

Likvärdig skola?

En kvalitativ studie av hur likvärdighetsbegreppet använts,
definierats och förstås i den svenska utbildningsdiskursen

Tobias Vestergren
Kerstin Willner

Abstract

Uppsatsens syfte är att förstå och definiera begreppet *likvärdighet* kopplat till utbildning och den svenska skolan. Studien genomförs som en diskursanalys där vi genom att analysera statligt primärmateriel i form av skolplaner kartlägger diskurser kring begreppen likvärdighet och *valfrihet*, och hur dessa förändrats.

Genom att använda oss av ett analyschema granskar vi systematiskt vår primärmateriel och skapar på så sätt både en övergripande förståelse av en förändring i innebörder i likvärdighetsbegreppet men också en mer detaljerad uppfattning om hur begreppet används i olika kontexter.

Generella slutsatser är att definitionen av vad man menar med en likvärdig utbildning har ändrats, att *eleverna* i skolan beskrivs annorlunda och att de värden som framhålls som önskvärda i diskursen har bytts ut. Vi ser även en maktförändring i samhället då vi definierar två olika *kulturella hegemonier* och ser hur dessa verkar.

Nyckelord: likvärdighet, valfrihet, diskurs, utbildning, rättvisa, det gemensamma goda, omfördelningsteori.

Antal ord: 9895

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Problem och syfte.....	2
1.3	Metod, material och avgränsningar.....	3
1.3.1	Metodval.....	3
1.3.2	Material.....	4
1.3.3	Avgränsningar.....	5
2	Teori och begreppshantering	6
2.1	Begrepp och begreppsanvändning i en samhällskontext.....	6
2.1.1	Likvärdighet.....	6
2.1.2	Valfrihet.....	6
2.1.3	Värde.....	7
2.2	Teoretisk orientering.....	7
2.2.1	John Rawls och Robert Nozick – Teorier om likvärdighet och valfrihet	7
2.2.2	Tomas Englund och Ann Quennerstedt – Performativa funktioner.....	8
2.2.3	Michel Foucault och Norman Fairclough – Diskursanalysens roll.....	9
3	Resultat och analys	11
3.1	Generella drag.....	11
3.2	Hur begreppen verkar övergripande strukturellt.....	11
3.2.1	Lgr 62.....	12
3.2.2	Lgr 69.....	12
3.2.3	Lgr 80.....	13
3.2.4	Lpo 94.....	14
3.2.5	Lgr 11.....	15
3.3	Ord, språk och applikationskriterier – olika kontexter och samband.....	16
3.3.1	Lgr 62.....	16
3.3.2	Lgr 69.....	17
3.3.3	Lgr 80.....	18
3.3.4	Lpo 94.....	19
3.3.5	Lgr 11.....	20
3.4	Valfrihetens konsekvenser.....	21
4	Slutsatser och diskussion – svar och ställningstagande	22
5	Referenser	26
5.1	Primärmateriel.....	26

5.2	Sekundärmaterial.....	26
-----	-----------------------	----

1 Inledning

1.1 Bakgrund

8 § Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag.
(Skollag 2010:800)

Likt lagen ovan lyder skall alla barn i vårt land ha *lika tillgång* till utbildning. Just därför har det svenska utbildningssystemet utformats runt principen om allas *rätt* till en *likvärdig utbildning*, vilket innebär att alla individer ska kunna delta i ett demokratiskt samhälle och erhålla en utbildning där de kan tillvarata sina talanger. Dock har det svenska skolsystemet genomgått en förändringsprocess, där tanken om en likvärdighet delvis har ersatts av en vilja att tillhandahålla olika utbildningsalternativ. Såväl diskursen som den faktiska utformningen är i förändring. Ett steg i detta har bland annat varit decentraliseringen av skolan och frågan om huruvida konkurrens och privatisering i den offentliga sektorn är av godo eller ondo för utbildningsväsendet i stort har dominerat den svenska skolpolitiska debatten sedan införandet av friskolereformen i början av 90-talet (se bl.a. Vlachos 2011, Erixon Arreman & Holm 2011, J.Lundqvist 2010).

Den svenska skolan har haft en funktion av att verka som en jämlikskapande kraft och samhällsuppfostrare som ska främja samhörigheten mellan medborgare (Englund 1995a:107): en skola som har som mål att förmedla demokratiska värderingar till sina elever och att ge dem en likvärdig utbildning oavsett bakgrund och sociala förhållanden.

En likvärdig utbildning innebär en standardiserad kvalitet, men samtidigt ett tillvaratagande av alla individens egenskaper. Likvärdighet innebär också ett kompenserade för svagare grupper och individer som kan vara i behov av extra resurser. I skolans *mål* finner man historiska förändringar som kommit att påverka utformningen av verksamheten. För att hastigt beskriva en förändring kan vi fastslå att skolan under 1960-1970-talen skulle utformas efter idén om jämlikhet, samhällsuppfostran och enhetlighet. 1980-talet kom att präglas av *valfrihet* och profilering för att på 2000-talet handla om en diskussion kring måluppnående och olika kvalitetsbegrepp för att bedöma utbildningens verksamhet. (Huvuddragen hämtade ifrån Englund & Quennerstedt 2008.)

Det utbildningspolitiska systemskiftet som utgör vägen från likvärdighet till valfrihet finner sin början på 1980-talet för att kulminera under den borgliga regeringsperioden 1991-1994, och tog sig bland annat uttryck genom *friskolereformen* (Englund 1995b:13). Det var flera olika faktorer som bidrog att

göra det utbildningspolitiska systemskiftet möjligt, där bland annat privata alternativ gav möjlighet att utforma en utbildning som baseras på individuella preferenser. Detta till skillnad från den skola som baserats på likvärdighet för att kunna skapa produktiva medlemmar i en demokrati. Skolan har genom systemskiftet mist sin roll som samhällsuppföstrare och istället intagit en segregerande funktion (Englund 1995b:13). Vilken funktion skolan bör ha och vilka behov som ska tas tillvara är omdebatterat och finner sin grund i om man anses som ägare av sina respektive kapaciteter (Englund 1995a:109) Det är ett faktum att även samhällets medborgare förändrats och med detta deras behov. Vi kan se en utveckling sedan 1980-talet som har kulminerat i att Sveriges medborgare nu anser sig i behov av en mer individanpassad service, vilket konstaterats i den statliga maktutredningen. Detta är en viktig aspekt för att öka förståelsen för hur diskursen kring utbildningssystemet har förändrats (Rothstein 2010:243).

Vi utforskar i denna uppsats hur språket har använts i olika sammanhang kopplat till diskursens olika innebörder, och hur begrepp som just *likvärdighet* och *valfrihet* har definierats och förstått, och därigenom verkat och använts som vapen i utbildningsdebatten (Englund & Quennerstedt 2008:7). Eftersom just begreppet likvärdighet varit i debattpolitiskt fokus det senaste decenniet (Ibid.) har vi för avsikt att belysa begreppets förståelseförändring och omdefinition av innebörder och se hur det framträder på olika sätt i olika kontexter. Vad som kan sägas är att likvärdighetsbegreppet är i förändring, och detta särskilt sedan 1960-talet (Englund & Quennerstedt 2008:8). Vi anser därför ämnet intressant och väl värt en analys.

1.2 Problem och syfte

Vi ämnar undersöka hur diskursen kring *likvärdighet* ser ut i den svenska utbildningsdebatten, och även titta på vilka språkliga verktyg som har använts för att definiera olika begrepp och göra dessa till värden i diskussionen. Vi har även som syfte att beskriva och förklara ett *utbildningspolitiskt systemskifte*, vilket kan hjälpa oss att förstå diskursen. Hur detta systemskifte har gått till och vad det innebär kopplar vi till centrala begrepp, där just likvärdighet är ett av de viktigaste. Vi ämnar även aktivt ta ställning i debatten genom en *normativ slutsats*, vilket alltså gör att vi kan säga att vi har en *utvärderande ambition* med arbetet.

Utifrån syftet formulerar vi således följande frågeställningar:

- Hur ser de olika applikationskriterierna och definitionerna ut för begreppet *likvärdighet*, hur beskrivs *eleven* i de av oss analyserade texterna, och hur kan detta tillsammans uttolkas ha fungerat för att förändra den svenska utbildningsdiskursen?

- Går det i diskursen att utröna *kulturella hegemonier* och med detta *ett utbildningspolitiskt systemskifte*?
- Hur bör ansvarsfördelningen av frihet och fostran se ut mellan elev och skola för att främja en likvärdig utbildning?

1.3 Metod, material och avgränsningar

1.3.1 Metodval

Som det i syftet framgår har vi en utvärderande ambition med uppsatsen: att undersöka begreppen likvärdighet, och även valfrihet, i dess kontext och göra ett aktivt ställningstagande. Samhällsförändringen mot den mer autonoma medborgaren har kommit att påverka den offentliga sektorn och politik för fördelning av allmänna nyttigheter (Rothstein 2010:243). För att analysera dessa förändringar har vi valt att undersöka statligt primärmateriel i form av skolplaner. Mer specifikt kommer vi att använda oss av publikationer från 1962, 1969, 1980, 1994 och 2011. Orsaken till detta har sin grund i viljan att kunna jämföra begrepps användningen. Det ger möjligheten att finna vilka begrepp som betonats av den institutionella makten, vilket i detta fall är staten och dess myndigheter.

För att konkretisera den struktur som begrepps användningen verkar inom har vi efter övervägande kommit fram till att textanalysens metoder är mest lämpade för uppsatsens form och uppbyggnad, och en variant av denna övergripande metod är *diskursanalysen*. Metoden möjliggör att på ett produktivt sätt kunna studera begreppen i dess tillhörande samhällskontext.

Det är även viktigt att komma ihåg att en *kvalitativ metod* är bättre lämpad om man söker en mer djupgående beskrivning av ett fenomen (Kjær Jensen 1995:39). I vårt fall kopplar vi detta till komplexiteten kring såväl utbildningspolitiken som diskursen kring begreppet likvärdighet.

För att kunna värdera utvecklingen inkluderar vi även en normativ diskussion om vad som bör vara rådande.

Diskursanalysen kommer inriktas på en kvalitativ sökning av hur våra centrala begrepp används i det givna primärmaterialet. Vi söker att kontextualisera den begrepps användning som förekommer i primärmaterialet, se vilka värdeord som förekommer och vilka som tas bort för att ge plats åt nya.

Vi har även sökt svar i litteratur som anses tjäna som grund till den normativa diskursen som rör det fria valet.

Vi använder oss av ett analyschema vilket är en grundförutsättning för att transkribera teorin kring diskursanalys till en faktisk analysteknik. Vårt schema hämtar vi ifrån Peter Berglez tillämpning av Teun A. van Dijks metoder (Berglez 2000:193-218). Dock med viss modifikation.

Det viktigaste i analysprocessen av en text är att penetrera materialet på två sätt: dels övergripande och dels mer detaljerat. I sammanhanget talar man om att analysera texten både på en makro- och en mikronivå, där makronivån innebär att innehållet undersöks på ett mer översiktligt och strukturellt sätt och där mikroanalysen snarare fokuserar på detaljerat innehåll och kontextuella samband (Berglez 2000:204).

Utifrån denna uppdelning har vi konstruerat två underrubriker i resultat- och analyskapitlet:

- 3.1 Hur begreppen verkar övergripande strukturellt
- 3.2 Ord, språk och applikationskriterier - olika kontexter och samband

Det analyschema vi följer i vår undersökning ser ut på följande sätt:

1. Titta på huvudsakligt innehåll samt tematisk och schematisk struktur: Vem ligger bakom texten? (3.1)
2. Vilka begrepp nämns och hur beskrivs dessa? Vilka begrepp dominerar? (3.1)
3. Mikroorienterad analys: Vilken lexikal stil används? Ordval? (3.2)
4. Begreppen kopplade till koherens och kontext: Hur reproducerar eller förändrar begreppen diskursen? (3.2)

Vi har som sagt även valt att använda oss av ett normativt närmande som tillvägagångsätt som kompletterande metod. Detta eftersom det finns ett behov i skoldebatten att utvärdera anförda värden och den inneboende komplexiteten dem emellan (Badersten 2006:134). Den normativa analysen verkar alltid för att rättfärdiga något; att genom intersubjektivitet och anförandet av giltiga premisser komma till slutsats om en värdemässig innebörd i sakfråga (Badersten 2006:134). I diskussionen om vilket värde som väger tyngst – *valfrihet* eller *likvärdighet* – måste vi i processen också göra ett moraliskt ställningstagande. Detta måste sedermera beläggas med relevanta premisser som resulterar i en normativ logik (Badersten 2006:135). Vi vill berättiga varför vissa värden är önskvärda (Badersten 2006:136).

1.3.2 Material

Då vi inte gör en *kvantitativ* innehållsanalys har vi inga tydliga siffror att redovisa. Istället måste vi värna om att öppet redogöra för de kriterier vi tillämpar för att uttolka vårt material (Esaiasson et al 2007:254). Detta görs genom att konsekvent följa vårt analyschema.

Som i ett led att besvara våra frågeställningar och applicera våra metodval har vi valt att analysera statliga skolplaner, vilka kan ses som primärmateriel. Varför vi valt just skolplaner är att vi anser dessa vara representativa avtryck av såväl historiska som nutida åsiktsbildningar kring den utbildningspolitiska diskursen.

För att skapa en teoretisk utgångspunkt och bredda de teoretiska perspektiven har vi använt oss av relevant akademisk litteratur inom området.

1.3.3 Avgränsningar

Det är ett faktum att en kvalitativ analys inte kan ha en *generaliserande ambition* likt en kvantitativ; detta till stor del eftersom man inom de två traditionerna inte ställer samma *frågor* (Kjær Jensen 1995:39). Inte heller vi har en sådan ambition, då vi analyserar de kvalitativa forskningsobjekten *grundligt* (Kjær Jensen 1995:41) snarare än att få en mer *övergripande förståelse* av ett *bredare ämne*. Detta gör också att vi aktivt har valt ett snävare analysmaterial, då detta blir mer centralt och grundligt analyserat.

2 Teori och begreppshantering

2.1 Begrepp och begreppsanvändning i en samhällskontext

Då vi vill analysera användandet av begrepp i olika kontexter kräver detta att vi först gör en översiktlig och förklarande presentation av de begrepp som är aktuella för analys. Nedan följer en presentation av begreppen *likvärdighet*, *valfrihet* och *värde*.

2.1.1 Likvärdighet

Då en av våra frågeställningar helt centralt behandlar begreppet *likvärdighet* är det av yttersta vikt att försöka finna en tillfredsställande definition av begreppet. Dock är begreppet tvetydigt och kan förstås på många olika sätt, och inte minst uttolkas beroende på ideologisk kontext och inställning (Skolverket 2006:7). Vad vi kopplar till begreppet och anser det betyda berör främst den lexikala dimensionen, d.v.s. att det beskriver något som är *vårt lika mycket* och är starkt kopplat till *jämlikhet* (NE 1). Vad det innebär är att det då också blir viktigt att presentera vad vi menar när vi talar om jämlikhet. Ett viktigt distanstagande vi gör är att inte innefatta *likformighet* i begreppet, utan snarare inse att exempelvis kulturell, politisk, religiös och estetisk mångfald är förenligt med just jämlikhet och förstå skillnaden mellan att inneha något så när likartade materiella villkor inte betyder att människor måste tycka likadant eller ha samma preferenser och ideal (Wingborg 2001:81). Denna förståelse kan ideologiskt anses tillhöra en socialistisk tradition. Viktigt är också att poängtera att när vi talar om jämlikhet så förstår vi begreppet som oerhört komplext. Exempelvis kan jämlikhetsbegreppet förstås innebära jämlikhet *i utfall* eller *i möjligheter*, eller som *social* eller *materiell* jämlikhet. Vi menar att jämlikhet skall förstås som *alla människors lika värde*, och även i kontexten *alla barns rätt till lika möjligheter i skolan*.

2.1.2 Valfrihet

Begreppet *valfrihet* anser vi innebära tanken om att vi själva kan välja (genom att fatta informerade val), och vi kopplar även begreppet till tanken om *frihet* och *ansvar*. Vi knyter även an begreppet till *individualism* och menar att valfrihet är ett ideologiskt och filosofiskt laddat värdebegrepp. Diskussionen och innebörden kring begreppet sammankopplar vi med John Lockes antagande om att *individen* bör stå över samhället och att människan av naturen är fri, jämlik och självständig (Wolff 2006:178). Vi menar även att diskussionen innefattar hur friheten och

jämlikheten bör säkerställas och huruvida individen är en produkt av samhället och sin sociala kontext eller ej (Ibid.).

Med vår definition av valfrihet gör vi alltså en logisk koppling till diskussionen kring *individens frihet*, och vi bedömer detta vara en liberal tradition då det som definierar liberalen är att framhålla ideal som just (val-)frihet (Wolff 2006:179).

Det anses att valfrihetsbegreppet lanserades i den utbildningspolitiska debatten genom riksdagsbehandlingen av proposition 1982/83:1(m) om finansieringen av fristående skolor, genom moderaternas argument att skolor som uppfyller vissa grundläggande krav också ska få statligt och kommunalt stöd eftersom det endast på detta sätt kan säkerställa den enskildes valfrihet (Olson 2008:76).

2.1.3 Värde

Att ett begrepp utpekar något med ett *värde* menar vi är starkt sammankopplat med normer och värderingar. Man ger således begreppet ett värde utöver dess lexikaliska innebörd som bygger på normativa antaganden och moralisk uppfattning. Exempelvis kan likvärdighet förknippas med socialismens norm om allas rätt till preferenstillfredställelse och utveckling. Begreppet utpekar då ett värde som går utöver dess egentliga innebörd (NE 2).

2.2 Teoretisk orientering

2.2.1 John Rawls och Robert Nozick – Teorier om likvärdighet och valfrihet

Vad är en rättvis utbildning för alla samhällets medborgare? I rättvisediskussion är det av vikt att skilja mellan utfall och möjlighet (Reinikainen 2009:61). Vi undersöker därför om rättvisa går genom möjlighet till individens val eller genom standardiserad skola som har som mål att vara lika för alla. Att ge jämlikheten ett egenvärde är djupt förankrat i socialismen, och frihet i libertarianismen. Motpolen mellan dessa teoribildningar har kommit att bli hållpunkter i debatten. Dock finns det värden att bejaka som ställer sig utanför denna mall och istället åberopar grundläggande värden som *det gemensamma goda, nytta och rättigheter*. Det finns ingen övergripande rättviseteori och att endast välja att bejaka en form av rättvisa kan ge en för snäv bild av begreppets komplexa innehåll (Kymlicka 1990:11).

Vi presenterar nedan två rättviseteorier genom John Rawls och Robert Nozick.

Filosofen John Rawls kom 1971 ut med verket ”A Theory of Justice”. Han bygger sina antaganden på människans lika värde. För att skapa förståelse för hur vi ska konstruera samhället utformade Rawls ett tankeexperiment. Vi ska tänka oss att vi

befinner oss bakom en ”okunnighetens slöja”. Om vi var helt omedvetna om positionen som vi erhöi i samhället (klass, talanger, böjelser) skulle vi skapa en rättvis utformning av samhället. Människan skulle på grund av sin självbevarelsedrift se till att ingen missgynnades eller gynnades. Det skulle bli det bästa resultatet för helheten av samhällets medborgare (Kymlicka 1990:70). Exemplet konkretiserade den grundläggande idén om jämlikhet som bör råda. Rawls argumenterar för differensprincipen, att alla skillnader endast kan rättfärdigas om de är till nytta för de sämst ställda. Filosofin bygger på två principer varav den första är att varje människa har rätt till största möjliga uppsättning av grundläggande fri- och rättigheter som är förenliga med allas fri och rättigheter. Den andra principen är att sociala och ekonomiska ojämlikheter skall arrangeras så att de både är A) *till största nytta för de sämst ställda* och B) *knutna till yrken och ställningar som står lika öppna för alla under betingelsen lika möjligheter*. Dessa är lexikaliskt ordande (Kymlicka 1990:60). De sociala nyttigheterna skall fördelas genom samhällets institutioner. Exempel på nyttigheter är ekonomiska medel, möjligheter och befogenheter (Halldenus 2003:171). Om man anknyter detta till skolan har således staten ett ansvar att tillhandahålla en bra/likvärdig utbildning oberoende av socioekonomisk bakgrund eller talang. Den enda skillnaden som får förekomma är om det sker en förändring som kommer att gynna de minst utrustade eleverna.

Den andra teoretikern vars argument vi har valt att lyfta fram är Robert Nozick, som spelar en framträdande roll inom libertarianismen. Människans självägandeskap står till grund för teorin, och denna är så stark att staten får en blygsam roll. Alla individer har rätt till sin egendom och kan fritt förfoga över denna, dock måste den förvärvats på ett rättvist sätt (Kymlicka 1990:102). Som individ har man rätt att göra rationella val i det som omfattas av självägandeskapet (d.v.s. sin person och sina tillgångar) (Halldenus 2003:171). Nozick motsätter sig Rawls omfördelningsteori eftersom den förra anser att individen har rättigheter vilka bör vara okränkbara och hon skall inte användas som medel till andras lycka. Det finns ingen rättighet till kompensation eller särbehandling: ”Ingen har rätt till något som förutsätter vissa utnyttjande av saker och aktiviteter som andra människor har rätt till” (Kymlicka 1990:106). Som individ har man rätt att välja sitt liv, något som man delar med alla medborgare. Man har rätt att förverkliga sina mål genom val med sina egna medel (Kymlicka 1990:110). I förhållandet till skolan har man rätt att välja – man har legitimt rätt till sin begåvning (Kymlicka 1990:112). Att hävda att man ska avstå från fria val till förmån till likabehandling går i stäv med Nozicks princip om självägandeskap. Den enda likabehandling som bör råda är den om allas rätt till sig själva.

2.2.2 Tomas Englund och Ann Quennerstedt – Performativa funktioner

Vad vi här kan göra är att sammankoppla det utbildningspolitiska systemskiftet med teorin om att likvärdighetsbegreppet sägs ha en *performativ funktion*. Detta

innebär att erkänna språket inte bara som en beskrivande faktor utan även förstå det som något som också värderar och skapar, och även utför handlingar som att rekommendera, varna, utlova, garantera och vädja (Englund & Quennerstedt 2008:11). Användningen av språket, och då hur man använt sig av likvärdighetsbegreppet, blir plötsligt centralt eftersom vi kan börja urskilja att man gjort önskvärda uttolkningar av begreppet, vilket ingått i meningsskapandeprocesser för att styra och precisera den rådande diskursen för ett mål (Englund & Quennerstedt 2008:11-12). Detta blir självklart problematiskt då vi ser att applikationskriterierna är omstridda (genom att man ställer upp olika villkor för användning och förståelse) eftersom olika politiska krafter vill kunna applicera de olika performativa begreppen (med likvärdighet i centrum) på just sina ideologiska perspektiv. Det är detta faktum som bland annat föranleder vår normativa diskussion i ett senare kapitel, då en värdediskussion indirekt uppstår jämte ”kampen om begrepps innebörder”.

Att det politiska språket har en konstitutionerande kraft ser vi inte minst i det senare åttiotalet då diskursen kring likvärdighetsbegreppet fylls med delvis ändrade innebörder. Vi visar här hur diskussionen går från att i första hand handla om en skola som har syftet att ta ansvar för samhällsfostran till att senare fokusera på individens särart där hela den utbildningspolitiska sektorn förändras både i förståelsen av dess syfte men också i det övergripande innehållet och i det konkreta utfallet.

2.2.3 Michel Foucault och Norman Fairclough – Diskursanalysens roll

Diskursanalysen tjänar som verktyg för att belysa språkets makt och hur detta transformerar eller bevarar samhällskonstruktionen; hur vi via socialisering och språkbruk formar verkligheten, hur vi återger den, reproducerar den eller revolterar inom den. Språket existerar i den samhällskontext där det uttrycks och brukas. Man kan således inte skilja språket från det samhälle som gett upphov till diskursen (Bergström & Boréus 2005:305). I diskursanalysen är det av vikt att finna regelbundenhet i diskursen och att bestämma vilka villkor som den är beroende av (Foucault 1971:39).

Den kritiska diskursanalysen fokuserar på hur diskursen formar den sociala praktiken i samhället (Bergström & Boréus 2005:308). Att inkludera den sociala praktiken innefattar en bredare ingångspunkt än i den klassiska diskursanalysen. I den kritiska diskursanalysen inkluderas yttre faktorer som exempelvis ekonomiskt givna attribut. Analysen innefattas av olika dimensioner som man i avgörande måste välja att inkludera – eller exkludera – i analysen (Bergström & Boréus 2005:308).

Teoretikern Norman Fairclough belyser hur språkliga, sociala och materiella element samspekar för skapandet av diskurser. Dessa element skapar den

verklighet vi upplever och handlar efter (Fairclough 2005:917). Diskursen är en strukturbevarande faktor samtidigt som den erhåller förmågan att förändras. Genom den sociala strukturen som människan har tillgång till kan identiteter och kunskapsproduktion fasthållas. Detta samtidigt som det finns möjlighet att belysa förhållandena och skapa en medvetenhet som leder till förändring och ny diskurs (Bergström & Boréus 2005:308). Diskursen kan bidra till en förändringsprocess (Fairclough 2005:916). Det är av vikt att inte se diskursen om *likvärdighet* som en isolerad enhet utan återge den sociala praktiken. Med detta menas att relatera diskursen till det yttre, till samhället och dess medlemmar (Bergström & Boréus 2005:308).

Diskursanalysen centreras mycket runt makten. De aktörer och diskurser som besitter en *hegemonisk position* formar samhället och människan på ett sätt som kanske inte ligger i dettas eller hennes intresse. Maktens organisering sätter dagordningen och inkluderar eller exkluderar diskurser för bevarandet av makt (Neumann 2003:141). Diskursproduktionen organiseras och upprätthålls genom utestängningsmekanismer där aktoritet avgör vad som bör vara rådande (Foucault 1971:7). För att återkoppla till vårt ämne kan vi säga att förståelsen för att någon innehar en *hegemonisk makt* är central. Denna maktposition innebär att en diskurs formas av givna aktörer med stort inflytande, som sätter en dagordning för hur samhällsmedborgare uppfattar, förstår och önskar vissa saker; i vårt fall handlar det om utformningen av utbildning.

En av de mest framstående diskursteoretikerna, Michel Foucault, menar att vad som anses som sanningen om ett fungerande skolsystem har förändras genom tiden i meningen vilken kunskap som skulle reproduceras och uppmuntras. Vilken diskurs som samhället väljer att exkludera genom utestängningsmekanismer är starkt beroende av det institutionella stödet vilket är starkt sammankopplat med makt (Foucault 1971:10-13).

I processen att förmedla kunskap kommer det alltid finnas element av ställningstagande och politiska värderingar. Kunskapsproduktion innehåller alltid värden och värderingar eftersom det är ett förmedlande av avsändarens intentioner i given kontext (Tydén 1995:199), och i proceduren att förmedla åhöraren i diskursen kommer det förekomma utestängningsmekanismer (Foucault 1971:7). Tillverkningen av skolplanerna återspeglar den rådande makten och reproducera den. Vad det ytterst kommer ner till är vilken människosyn man vill bevara eller transformera i samhället (Tydén 1995:199).

3 Resultat och analys

3.1 Generella drag

Frågan är i vilka sammanhang och kontexter våra fokuserade begrepp förekommer, eftersom detta är centralt för tolkning och förståelse. När man i läroplanerna talar om likvärdighet, förekommer inte begreppet tillsammans med exempelvis *rättvisa*, men man kan ana en bakomliggande koppling. Det intressanta blir då att se i vilken form man tänker sig en rättvis och likvärdig utbildning. Gemensamt för samtliga läroplaner är proklamerandet att alla elever ska få en likvärdig utbildning oavsett var i landet den anordnas (Lgr 1962:14, 1969: 11, 1980:14, 1994:4, 2011:8) men *definitionen* av begreppet varierar. Under 1960-talet fungerar skolan som instrument för omfördelningspolitik vilket starkt präglar skolplanerna och vi kan peka på att det förekommer en vilja till jämlikhetsträvande. Under 1980-talet påbörjades utvecklingen mot en ökad valfrihet för familj och elev, vilket har följt oss in på 2000-talet (Englund 1995b:20). Processen består då av två poler: den samhällscentrerade och den individcentrerade demokratitraditionen där det i den senare handlar om individen som svarar för sin egen framtid. Läroplaner uppkommer inte i ett politiskt vakuum utan är starkt influerade av sin samtid, som den långa socialdemokratiska dominansen och 1980-talets individualiserings- och privatiseringsvåg (Englund 1995a:115-116).

För att uppnå likvärdighet i skolan vill man i samtliga läroplaner ge eleverna en gemensam referensram samt ett hänsynstagande till individen. Vad som skiljer läroplanerna åt generellt är hur detta uppnås, genom samhälleligt ansvar eller möjligheten till bildning. Man söker inte eftersträva en skola där alla resurser fördelas likadant eller där all undervisning utformas på samma sätt utan utbildningen har kunnat anpassas för behoven. Inte heller vill man ha gemensamma, utjämnade resultat.

Hur själva eleven betraktas och omskrivs är intressant och komplext: det verkar finnas dubbla kontexter där man dels talar om individen och där man dels talar om solidaritet människor emellan. Likvärdig utbildning hänförs ofta till den enskilda eleven, och man talar om dennes förutsättningar och behov. När man sätter dessa förutsättningar i en kontext menar man att man ska ha elevens bakgrund som utgångspunkt och talar då om tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lpo 94:4).

3.2 Hur begreppen verkar övergripande strukturellt

3.2.1 Lgr 62

I Lgr 62 (Läroplan för grundskolan 1962) presenterades den första läroplanen för grundskolorna i Sverige, då den svenska *egentliga* enhetsskolan började formas. Präglad av sin tid innehåller läroplanen skanderande och auktoritära formuleringar med antydning om att fostra de svenska eleverna. Av analysen kan utrönas att hur man ser på individen även påverkar hur man ser på likvärdigheten. Texten måste också förstås i sin historiska kontext då den antagits av den socialdemokratiska regeringen Erlander. Hur man talar om samhällelig fostran och ambitionen att forma eleverna till i första hand samhällsmedborgare uttrycks bland annat genom följande formulering: ”[När skolan] utför sin fostrargärning, måste [den också] se till att arbetet väl anpassas icke blott till den enskildes utan också till samhällets utveckling.”(Lgr 62:13)

Man finner det också viktigt att ta ansvar för elevers fritid då man vill se att eleverna ”inriktas och utrustas så, att de under den ökade fritiden både vill och kan göra aktiva insatser i samhällslivet samt även i övrigt ge fritiden ett utvecklande och värdefullt innehåll.” (Lgr 62:17). Eleven ska med skolans hjälp utvecklas till en *medmänniska* och *samhällsmedborgare* (Lgr 62:13) och genom ”sin individuella och sociala fostran skall skolan ge alla elever en grundläggande bildning” (Ibid.). Eleven ska genom skolan förse med demokratiska värderingar och ett ansvars-kännande för de svagare i samhället (Lgr 62:15). Det finns ett samhälleligt ansvar för den unga generationens personlighetsuppfostran (Lgr 62:15). Varje elev ska få möjlighet att få tillvarata sina talanger och färdigheter då hon är en samhällsmedlem som ska förberedas för ett aktivt deltagande (Lgr 62:13).

Något som också poängteras är att alla elever skall fostras som individer men *frihet och autonomi får inte bli ett självändamål för verksamheten*. Istället skall skolan stärka en känsla av likaberättigande mellan kön, nationaliteter och folkgrupper och tolerans mot sina medmänniskor (Lgr 62:18). För att kunna uppnå detta är det av vikt att skapa en miljö där dessa färdigheter kan tränas, där skolklasser består av elever med varierande bakgrund och hemförhållanden (Lgr 62:20).

3.2.2 Lgr 69

I läroplanen från 1969 kan man se ett lätt tudelat budskap där en förändring skett i form av mer individanpassade formuleringar, men där det fortfarande talas om en likvärdig skola. Det går exempelvis att läsa att man vill ”ge utrymme för elevernas skiftande intressen genom individualisering av undervisningen i obligatoriska ämnen, genom tillvalsämnen och genom fritt valt arbete” (Lgr 69:11).

Läroplanen antogs av en socialdemokratisk regering.

I läroplanen menar man att skolan ska *öva* elevens färdigheter (Lgr 69:10). Detta skiljer sig från 1962:s läroplan där eleven ska *fostras* till vissa färdigheter. Stoffet i utbildningen ska framställas allsidigt och sakligt (Lgr 69:12) och eleven ska komma i kontakt med olika perspektiv och livsåskådningar. Generellt kan skolan förstås verka som en kritisk medborgarutbildning. Skillnader i normer som kan finnas elever emellan ska skolan hantera genom att upplysa eleverna om olika synsätt (Lgr 69:15). I skolan ska eleverna tränas till att arbeta med andra och få goda demokratiska värderingar som självständiga individer (ibid.); noterat är dock att självständighet inte är ett självändamål (Lgr 69:17) då skolan skall verka för att ge elever en gemensam bildning (Lgr 69:11).

Elevens beskrivs alltså både som individ och samhällsmedborgare och man menar att eleven under skolgången skall bli en självständig, kritisk och analytisk medborgare, och att även skolan skall ha som uppgift att berika elevens tillägnande av kultur (Lgr 69:13). Skolan skall även ge utrymme för individanpassad utbildning då inte studieresultaten endast är beroende av intellektuell förmåga, utan även påverkas av hemförhållanden och fysiska eller psykiska faktorer. För att eleverna ska få en likvärdig utbildning krävs anpassning till speciella behov (Lgr 69:17).

Vad som dock märks redan här är hur diskursen är på väg att förändras, och hur man redan här kan ana den framtida brytningen mellan den centraliserade enhetsskolan och den mer individanpassade utformningen av utbildningen. I ett performativt analysperspektiv kan den inblandade *språkhandlingen* troligen i första hand beskrivas som en reträtt från *statlig* skolpolitik. Man börjar alltmer fokusera på skolans organisation och styrning, och fokus förskjuts från att ha talat om skolan som en samhällsfostrande aktör (Olson 2008:75). Man kopplar alltså ihop den utbildningspolitiska debatten med mer abstrakta styrningsfrågor och skolans utformning kommer istället att präglas av diskussionen om det decentraliserade samhället. Detta tar sig uttryck genom att man börjar tala om alternativa skolformer såsom fristående skolor (Ibid.). Se vidare nedan om motiv för skapandet av 1980 års skolplan.

3.2.3 Lgr 80

Läroplanen kom till under en borgerlig regeringsperiod och ansvarigt statsråd var skolminister Britt Mogård. Det fanns ett behov att införa nya centraliserade riktlinjer för skolans verksamhet då ett utökat kommunalt självstyre hade bidragit till en ökad differentiering mellan skolor och kommuner. Stort fokus ligger på decentraliseringens konsekvenser och behovet för en välutvecklad kursplan för att kunna garantera likvärdig utbildning. Språkets betydelse belyses och problematiken med att vissa bostadsområden och klasser inte uppnådde målen för svenskundervisningen. Att kunna uttrycka sig i samhället var en rättighet som man skulle kunna erhålla efter grundskoleutbildningen.

I 1980 års läroplan ska eleven ta ansvar för sitt kunskapsinhämtande och man säger att "[l]äroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att samverka med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor" (Lgr 80:13). Man menar att alla ska ha rätt till likvärdig utbildning, oavsett livsvillkor. Eleven är en individ som måste respektera andras rätt till att vara detsamma. Men likvärdighet betyder inte att alla ska ha rätt till precis samma behandling: särskilt utsatta ska få extra hjälp till samma möjligheter (Lgr 80:14).

Alla Sveriges skolor ska omfatta samma ämnen och innehåll för att eleverna ska kunna få en gemensam referensram, vilket man menar skulle resultera i en likvärdig utbildning för alla elever (Lgr 80:15). Om en elev har annat hemspråk än svenskan ska skolan bevara dennes kulturarv samtidigt som man tillgodoser en likvärdig utbildning och främjar språkutvecklingen (Lgr 80:14). Hur man talar om språket är väldigt centralt och ett av de viktigaste begreppen i skriften. Det framhålls att elever har rätt till språket för att kommunicera med andra och att det är av stor vikt för att kunna ta tillvara sina egna rättigheter i ett demokratiskt samhälle (Lgr 80:16).

Övergripande generellt menar man att skolan ska fostra eleven till demokratins grundläggande värderingar (Lgr 80:16), men skolans fostrande roll är ändå mindre framträdande än i 1962 års läroplan. Skolan ska hjälpa hemmet att fostra och försöka överbygga eventuella olikheter (Lgr 80:24) och den ska inte ställa sig passiv till olika värden utan ta avstånd mot åsikter som går emot demokratins grundläggande värderingar (Lgr 80:19).

3.2.4 Lpo 94

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo) som började gälla 1994 framlades av regeringen Bildt och det ansvariga statsrådet var Beatrice Ask (m). Vad som tydligt framkommer i texten är att man ämnar arbeta med *mål* och man inleder med att presentera ett antal *grundläggande värden* (Lpo 94:3). Man definierar mål som något begärligt och menar även att "[m]ål att sträva mot *anger inriktningen* på skolans arbete" (vår kursivering) (Lpo 94:8). Målen anger därmed "en önskad kvalitetsutveckling i skolan" (Ibid.).

Själva läroplanen är uppdelad och presenterad under övergripande styckerubriker i vilka man redovisar mål, ambitioner och riktlinjer för skolverksamheten. Under rubriken *En likvärdig utbildning* nämner man att skolan skall vara likvärdig oavsett var än den i landet anordnas, och man refererar även till skollagens första kapitel (Lpo 94:4). Vad som dock kan sägas är att ordet *likvärdighet* endast förekommer fyra gånger totalt i hela dokumentet, och det är enbart i association till lagrum man talar om att utbildningen skall *anordnas likvärdigt*. Om vi istället tittar på ordet *individ* (i olika former; sökning på *individ**) förekommer detta begrepp hela tolv gånger, och även i association med just likvärdighet. Man menar

nämligen att även om det är eftersträvansvärt med en likvärdig utbildning, skall "[u]ndervisningen [...] anpassas till varje elevs förutsättningar och behov", istället för att verka utjämnande eller som ett verktyg för att uppnå gemensamma eller likvärdiga resultat (Lpo 94:4). I fråga om resurser och utbildningens utformning säger man även att "en likvärdig utbildning [inte innebär] att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika" (Ibid.). Som en logisk konsekvens menar man då också att "undervisningen aldrig [kan] utformas lika för alla" (Ibid.). Skolan skall även "främja lärande där *individ*en stimuleras att inhämta kunskaper" (vår kursivering) (Lpo 94:5), och det är individen som skall stå i centrum för såväl inläring av kunskaper som utformning av undervisning.

Ett begrepp har en särskilt dominerande ställning, nämligen *val*, i olika former (exempelvis *val*, *valfrihet*, *välja*, *yrkesval*). Detta begrepp förekommer totalt elva gånger och känns inte bara dominerande utan även centralt för hur man vill att eleven skall anskaffa sig utbildningen. Man beskriver valet som något eftersträvansvärt och stort fokus läggs på hur elever och föräldrar *tillsammans* genom att *ta ansvar* i större mån skall välja hur man vill att ens inläring ska se ut. Man menar att man skall utveckla sin förmåga att ta ansvar och välja (Lpo 94:5).

Vidare är just ansvar ett styrande begrepp som förekommer tillsammans med *inflytande* i en underrubrik. Här presenteras mål för hur elever önskas ta mer ansvar i skolan. Exempelvis menar man att "[s]kolan skall sträva efter att varje elev [skall ta] ett *personligt ansvar* för sina studier och sin arbetsmiljö" (vår kursivering) (Lpo 94:13). När det gäller elevernas betyg menar man även att eleverna önskas "[utveckla] ett allt större ansvar för sina studier" och när det gäller betygsättningen vill man att eleverna "utvecklar förmågan att *själv[a]* bedöma sina resultat" (vår kursivering) (Lpo 94:16).

3.2.5 Lgr 11

Lgr 11 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011) är även den en läroplan framlagd av en borgerlig regering, regeringen Reinfeldt, och ansvarigt statsråd för skriften var Jan Björklund (fp).

I mångt och mycket överensstämmer Lpo 94 och Lgr 11 med varandra. Det finns även i den senare ett stort fokus på *målstyrning* och man menar att det är centralt att arbeta med just mål. Man poängterar att det är viktigt "[a]tt den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer", och detta framförallt kopplat som underlag till *den enskildes val* (Lgr 11:8). Över lag presenteras vikten av att eleven, tillsammans med hemmet, (genom att ta ansvar) närmast måste *syna* den skola i vilken man tillförskaffar sig sin utbildning; detta då huvudmän kan variera och det individuella valet av skola och skolform blir allt viktigare.

Tydlig emfas läggs vid att förbereda eleven för såväl vidare utbildning som ett framtida yrkesliv och en ansvarstagande framtid. Man vill bland annat att elever skall ha ”kännedom om möjligheter till fortsatt utbildning i Sverige och i andra länder” och att eleven skall kunna ”granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna framtiden” (Lgr 11:17). Med andra ord kan det sägas att eleven bör bli utbildad till att göra informerade och adekvata val. Detta vill man bland annat göra genom att säkerställa ett samarbete grund- och gymnasieskolan emellan. Man förutsätter också en samverkan med arbetslivet (Ibid.).

Som sagt framgår att eleven i Lgr 11 får en tydligare roll som ansvarstagare, och man kan också se en ytterligare förskjutning från att se skolan som en samhällsfostrande faktor till en slags *kunskapsstimulerande aktör*. Själva ordet ”stimulera” förekommer (i sammanhanget hur skolan skall förmedla kunskap till sina elever) hela sju gånger, medan ”fostra” förekommer fyra gånger, liksom i Lpo 94. Andra verb som förekommer i liknande kontexter där man vill anamma kunskapsförmedlingen är exempelvis ”främja” och ”anpassa”.

Precis som i Lpo 94 finnes ett stort fokus på individen. Man vill främja ett lärande där individen stimuleras och man vill att ”[s]kolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem”. Ett nytt begrepp som införs är dock *entreprenörskap*, och man vill ”att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar” detta (Lgr 11:10). Man vill också skapa en förståelse för entreprenörskapet och sätta det i en större global kontext (Lgr 11:203).

3.3 Ord, språk och applikationskriterier – olika kontexter och samband

3.3.1 Lgr 62

Det centrala begreppet i 1962 års läroplan är *fostran* och begreppet innehåller flera underkategorier som *social fostran*, *personlighetsuppfostran* och *individuell fostran*. Skolan har som uppgift att fostra eleven till en ansvarskännande samhällsmedlem, medmänniska och medborgare. Ordvalet är även representativt när vi tittar på den lexikala stil som används i skriften: i sin kontext är läroplanen ett uttryck för sin tid, och språket är starkt auktoritärt och bestämmande.

I begreppet fostran ”ingripes [...] inte blott själva undervisningen och dess innehåll utan alla de skiftande möjligheter att till att påverka individen” (Lgr 62:15). Detta betyder att skolan har ett ansvar inte bara för elevens utveckling utan även samhällets. Skolan ska verka som positiv kraft i samhällets utveckling då ”skolan [...] genom sin sociala fostran [skall vidareutveckla] demokratins

principer som tolerans, samverkan, likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper” (Lgr 62:18). Det är ofta förekommande i läroplanen att understryka skolans roll i en fungerande demokrati då man menar att ”skolan [skall] fostra sina elever till goda samhällsmedlemmar” (Lgr 62:14).

“Social” och “individuell fostran” omnämns ofta och kan förstås som att ”ge alla elever grundläggande bildning, som till att förmedla sådana färdigheter och kunskaper, vanor, attityder och värderingar, som är av betydelse för deras fostran och personliga utveckling” (Lgr 62:15). Den fostran som skolan erbjuder ska ”stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som individ och medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Lgr 62:15). Att skolan tar på sig en fostrande roll är ett ansvarserkännande där det finns en vilja att forma en människa (NE 3). Den då centraliserade enhetsskolan skulle genom sin fostran verkställa en likvärdighet för Sveriges barn och ungdomar, genom en *etisk fostran* för att få ungdomen att uppskatta kultur och litteratur (Lgr 62:16).

Man menar också att ”i en demokratisk skola måste gemenskaphetskänsla, samarbete och självdisciplin vara riktpunkter för elevens sociala fostran”, då skolan har ”[d]et gemensamma ansvaret” (Lgr 62:14).

Kriterierna man ställer upp för likvärdighetsbegreppet är att skolan och samhället måste ta ett gemensamt ansvar för att borga för likvärdigheten. Man fokuserar även på en slags rättvisa i utfall då en likvärdig skola skall forma eleverna till medborgare och individer och samtidigt ge dem grundläggande bildning.

3.3.2 Lgr 69

I 1969 års läroplan påbörjas en ansvarsförskjutning från samhället till individen, och hur man talar om eleven är i förändring. Eleven åläggs ett större ansvar för sin bildning och skolan skall *främja* och *stimulera* viljan till fortsatta studier och kulturintresse (Lgr 69:14). Detta skiljer sig från att fostran till bildning som var gällande i skolplanen från 1962 (Lgr 62:15). Istället för ett delansvar att fostra eleven ska ”det gemensamma ansvaret och intresset för de ungas utveckling [...] förena hem, skola och samhälle” (Lgr 69:11).

Begreppet fostran har således ersatts av det minde ansvarstygda *utveckling*. Det går även att utläsa andra betydande skillnader och ändrade kontextuella samband. Exempelvis säger man i 1962 års läroplan att skolan skall ha en *personlighetsuppfostrande ambition*, medan man i 1969 års läroplan har en *personlighetsutvecklande roll* (Lgr 69:12). Skolan ska uppnå målen som personlighetsutvecklande för eleven genom att tillvarata alla möjligheter att påverka individen (Lgr 69:12).

Det framgår att skolan har en ambition att uppnå likvärdighet genom lika möjligheter och utfall: ”Ett av grundskolans syften är – så långt som över huvud

möjligt – att bereda alla barn och ungdomar, oberoende av bostadsort och andra yttre villkor, reell tillgång till lika utbildningsmöjligheter” (Lgr 69:11). Man menar också att ”skolan skall ge alla elever en grundläggande *bildning*” (vår kursivering) (Lgr 69:12). I det första citatet refereras det till att möjligheten erbjuds eleven, och i det andra ett ansvarstagande från samhället. Likvärdigheten måste alltså förstås i en dubbel rättvisekontext.

Skolan ska också erbjuda en gemensam referensram i kunskap, vanor, attityder och värderingar (Lgr 69:12). Denna gemensamma referensram ”som skolan vill ge alla medborgare (Lgr 69:12) utmärker sig genom att *vilja ge*. Utbildningen kräver då alltså en mottagare som har ett eget ansvar att hantera möjligheten.

Den individuella utvecklingen betonas starkt: ”[Om man] lägg[er] allt större ansvar på den enskilda människan, får intellektets skolning stor vikt” (Lgr 69:13). Man vill också att [e]levens aktiva deltagande i arbetet skall på alla stadier eftersträvas och främjas. Denna elevaktivitet skall vara så självständig och rikt varierad som möjligt” (Lgr 69:16). Eleven är en aktiv aktör som ska vars utveckling ska främjas och man vill att hon ska bli en självständig samhällsmedlem. Detta grundar sig på antagandet att ett demokratiskt samhälle måste bestå av fria och självständiga medlemmar (Lgr 69:14). Det visar också på en tyngdförskjutning mot ett mer individbaserat samhälle, där dock skolan fortfarande har en aktiv roll för att hjälpa eleven att bli en del av samhället och få en känsla av ett internationellt medansvar (Lgr 69:15).

Skolan ska således bereda forum för aktiva elever som utvecklas individuellt till skillnad från 1962 års läroplan där det står att samhället skall ”fostra sina elever till goda samhällsmedlemmar [...] och stärka sin samhörighet med det” (Lgr 62:14) och alltså framhåller den kollektivistiska synen på skolans roll i samhället. Dock förekommer det i 1969 års text även en vilja att utforma skolans utbildning i en social riktning genom att man vill främja *gemenskapskänsla, samarbete, medansvar* och *självdisciplin* (Lgr 69:17) samt att betona att samhället kräver solidaritet mellan människor (Lgr 69:10).

Språket är friare än i läroplanen från 1962, men den lexikala stilen känns fortfarande någorlunda auktoritär och ansvarsfull.

3.3.3 Lgr 80

Centralt för läroplanen från 1980 är att eleven ska ta ansvar för inhämtandet av kunskap (Lgr 80:13) men att skolan samtidigt har ett stort medansvar att möjliggöra detta (Lgr 80:16). Det går att läsa att “människan är aktiv [och] skapande” och ”kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor” (Lgr 80:13). Att inhämta kunskap beskrivs som en aktiv process som riktar sig mot ett speciellt mål (Lgr 80:14) och ”[s]kolan skall genom skolarbete och i

samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhets lust och fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till demokratiskt handlingsätt” (Lgr 80:13). I likhet med 1969 års skolplan ska eleven vara en aktiv part i utbildningsprocessen och åläggs därmed ett ansvar, detta samtidigt som skolans fostrande roll gör intåg på nytt. Kunskap förekommer med andra ord i en ansvarscontext.

Som ovan nämnts ska skolan förse eleven med en likvärdig utbildning genom obligatoriska ämnen i alla Sveriges skolor. Detta skapar en gemensam referensram för skolungdomarna (Lgr 80:15). Detta visar på att begreppet likvärdighet används i en context av *rättvisa i form av möjligheter*. Det framhålls att språket och förmågan att kommunicera med andra är av stor vikt för den enskilde individen och samhället. De kriterier man ställer upp för begreppet likvärdighet är således rätten till en gemensam referensram, möjligheten till språk och självhävdelse men under gemensamt ansvarstagande mellan skola och elev. Skolan har också en ”skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder” (Lgr 80:13). Detta skiljer sig från exempelvis 1962 års läroplan där grundskolan och föräldrarna i samråd med eleven ska utforska valmöjligheter (Lgr 62:14).

Skolan skall inte eftersträva att göra eleverna lika, istället ska man bejaka de individuella förutsättningarna och personlighetsdragen (Lgr 80:14).

3.3.4 Lpo 94

Språket som förekommer i texten känns som ett led i *målstyrningsprocessen* och uppfattas visionärt och positivt: man tror på individen, en ansvarig frihet och gemensamma strävanden. Ordet ”skall” förekommer ofta i kontexter som exempelvis ”skall *sträva efter*” ”skall *prägl*a” eller ”skall *främj*a”. Språket och den lexikala stilen är med andra ord inte särskilt auktorativt eller befallande.

Man menar också att skolan ska *förmedla* och *förankra* grundläggande demokratiska värdringar hos eleven, för människans egenvärde och den gemensamma miljön. Utmärkande för målen i läroplanen är den önskade moraliska utvecklingen: ”[I] överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” Detta följs av att skolans utformning ska vara icke-konfessionell (Lpo 94:3). Detta kommer nära en självmotsägelse, och att inkludera en kristen etik har varit mycket omdebatterat genom åren och genom detta bryter man mot tidigare norm om en kritisk demokratiutbildning (Englund 18:1995b).

Skolan ska uppnå likvärdighet genom att undervisningen anpassas till elevens förutsättningar och behov. Man centrerar även utbildningen kring ett behov av individanpassning då man menar att utbildningen ska ”anpassas till varje elevs

förutsättningar och behov” (Lpo 94:4). Man menar också att ”[o]msorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten” (Lpo 94:3) och ”[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (Lpo 94:3). De kriterier man ställer upp för den likvärdiga utbildningen är förändrade i jämförelse med tidigare läroplaner.

Eleven ska även få ökad möjlighet till ansvar och med detta en förmåga att arbeta självständigt (Lpo 94:6). Dock ska skolan ge eleven en gemensam referensram med varaktig kunskap och god värdegrund (Lpo 94:5). Skolans verksamhet ska visa hänsyn till de olika *behov* som eleverna har och det läggs mindre vikt vid skolans roll som normbildare. Istället skall skolans metoder utvecklas i samspel med eleverna, hemmen och samhället (Lpo 94:7). Här har en förändring skett från Lgr 69 där man menade att skolan skulle ”överbygga olikheter i norm som kan finnas mellan hem och skola” (Lgr 69:11). Man ger alltså familjens fostran vad gäller elevens moraliska utveckling mer auktoritet i Lpo 94, och fostran förekommer i en förändrad kontext.

Man vill främja ett lärande ”där individen stimuleras”, men även främja ”elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo 94:5). Man menar att alla elever borde låtas ”finna sin *unika egenart*” (vår kursivering) för att därigenom ”kunna delta i samhällslivet” genom ansvarig frihet (Lpo 94:3). Eleven har även ett eget ansvar för sin sociala utveckling (Lpo 94:13). Att ha tillgång till språket förknippas med *identitetsutveckling*, som ger eleven verktyg att utveckla sina möjligheter (Lpo 94:6). Kontexten har alltså förändrats om vi jämför med 1980 års läroplan där man menar att alla har rätt att hävda sig i ett demokratiskt samhälle (Lgr 80:16).

3.3.5 Lgr 11

Som redan sagts finns stora likheter mellan Lpo 94 och Lgr 11 när det gäller såväl innehåll som retorik. Dock kan vi se att *elevens ansvar och frihet* ytterligare accentueras i inledningen av Lgr 11. Man refererar här till den nya skollagen och säger att ”[s]kollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att *elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden* (vår kursivering) (Lgr 11:7). Tyngre ansvar läggs alltså på att eleverna själva skall inhämta sin egen kunskap. Vidare menar man att ”[s]kolans *uppdrag* är att främja lärande där *individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper*” (vår kursivering) (Lgr 11:9). Eleven sätts alltså i en allt tydligare ansvarscontext och får en något mer central roll som aktiv aktör. Eleven beskrivs som *kreativ* och en koppling till entreprenörskap görs. Man eftersträvar elever som är *nyfikna, idérika, initiativtagande* och som kan verka som *problemlösare* (Lgr 11:10).

När man talar om den likvärdiga utbildningen kan vi inte se någon större skillnad gentemot Lpo 94. Retoriken och språket är nästintill detsamma och fortfarande läggs fokus på elevernas skilda förutsättningar och behov.

Lexikalt har Lgr 11 tagit ett steg mot en friare språkanvändning: exempelvis har man ersatt ”skall” med ”ska”. Även när man talar om krav har man ändrat vissa formuleringar. Exempelvis, när man talar om målen i skolan, vill man inte längre uttrycka ”vad eleverna *minst skall ha uppnått*” (vår kursivering) (Lpo 94:8). Istället anger man ”de normer och värden samt de kunskaper som alla elever *bör ha utvecklat* när de lämnar grundskolan” (vår kursivering) (Lgr 11:12). Man talar dock striktare om undervisningsformen, då man nu preciserar att ”[s]kolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning” (Lgr 11:13). När det gäller betygssättning kan vi även se en åtstramning av språkanvändandet; man skall nu bedöma i ”vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella *kunskapskrav* som finns för respektive ämne” (vår kursivering) (Lgr 11:18) och inte längre huruvida ”den enskilda eleven har uppnått de *mål* som uttrycks i kursplanen” (vår kursivering) (Lpo 94:16). Vi ser alltså både en åtstramning av språket, samtidigt som det i vissa fall har förändrats och fått en friare stil. Denna paradox kan förstås som en tydligare åtskillnad mellan faktiskt innehåll och mer abstrakta övergripande mål.

3.4 Valfrihetens konsekvenser

En viktig aspekt att inte förglömma är vem som reellt har *makten* att fatta beslut att välja utbildning – eller att ens se möjligheten. När man erbjuder elever valmöjligheter kanske man egentligen bara erbjuder det till vissa grupper. Att rättvist erbjuda valmöjligheter för att kunna fatta beslut och göra val måste innebära att alla har fått möjlighet till likvärdig adekvat information. Frågan är om detta är fallet, och hur ställningstaganden har sett ut i utbildningsdebatten. Nedan presenterar vi kortfattat några resultat från den aktuella forskningen kring ämnet.

Man har bland annat kommit fram till att föräldrars (till de elever som formellt väljer skolor) utbildningsnivå och inkomst påverkar de val som görs och inte görs när det gäller utbildningsalternativ (Vlachos 2011:77). Man menar att föräldrar har olika möjligheter att sätta sig in i sina barns utbildningssituation och därmed även påverka sina barns valmöjligheter.

Viss forskning visar även att valfrihet kan ha lett till sortering av olika elevgrupper i olika skolformer (och alltså lett till segregering) och ökade skillnader i skolors resultat i form av betyg. Forskningen visar exempelvis entydigt att en ökad andel *friskolor* i en kommun leder till ökade skillnader mellan skolor i betygsgenomsnitt och elevsammansättning (Böhlmark & Holmlund 2011:41). Man påstår även att den ökade valfriheten i förlängningen har påverkat ökade betygsskillnader och ökad segregation av elever efter socio-ekonomisk bakgrund och invandrarbakgrund (Ibid.).

4 Slutsatser och diskussion – svar och ställningstagande

Hur ser de olika applikationskriterierna och definitionerna ut för begreppet *likvärdighet*, hur beskrivs *eleven* i de av oss analyserade texterna, och hur kan detta tillsammans uttolkas ha fungerat för att förändra den svenska utbildningsdiskursen?

Utifrån vår analys och teoretiska bakgrund har vi kommit fram till att applikationskriterierna för begreppet likvärdighet har förändrats över tid och påverkats av rådande diskurs. Vi har sett en *innebördsförändring* där kriterierna har gått från att innebära en tanke om *kollektiv enighet* och *social fostran* till att nu vara ett uttryck för *individuell anpassning till mål, resultat och självförverkligande*. När vi sätter likvärdighet i relation till *jämlikhet* har det även här skett en förändring av tolkningen: diskursen har gått från att betyda *social jämlikhet i utfall* till att vara *ett verktyg för att garantera allas individuella lika möjligheter*. Vi ser en förskjutning från att skolan har fungerat som en *fostrande auktoritet* och *en kraft för att överbygga normskillnader* till att ge mer *ansvar åt hemmen och individerna* samt att även ha gett eleven *verktyg för personlighetsutveckling*. Det har skett en förskjutning av ansvar.

En likvärdig skola har tidigare inneburit ett system av centralstyrda enheter. Dock ser vi nu en förändring där skolan är en kunskapsstimulerande aktör där individens egenart och preferenser ges större utrymme.

Elevens roll har gått från att vara i behov av statens och samhällets stöd till att nu vara en individ med större ansvarsbaserad frihet och rätt till att göra val. Vi kan också säga att själva beskrivningen av eleven har förändrats: från fostrad medborgare till informerad individ.

Dessa förändringar i innebörder har tillsammans fungerat som en förändringsfaktor för att omforma den svenska utbildningsdiskursen.

Går det i diskursen att utröna kulturella hegemonier och med detta ett utbildningspolitiskt systemskifte?

Det finns tydliga indikatorer på att vi kan ge ett jakande svar på vår ovanstående fråga, då de regeringar som suttit i maktposition påverkat och utformat innehållet i läroplanerna och därmed också själva utbildningsdiskursen i sig.

Efter analys kan vi utröna en hegemonisk maktförändring från att på 1960-talet under starka socialdemokratiska regeringar utforma läroplaner runt det klassiska samhällscentrerade och kollektivistiska idealet, till att från 1980 års läroplan istället bejaka liberala och borgerliga idéer om valfrihet. De kulturella hegemonier vi kan säga ha funnit och definierat är en socialdemokratisk och en liberalkonservativ. Detta hänger rimligen samma med att den politiska makten under hela 50- och 60-talen innehölls av socialdemokraterna och därför gjort stora avtryck i utbildningsdiskursen. Samma sak gäller den senare hegemoniska positionen, då de tre senaste läroplanerna har utformats av borgerliga partier.

Som en logisk konsekvens av att de olika hegemoniska maktpositionerna har ändrats, kan vi även konstatera ett utbildningspolitiskt systemskifte, vilket innebär en förskjutning från det kollektiva till det individualistiska.

Hur bör ansvarsfördelningen av frihet och fostran se ut mellan elev och skola för att främja en likvärdig utbildning?

Här gör vi ett ställningstagande om vad vi anser bör vara rådande i diskursen: hur vill vi att likvärdighet ska uttolkas och förstås? Vad vi i analysen har gjort är att undersöka det kontextuella sambandet som föreligger mellan våra anförda värden och krafterna som har formulerat dem, och den inneboende komplexiteten dess emellan (Badersten 2006:134). Detta har vi gjort som ett led i att besvara denna vår tredje frågeställning.

Nedan beskriver vi vår syn på *skola* och *elev*:

Vi kan börja med att säga att det är viktigt att se skolan som en *ansvarsenhet* vilken måste besitta vissa kvaliteter och värden. Detta kan vi koppla samman med synen på skolan som en samhällelig auktoritet, som inte är renodlat auktoritär, eftersom den bör borga för att maximera en samhällsnytta och i största mån verka för att främja en demokratisk *rättvisa*.

Vad vi också menar är värdefullt att synliggöra är eleven som en individ med inneboende rättigheter som bör bejakas. Dock måste även ett samhällsperspektiv inkluderas, och individens frihet måste kombineras med ett solidariskt medborgaransvar. Vi menar är att man måste skilja mellan att *individpassa* skolan och att låta skolan verka som *differentierande* och *icke jämlighetsskapande*. Vi menar nämligen att utbildningens syfte aldrig får frångås, det vill säga att *bära en strävan efter likvärdighet*.

Vi har funnit att skolan delvis har frångått en omfördelningsprincip (av demokratiska normer och värden) till förmån för idén om självägandeskap. Man menar idag att alla elever har legitim rätt till sin egen begåvning och tonar ned betydelsen av att främja ett kollektivt ansvarskännande. Vad som anses rätt och rättvist har med andra ord ändrat i betydelse. I och med att den klassiska svenska välfärdsmodellen var uppbyggd kring tankar som någorlunda kan liknas vid

Rawls omfördelnings- och differensprinciper blir det tydligt att det skett ett skifte i utbildningspolitiken. Detta påstående grundar vi främst på hur man betraktar eleven och dennes inneboende rättigheter samt hur man väljer att låta dessa komma till uttryck.

För att vidare undersöka en ideologisk och teoretisk kontext kan vi koppla vårt problem till en redan etablerad diskussion, nämligen den framförd av rättviseteoretikerna Rawls och Nozick. Mellan dessa två finns det en klar skiljelinje mellan individens och samhällets ansvar. *Staten* har dock ett ansvar som byggare av legitimitet genom att se till att alla medborgare behandlas lika efter lagar och regler (Kymlicka 1990:12). Vad detta konkret betyder är att alla elever i Sverige skall ha lika tillgång till utbildning oavsett yttre faktorer, som exempelvis hemförhållande och geografisk hemvist (Skollag 2010:800). Dock är det viktigt att definiera *lika tillgång*, då ett stort utbud av utbildning inte är detsamma som en försäkran om att alla Sveriges barn och ungdomar blir garanterade likvärdighet.

Nozick förespråkar dock såväl självägandeskap som rätt till autonomi och framhåller att individen har rätt att fritt förfoga över sina tillgångar och innehar rätt till valfrihet (Halldenius 2003:171). Rawls anser å andra sidan att resursomfördelning av samhällsliga nyttigheter och en stark stat är att föredra, liksom ansvar för de svagare i samhället. Han gör det genom att propagera för differensprincipen, vilken innebär att olikheter får förekomma så länge de svagaste gynnas.

Efter att ha kartlagt ett utbildningspolitiskt systemskifte har vi funnit att skolan delvis har frångått det kollektiva samhällsansvaret som handlar om elevens fostran, till förmån för idén om självägandeskap. Man menar nämligen idag att alla elever har legitim rätt till sin egen begåvning framför att främja ett kollektivt ansvarskännande. Hur man uttolkar vad som är en rättvis utbildning har med andra ord förändrats.

Ett annat faktum som inte får förglömmas när vi talar om val och valfrihet är det faktum att faktorer som föräldrarnas (till de elever som formellt väljer skolor) utbildningsnivå och inkomst även påverkar de val som görs och inte görs (Vlachos 2011:77). Detta föranleder oss att ännu en gång ifrågasätta hur väl det fria valet och självägandeskapet i realiteten kan fungera, då eleven som skall välja skola faktiskt är barn med skilda förutsättningar för att välja, och även har föräldrar med olika möjligheter att sätta sig in i sina barns utbildningssituation och därmed även positivt påverka sina barns valmöjligheter. Här är alltså diskussionen om det fria valet central då det verkar vara svårt att uppnå ett önskvärt tillstånd där det fria valet verkligen kan fungera.

Ännu något mer problematiskt blir det när viss forskning visar att valfrihet kan ha lett till sortering av olika elevgrupper i olika skolformer (segregering) och ökade skillnader i skolors resultat (Böhlmark & Holmlund 2011:41). Man har även hittat grund för att påstå att den ökade valfriheten i förlängningen även har skapat

ökade betygsskillnader och ökad segregation av elever efter socioekonomisk bakgrund och invandrarbakgrund (Ibid.)

Argumentet om självgandeskap och valfrihet inom skolväsendet faller om man inte kan garantera alla elevers möjlighet att göra informerade och adekvata val för att tillförskaffa sig en likvärdig utbildning. Argumentet faller eftersom lagrummet om en likvärdig utbildning måste respekteras och följas. Istället bör skolan vara en klassutjämnande och jämlikhetskapande institution som aktivt bör motverka segregering, likt Rawls principer. Skolan bör verka centralt organiserad och begränsa privata alternativ. Som en konsekvens av detta anser vi att individens (elevens) ansvar och valfrihet bör begränsas i grundskolan, då detta de facto begränsar en likvärdig utbildning. Skolan skall ta ett större samhällsansvar och se till att varje elev i den svenska skolan blir garanterad likvärdig utbildning. Vi vill inte säga att skolan skall inneha en fostrande roll, men väl jämlikhetskapande.

Självklart är diskussionen inte fulländad, då vi inser att ämnet är allt för komplext för att här till fullo beskrivas. Vi ser även svårigheter i vad vi hinner diskutera, som exempelvis vidare ställningstaganden om utformning och värdefördelning i skolan. Ändock anser vi att vi kartlagt en del av hur likvärdigheten i den svenska skolan förstås, och hur detta har ändrats.

5 Referenser

5.1 Primärmateriel

”Läroplan för grundskolan - kungliga skolöverstyrelsen skriftserie 60”, Kungliga Skolöverstyrelsen 1962, Gummessons Boktryckeri AB, 1964, Falköping

”Läroplan för grundskolan 1969”, Skolöverstyrelsen, Svenska utbildningsförlaget Liber AB, 1969, Stockholm

”Läroplan för grundskolan 1980 – mål riktlinjer, timplaner, kursplaner”, Skolöverstyrelsen, Liber AB, 1980, Stockholm

”Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94”, Texten i Lpo 94 är baserad på SKOLFS 1994:1, (ändringar slutfördes) 2006, AB Danagårds grafiska, Ödeshög. Finns elektroniskt:
http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D258. Hämtat 2012/05/13

”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011”, Skolverket, Edita, 2011, Västerås. Finns elektroniskt:
http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D257. Hämtat 2012/05/13

Skollag 2010:800. Finns elektroniskt: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
Hämtat 2012/05/13

5.2 Sekundärmateriel

Badersten, Björn, ”Normativ metod – Att studera det önskvärda”, 2006, Studentlitteratur, Lund

Berglez, Peter ”Kritisk diskursanalys” i boken ”Metoder i kommunikationsvetenskap” red. Mats Ekström & Larsåke Larsson, 2000, Studentlitteratur, Lund

Bergström, Göran & Kristina Boréus "Diskursanalys" i boken "Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys" red. Göran Bergström & Kristina Boréus, Studentlitteratur, 2005, Lund

Böhlmark, Anders & Helena Holmlund, "20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?" 2011, SNS förlag, Stockholm

Englund, Tomas, "Utbildning som 'public good' eller 'private good'" i boken "Utbildningspolitiskt systemskifte?" red. Tomas Englund, 1995:a, HLS Förlag, Stockholm

Englund, Tomas, "Introduktion" i boken "Utbildningspolitiskt systemskifte?" red. Tomas Englund, 1995:b, HLS Förlag, Stockholm

Englund, Tomas & Ann Quennerstedt "Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik" i boken "Vadå likvärdighet – studier i utbildningspolitisk språkanvändning" red. Tomas Englund & Ann Quennerstedt, 2008, Daidalos, Göteborg

Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud, "Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad", 2007, Norstedts juridik, Stockholm

Erixon, Inger & Ann-Sofie Holm Arreman, "Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden", vol. 26, nr. 2, Mars, sidor 225- 243 i Journal of Education Policy, 2011

Fairclough, Norman "Discourse Analysis in Organization Studies" i "Organization Studies" Volym: 26 ,Nr: 6, sidor 915-939, EGOS, 2005

Foucault, Michel, "Diskursens ordning : installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970" Stockholm, Stehag : B. Östlings bokförl. Symposion, 1993

Halldenius, Lena, "Liberalism", 2003, Bilda, Stockholm

J. Lundqvist, Lennart, Kapitel "Privatisering" i Bo Rothstein (red.) "Politik som organisation", 2010, SNS Förlag, Stockholm.

Kjær Jensen, Mogens, "Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare" 1995, Studentlitteratur, Lund

Kymlicka, Will, "Modern politisk filosofi – en introduktion", 1990, Bokförlaget Nya Doxa, Nora

NE1 "Jämlikhet", finns elektroniskt:

[http://www.ne.se/lang/j%C3%A4mlikhet?i_h_word=v%C3%A4rt%20lika%20mycket%20och%20%C3%A4r%20starkt%20kopplat%20till%20j%C3%A4mlikhet%20\(NE%201](http://www.ne.se/lang/j%C3%A4mlikhet?i_h_word=v%C3%A4rt%20lika%20mycket%20och%20%C3%A4r%20starkt%20kopplat%20till%20j%C3%A4mlikhet%20(NE%201). Hämtat 2012/05/13

NE 2 "Instrumentellt värde", finns elektroniskt:

<http://www.ne.se/lang/instrumentellt-v%C3%A4rde>. Hämtat 2012/05/13

NE3 "Fostran", finns elektroniskt: <http://www.ne.se/lang/fostran>. Hämtat 2012/05/13

Neumann, Iver B, "Mening, mentalitet, makt. En introduktion till diskursanalys.", Studentlitteratur, 2003, Lund

Olson, Maria "Från samhörighet till särart. Förändring i den svenska skolans medborgruppfostrande roll under 1990-talet i relation till valfrihet och likvärdighet" i boken "Vadå likvärdighet – studier i utbildningspolitisk språk användning" red. Tomas Englund & Ann Quennerstedt, 2008, Daidalos, Göteborg

Reinikainen, Jouni, "Rättvisa" i boken "Politisk teori", red. Ludvig Beckman & Ulf Mörkenstam, 2009, Liber, Malmö

Rothstein, Bo, "Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik", 2010, SNS förlag, Stockholm

Skolverket, "Vad händer med likvärdighet i skolan – en kvantitativ analys av variation och likvärdigheten över tid", rapport 275, 2006

Tydén, Tomas, "Kunskapsöverföring, människosyn och demokrati – om ansvar respekt och dialog" i boken "Kunskap, Organisation, Demokrati" red: Gunnar Berg, Tomas Englund & Sverker Lindblad, 1995, Studentlitteratur, Lund

Vlachos, Jonas, "Friskolor i förändring", i "Konkurrensens konsekvenser", 2011, SNS, Stockholm

Wingborg, Mats "Socialism", 2001, Bilda, Stockholm

Wolff, Jonathan "An introduction to political philosophy", 2006, Oxford University Press, Oxford