådande samhället respektive att den öppnar, eller strävar mot att öppna, för nya sätt att vara och existera som samhällsvarelse:

Whereas the first [socialisering] focuses on the role of learning and education in the reproduction of the existing socio-political order and thus on the adjustment of individuals to the existing order, the second [subjektivering] has an orientation towards the promotion of political agency and democratic subjectivity, highlighting that democratic citizenship is not simply an existing identity that individuals just need to adopt, but is an ongoing process that is fundamentally open towards the future. (Biesta 2011b, s 2)

Jag menar att det, vad gäller frågor om skolans demokratiska fostran, är produktivt att här tänka samman Dahler-Larsen och Gert Biesta. Vid min tolkning av intervjuerna använder jag begreppet konstitutiva effekter för att begreppsliggöra hur lärarnas didaktiska överväganden påverkas av prov, betyg och administrativt arbete samt till att



förstå hur dessa effekter har politiska implikationer. Gällande det sistnämnda har jag låtit Biesta ta vid för att noggrannare undersöka vilken typ av medborgarfostran som en undervisning som är upptagen vid mätbarhet försvårar eller underlättar. De konstitutiva effekterna är med andra ord en företeelse som får politiska implikationer på frågan om vem som är, eller blir, utbildningens föreställda subjekt. Således bör prov och betyg inte enbart förstås som utomstående registrerare, utan som aktörer som på utbildningens område bidrar till att producera en viss sorts subjektivitet.

## Analys

### Lärarnas syn på svenskämnet

I mina lärarintervjuer kunde jag notera hur lärarna gav uttryck för olika ideologier och diskurser om undervisning och demokrati, vilket påverkade deras individuella förhållningssätt till styrdokumentet. Det innebar att lärarna gav uttryck för olika strategier i den rekontextualiseringsprocess som tolkningen av styrdokumentet innebär, nämligen genom att appropriera, vägra eller förhandla med styrdokumentets bestämmelser. Det övergripande intrycket är att lärarerfarenheten och den egna synen på undervisning spelar en minst lika stor, stundtals större, roll när det kommer till lärarnas utformande av deras undervisning.

Återkommande invändningar från lärarna är att administrativa sysslor, nationella prov och svenskämnets fylliga centrala innehåll gör att det kreativa utrymmet blir väldigt litet. Malin är också inne på hur betygsriterierna ramar in undervisningen när hon påpekar att svenskämnets betygsriterier inte behandlar de övergripande läroplansmål som nämns under ämnets syfte. Här blir lösningen, för somliga av lärarna, att förhålla sig friare till styrdokumentets bestämmelser. Patrik uttryckte exempelvis vägran när han sade att han ”skiter” i läroplansperspektiv som elevdemokrati medan Ylva beskrev sin lektionsplanering som att den visserligen utgår ifrån ämnets syfte, men i högre grad styrs av hennes egen uppfattning. Sedan fanns det också exempel på lärare som strävar efter att appropriera styrdokumentets bestämmelser, som ”nog försöker anpassa sig mycket efter det som står bara”, nämligen Niklas, som är den av lärarna som haft minst tid i yrket.

Att lärarerfarenheten kommer att spela stor roll för undervisningen är inte särskilt förvånande. Edmund Knutas visar i sin avhandling att lärare använder yttre ramfaktorer som styrdokumentet som

utgångspunkt för planeringen, men att undervisningens utformning samtidigt präglas av inre ramfaktorer som lärarens personliga upplevelse och erfarenhet (Knutas 2008). De intervjuade lärarna med längre erfarenhet har socialiserats in i yrket under tiden då 1994 års läroplan gällde och tycks med tiden ha utvecklat en läraridentitet som blivit mer styrande för undervisningen än rådande kursplansformuleringar.

Detta medför att det i synnerhet var de lärare som haft längre tid i yrket som gav uttryck för ett ”friare förhållningssätt” till styrdokumentet, som i exempelvis Lenas fall innebär att hon är mer benägen att ta elevernas parti än betygskriterierna när hon frågar sig: ”Är dom [betygskriterierna] utformade så att alla *kan* få E?”. Som strategi för rekontextualisering kan detta förstås som ett försiktigt ifrågasättande av, eller förhandlande med, styrdokumentet. Misstanken om att de inte är anpassade för alla typer av elever blir ett argument för att, i någon mån, förhålla sig friare till dem utifrån en bedömning som är baserad på den egna lärarefarenheten. I det sammanhanget framstår själva elevgruppen som avgörande för lärarens undervisning. Lärarna på yrkesförberedande program var mer benägna att ge uttryck för ett ”friare förhållningssätt” till styrdokumentet i den bemärkelsen att elevens självbild och personliga utveckling framhölls mer än olika sorters mätbara kriterier.

Hos de lärare som gav uttryck för ett ”friare förhållningssätt” till styrdokumentet kunde jag samtidigt notera en medvetenhet om att det finns ett bakomliggande regelverk som egentligen styr undervisningen mot ett annat slags svenskämne än det de själva undervisar i. Detta visade sig i att dessa lärare emellanåt argumenterade som mot en osynlig motståndare. Ylva sade, angående litteraturläsning, att ”Det tänker jag för deras personliga utveckling, inte att dom *ska* läsa den boken, punkt!” medan Lena sade att man som lärare ”vill att det ska gå dom [eleverna] väl i livet också! Att hitta nånting som är roligt och bra och som är meningsfullt”. Underförstått tycks det alltså vara så att personlig utveckling och meningsfullhet i tillvaron inte är någonting som styrdokumentet prioriterar utan snarare ett ”viktigt också”, som det är upp till läraren att ombesörja. Detta ”viktiga också” skulle kunna tolkas som de övergripande läroplansmålen; i Lenas fall skilde hon på denna aspekt av undervisningen och de aspekter som representerar någonting ”mätbart”, som hon exemplifierade med ordförråd och läsförståelse. Att döma av Ylvas och Lenas något defensiva ton tycks det alltså som att upplevelsen är att dessa aspekter av undervisningen är i behov av att försvaras.

Försvaras mot vem då? Det är inte alldeles lätt att säga vem som är den ”osynliga motståndaren” – det kan vara de föreliggande styrdokumentet, en upplevd tendens inom det rådande utbildningsklimatet eller

en generell bild av undervisning som sådan. Den ”osynliga motståndaren” skulle också kunna tolkas som skolans olika utvärderingssystem, som får det Peter Dahler-Larsen kallar för konstitutiva effekter. De flesta av de intervjuade lärarna påpekade att tiden är en bristvara, vilket till stor del beror på mängden administrativa sysslor samt förberedelser inför nationella prov. För lärare som Malin och Ida leder detta till färre temaarbeten och ämnesövergripande samarbeten samt att undervisningsmaterial i hög grad återanvänds. I intervjun med Björn reflekterade han över hur ”undervisningen byggs upp efter ’hur ska man kunna bedöma det här’, i stället för ’hur ska man kunna lära sig så mycket som möjligt’”. Ida sade i sin tur att det är mängden dokumentation som stjälar tid från det pedagogiska arbetet: ”Jamen allting ska ju vara synligt för alla hela tiden! *Det* tar väldigt mycket tid.” Jag tolkar detta som att det administrativa arbetet, utvärderingarna och proven får en styrande effekt för vad lärarna fokuserar eller har utrymme att fokusera i klassrumsundervisningen, vilket innebär att de som utformar utvärderingssystemen delvis blir ett slags beslutsfattare.

### Lärarnas syn på litteraturundervisning

Vad gäller frågan om litteraturundervisning tycks det som att lärarna på yrkesförberedande program är mer benägna att framhäva vikten av elevens personliga utveckling än lärarna på studieförberedande program och inom distansutbildning, som är mer benägna att påpeka vikten av att eleven förankrar sina resonemang i en skönlitterär text. Patrik talade om att ”hela tiden grunda sina analyser eller tankar om litteratur i en text” medan Niklas betonade vikten av att kunna ”läsa mellan raderna”. Detta kan ställas i kontrast med exempelvis Ylva, som gav uttryck för en avsevärt mer subjektiv syn på läsning när hon sade att ”det *du* förstod av den här boken, det kan lika gärna vara så att en annan har förstått nåt annat. Och det spelar ingen roll. För den där boken, den är din”. Det är en form av tilltal som känns igen från läromedel i litteratur för gymnasiets yrkesinriktade program. Karin Lilja Waltå visar i sin avhandling att det i dessa läromedel är vanligt med uppgifter som fokuserar på eget tyckande eller något förmodat självupplevt, som styr mot erfarenheter i en verklighet utanför texten (Lilja Waltå 2016).

Skönlitteraturens förmåga att väcka känslor hos läsaren är dock någonting som merparten av lärarna tar upp och kopplar till styrdokumentens mer svåråtkomliga mål, närmare bestämt den personliga utvecklingen och förmågan att leva sig in i andra människors situation. Malin nämner skönlitteraturens förmåga att provocera och skapa

debatt i syfte att utmana rådande normer och värden medan Lena talar om tillfällena då litteraturläsningen gör eleverna ”upprörda i känslan”. Även om eleverna inte alltid kan formulera vad det är som har väckt deras upprördhet kan de, enligt Lena, uttrycka att ”det här är ju nåt som är fel, det är nåt som är *jävligt fel* i den här boken. Att såhär ska det inte få vara”. Lisa gör en koppling mellan boksamtalen och elevens roll som samhällsmedborgare när hon säger att ”vi behöver möta det [att andra tycker olika] regelbundet”. Poängen med just skönlitteraturen är, enligt Lisa, att den underlättar diskussionerna i kraft av sin fiktion eftersom figurerna man talar om inte är verkliga.

Flera av lärarna påpekade i sammanhanget att det inte alltid är lätt att avgöra vad eleverna får med sig av litteraturläsning, även om de har en tilltro till att det är något, eller åtminstone ett frö till något som eleven senare kan skörda. Ida talade om att litteraturläsning kan vara en tändande gnista till tankar som eleven kan fortsätta fundera på ”bara för att det öppnas en liten dörr” medan Lena sade att ”vad man tar med sig inombords [är] jätteviktigt”.

Patrik stack i sammanhanget ut som en uttalad motståndare till idén om att litteraturundervisningen borde kopplas till läroplanens demokratiuppdrag. Med Biestas terminologi lade Patrik tonvikten vid medborgarfostran som kvalificering när han betonade att den bästa förberedelsen inför samhällslivet är att öva grundförmågor som att läsa och skriva. Det gick dock att notera hur Patrik i viss mån såg litteraturläsningen som del av en socialisering, nämligen ”ett sätt att fostra eller i alla fall undervisa så att säga eleverna i vad vårt moderna samhälle bygger på”. Malin kallade i sin tur skönlitteraturen för ”nyckeln till att förstå mänskligheten eller nånting”, även om hon sade att hon inte tänker mycket på de övergripande läroplansmålen. I Malins fall tycks det alltså som att det ligger en mer storslagen plan bakom litteraturundervisningen, som dock inte är lätt att summera.

Att det är svårt att på förhand avgöra vad litteraturläsningen på sikt kan leda till för eleven betraktades av lärarnas generellt sett inte som en nackdel utan som en ofrånkomlig omständighet; om det är ett risktagande så tycktes det vara en risk värd att ta. Förstått på detta vis påminner ”risktagandet” om Gert Biestas försvar för en ”svag” form av undervisning, en undervisning som inte betraktar oförutsägbarhet gällande resultat som en misräkning att administrera bort utan som en produktiv öppning mot någonting som varken kan eller bör avgöras på förhand, vilket enligt Biesta har en särskild bäring på skolans demokratiuppdrag (Biesta 2013). Detta är ett resonemang som jag följer upp i artikelns avrundande diskussion.

## Lärarnas syn på demokratiuppdraget

Flera av lärarna hade svårt att förklara hur de ser på skolans demokratiuppdrag i förhållande till sin undervisning. Vissa lärare, som Patrik och Malin, menade att de över huvud taget inte tänker mycket på det medan Ylva och Ida sade att "värdegrundsperspektivet" är "så givet" eller "en självklarhet". Dessa förgivettaganden kan tolkas på olika sätt. Å ena sidan kan man se dem som ett uttryck för värdegrundens stelnande till substanslös plattityd; värdegrunden kan sägas innefatta allt just eftersom den i sig själv är ingenting. Å andra sidan kan man tolka Ylvas och Idas svårigheter att definiera värdegrundsperspektivet som ett uttryck för att området helt enkelt är för komplext för att sammanfatta eftersom, som Ida uttrycker det, "det är ju det vi gör hela tiden". Ur det perspektivet kan man se det som att värdegrunden faktiskt genomsyrar Ylvas och Idas undervisning som sådan. För dem är svenskämnesundervisning med andra ord demokratiarbete, i form av en svårdefinierbar bildningsprocess.

Noterbart är att merparten av lärarna förhåller sig kritiskt till införandet av entreprenöriella förmågor i 2011 års läroplan. Malin och Lisa kallade entreprenörskap för ett "modeord", Patrik liknade det vid "dynga" och Björn antydde att det har tillkommit "för att det skulle se bra ut". Ingen av lärarna, förutom möjligtvis Lena, såg någon koppling mellan utvecklandet av entreprenöriella förmågor och den egna undervisningen. Att de flesta av lärarna klargjorde att de inte bryr sig om betoningen av entreprenörskap, trots att den finns inskriven i läroplanen, är ett annat exempel på deras sätt att utöva motstånd mot styrdokumentens diktat. Det är intressant att notera hur lärarna generellt tycktes uppfatta entreprenörskap som ett ideologiskt laddat begrepp medan värdegrunden som sådan betraktades som en självklarhet, som någonting essentiellt mänskligt.

Det tycks också som att lärarna inte talade om samma saker när de diskuterade entreprenörskap. För de flesta hade begreppet en tydlig anknytning till yrkeslivet medan det för Björn innebär "kreativitet" i vid mening och för Lena handlar om att "bli sin egen entreprenör" genom att skaffa bostad och ordnad ekonomi. Om merparten av lärarna bemötte entreprenörskapsbegreppet med vägran kan Björn sägas appropriera förståelsen av entreprenöriella förmågor som "kreativitet" i vid mening medan Lena snarare förhandlade med begreppet, gjorde det relevant för att möta behoven hos hennes specifika elevgrupper.

Det går också att notera skillnader i uppfattningar om vad övriga delar av demokratiuppdraget och de övergripande läroplansmålen innebär. De likheter som går att urskilja är att lärarna tenderade att koppla läroplansmålen till att dels utveckla förståelse för sig själv

och andra/omvärlden, dels utveckla historisk förståelse. Den form av historisk förståelse som lärarna talade om är till stor del inriktad mot värderingar och av harmoni- snarare än konfliktkaraktär, i den bemärkelsen att den handlar om att söka likheter och beröringspunkter mellan människor, tider och kulturer, snarare än att identifiera konfliktytor.

Två av lärarna, Lena och Lisa, stack i sammanhanget ut eftersom de tog upp aspekter av skolans demokratiuppdrag som handlar om att förändra det omgivande samhället snarare än att (enbart) anpassa sig till det. Lena beskrev det som att det att vara samhällsmedborgare innebär att dels göra sig delaktig och fungerande inom ramen för det rådande samhället, dels ”vara med och *driva* frågor i samhället”. Resonemanget är ett sällsynt tillfälle där en av lärarna antydde möjligheten att en del av skolans demokratiska uppdrag är att göra eleverna kapabla att genomföra politiskt förändringsarbete. Med Gunnel Colnerud kan man tala om en skillnad mellan dels värdeundervisning, dels medborgar- och demokratifostran (Colnerud 2017). Värdeundervisning, som merparten av de intervjuade lärarna kan sägas fokusera på, beskrivs av Colnerud som ett sätt att initiera eleven i de värden och den moral som råder i den kultur i vilken man växer upp. Medborgar- och demokratifostran, som Lena i sin tur gav uttryck för, handlar *därutöver* om att addera en medborgaridentitet som syftar till att eleven ska kunna utveckla en politisk delaktighet. Det är först när Lena väger in möjligheten för eleven att ”vara med” och driva frågor i samhället – att uppgå som medpart i ett kollektivt, politiskt handlande – som hon utlyser förekomsten av en substantiell medborgaridentitet: ”Då tycker jag att man blir samhällsmedborgare”.

Vad gäller Lisa kan man hävda att hon vred upp det samhällskritiska perspektivet ännu ett snäpp i det att hon uttryckte mistro mot förståelsen av det demokratiska uppdraget som sådant. För Lisa blir det svårare än för Lena att utlysa vikten av en medborgaridentitet eftersom själva begreppet vidlåder en rad företeelser inom skolan som hon är negativt inställd till: ”jag kan känna att det som *ligger* som en hinna över [läroplanens övergripande målsättningar], det är det här ordet att vi ska göra ungdomar ’anställningsbara’ och vi ska ha god genomströmning”.

Man kan här återknyta till Gert Biestas åtskillnad mellan medborgarfostran som socialisering eller som subjektivering. Det som Lisa tycks efterlysa är ett sätt för eleverna att existera i samhället som inte innebär att de socialiseras in i en redan existerande medborgaridentitet eftersom denna identitet är på förhand innesluten i ett slags ”hinna”. Här tolkar jag den ”hinna” som Lisa talar om som en övergripande, arbetsmarknadsinriktad diskurs fokuserad på anställningsbarhet.

Lisa efterfrågar i stället subjektivering av en typ av självständigt kritisk medborgare som hon emellertid inte tror att samhället är särskilt intresserad av: ”Jag tänker att idealet är ju att få självständiga, kritiska medborgare, det är det som jag tycker, men självständiga, kritiska medborgare är ju rätt jobbiga också”. Lisas frustration över dagens skola tycks alltså till stor del bero på att hon är medveten om att hennes eget ideal – ”den jobbiga medborgaren” – saknar utrymme i den arbetsmarknadsinriktade diskursen.

## Diskussion

Tidigare forskning har, som nämnts, visat att det starka ekonomiska imperativ och den strävan efter mätbarhet som finns på utbildningsområdet medför att svenskämnesundervisningen på policynivå tenderar att instrumentaliseras på bekostnad av såväl sitt egenvärde som sitt demokratiska värde. Begreppet konstitutiva effekter har i denna artikel använts för att visa hur administrativt arbete, utvärderingar och prov kan verka styrande på utformningen av svenskämnesundervisningen, vilket lärarintervjuerna har gett flera exempel på.

Det finns starka skäl, menar jag, att insistera på att utvärderingssystemens konstitutiva effekter har politiska implikationer, att de underlättar en viss sorts undervisning och försvårar en annan. Den tyske didaktikern Herwig Blankertz skriver om riskerna med att glömma att läroplansutveckling är en politisk verksamhet. Om ett kritiskt förhållningssätt gentemot läroplanens ideologiska karaktär fattas så föreligger risken, enligt Blankertz, att grundläggande mänskliga beteenden och behov antas sammanfalla med statsnyttan (Blankertz 1987, Arfwedson & Arfwedson 1995). Med Blankertz kan man betrakta vissa lärarsynpunkter från mina intervjuer – ”vi [är] ju människor, det är ju det [värdegrundsarbete] vi gör hela tiden” – ur en pessimistisk synvinkel. Att se läroplaner som uttryck för någonting essentiellt mänskligt innebär för Blankertz att förstå läroplanen som ”sann” i naturvetenskaplig mening, när den i själva verket är ett resultat av samhällseliga maktkamper.

Intressant nog skriver Gunilla Zackari och Fredrik Modigh år 2000 att ”[v]ärdegrunden som begrepp är relativt nytt och upplevs av många som problematiskt” (Zackari & Modigh 2000, s 94). Även om mitt intervjumaterial innehåller kritiska perspektiv på värdegrunden finns också den motsatta synen representerad, nämligen en uppfattning om värdegrunden som en ”självklarhet”, som någonting ”givet”. Anna-Lena Englund och Tomas Englund skriver, år 2012, att

begreppet värdegrund efterhand kommit att inta en språkligt positiv, retorisk position som många vill ansluta sig till (Englund & Englund 2012, s 7). Går man till mina intervjuer tycks det snarare vara entreprenörskapsbegreppet som uppfattas som problematiskt. Man kan fråga sig om detta har att göra med att det är ett nyare begrepp som efterhand kommer att, likt värdegrundsbegreppet före det, uppfattas som mindre iögonfallande och ideologiskt laddat. Är det kanske bara en tidsfråga innan entreprenörskap blir en naturaliserad del av demokratibegreppet också för lärarna?

Intervjustudien visar också att en politisk implikation med skolsystemets konstitutiva effekter, som har bäring på demokratiuppdraget, är att utbildningens subjektiveringsdimension riskerar att marginaliseras. Svenskämnets fylliga centrala innehåll, administrativa uppgifter och förberedelser inför de nationella proven medför att mätbara kvalificeringsaspekter tenderar att ägnas större utrymme än de övergripande läroplansmålen. Som Gert Biesta påpekar är inte subjektivering en ”bättre” dimension av medborgarfostran än vad kvalificering eller socialisering är (Biesta 2013). Däremot är det den dimension som för närvarande hamnar i trångmål, under trycket av den dominerande, arbetsmarknadsinriktade policydiskursen inom OECD och EU och de konstitutiva effekter som följer av strävan efter mätbarhet, tydlighet och förutsägbarhet på utbildningsområdet.

Här tål det att tilläggas att även om policydiskurserna inom OECD och EU är starka och inflytelserika, innebär lärarnivån ett viktigt rekontextualiseringsfält i och med att det är den ”sista instans” som eleverna möter i den konkreta pedagogiska situationen. Bland de lärare som jag har intervjuat fanns det, som nämnts, flera exempel på hur lärarna vägrar eller går i förhandling med styrdokumentet när de inte upplever dem som meningsfulla för deras elevgrupper. Lärare är därför i praktiken mer än passiva utförare eller leverantörer av utbildning – de är aktiva subjekt i ett pågående, politiskt fostransprojekt (Dahlstedt & Olson 2013, s 139).

Vid min tolkning av lärarintervjuerna kan jag urskilja argument för att litteraturundervisningens roll för skolans demokratiarbete är betjänt av att bevara en viss sorts öppenhet eller obestämdhet. När lärare som Ylva och Lena ger uttryck för att det finns skäl att i någon mån kringgå kursplanerna för att värna om elevernas ”personlig[a] utveckling” och hjälpa dem att ”hitta nånting som är roligt och bra och som är meningsfullt” innebär detta en uppvärdering av målsättningar i skolans övergripande läroplan. Detta sker alltså trots att svenskämnets betygskriterier inte behandlar de övergripande läroplansmål som nämns under ämnets syfte. Läraren Ida framställer, i provande



ordalag, denna öppenhet eller obestämdhet i litteraturundervisningen som en pedagogisk förtjänst:

Jag tror att det handlar om, det... Jag tror att... Det kan vara lite så att man... läser om nåt och börjar få tankar och så sen själv, sen, att eleverna alltså, efter nåt sånt, kan komma vidare... bara för att det öppnas en liten dörr.

Det som Ida, enligt min tolkning, verkar tala om är en litteraturundervisningens bildningskvalitet och subjektiveringsdimension, i den bemärkelsen att den innebär en tändande gnista till något inte på förhand givet. På ett sätt är hennes svårigheter att formulera sig kanske signifikativ; den ropar på ett pedagogiskt språk som inte rymms, eller som åtminstone inte står högt i kurs, inom ramen för dagens tongivande policydiskurs. Med Gert Biesta kunde man tala om "the beautiful risk of education", nämligen den ofrånkomliga öppenhet eller obestämdhet som den pedagogiska situationen för med sig, oavsett hur mycket man föreskriver på förhand eller mäter i efterhand (Biesta 2013). "Risken" är alltså någonting man som pedagog får lära sig att leva med och som dessutom kan, eller bör, ses som en fördel snarare än som en felräkning. Denna "risk" har ett demokratiskt värde på så vis att en demokratisk utbildning är betjänt av att vara öppen och obestämd, just eftersom en demokratisk framtid behöver vara det.

## Referenser

- Amná, Erik; Englund, Tomas & Ljunggren, Carsten (2010): *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (1995): *Normer och mål i skola och undervisning. Några perspektiv hämtade från tysk didaktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2011a): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2011b): *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert (2006): Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening? Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin. *Nät och bildning. Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, nr 3.
- Blankertz, Herwig (1987): *Didaktikens teorier och modeller*. Övers. Gerd Arfwedson. Stockholm: HLS Förlag.
- Borsgård, Gustav (2019): Vems tolkning? Subjekt och samhälle inom erfarenhetspedagogiken. I Ingrid Lindell & Anders Öhman, red: *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*, s 191–209. Stockholm: Natur & Kultur.
- Båth, Sten (2006): *Kvalifikation och medborgarfostran: En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Diss. Göteborgs universitet.
- Carlbaum, Sara (2012): *Blir du anställningsbar lille/la vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. Diss. Umeå universitet.
- Colnerud, Gunnel (2017): *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik*. Stockholm: Liber.
- Dahler-Larsen, Peter (2014): Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review* 16(7), 969–986.
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013): *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerup.
- Dalen, Monica (2015): *Intervju som metod*. Övers. Bo Kärnekull & Ethel Kärnekull. Malmö: Gleerups utbildning.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro universitet: Rapporten i pedagogik 17.
- Fairclough, Norman (2015): *Language and Power*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (2013): *Biopolitikens födelse. Collège de France 1978–1979*. Övers. Gunnar Holmbäck & Sven-Olov Wallenstein. Hägersten: Tankekraft.
- Granath, Solveig, red. (2008): *Fönster mot språk och litteratur*. Karlstad: Centrum för Språk- och litteraturredaktik.

- Kamens, David H. (2013): Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets. I Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot, red: *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*, s 117–140. Didcot: Symposium Books.
- Knutas, Edmund (2008): *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå universitet.
- Kronlid, David (2017): *Skolans värdegrund 2.0: Etik för en osäker tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liberg, Caroline; Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012): Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry* 3(4), 477–493.
- Liedman, Sven-Eric (2008): Utbildningspolitiken går i otakt med dynamisk arbetsmarknad. *Kritisk utbildningstidskrift* 132(4), 48–54.
- Lawn, Martin & Grek, Sotiria (2012): *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium Books.
- Lilja Waltå, Karin (2016): "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Diss. Göteborgs universitet.
- Lindster Norberg, Eva (2016): *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. Diss. Umeå universitet.
- Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2012): Kunskaper för en ny tid: Pedagogisk kritik av samtidens kunskapspraktiker. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 21(2), 5–14.
- Lundahl, Lisbeth; Erixon Arreman, Inger; Holm, Ann-Sofie & Lundström, Ulf (2014): *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa.
- Lundström, Stefan; Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011): Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 20(2), 7–26.
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1981): *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*. Lunds universitet: Litteraturvetenskapliga institutionen: Pedagogiska gruppen.
- Meyer, Heinz-Dieter & Benavot, Aaron (2013): PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. I Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot, red: *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*, s 9–26. Didcot: Symposium Books.

- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nordin, Andreas (2012): *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Linnéuniversitetet.
- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002, nyutgåva): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Sellar, Sam & Lingard, Bob (2013): PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance. I Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot, red: *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*, s 185–206. Didcot: Symposium Books.
- Sjögren, Boo & Werner, Lars, red. (1995): *Gymnasieskolans regelbok. Bestämmelser om gymnasial utbildning*. Göteborg: Fritzes.
- Wahlström, Ninni (2015): *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerup.
- Wahlström, Ninni (2014): Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the 'efficiency–equity' doctrine in curriculum documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731–743.
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (2018): *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices: The New Meaning of Teaching*. London: Routledge.
- Wyndhamn, Anna-Karin (2013): *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning* Diss. Göteborgs universitet.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000): *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet.
- Öhman, Anders (2015): *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.