

Föreställningar av en gemenskap

Ylva Bergström

Inledning

På *Dagens Nyheters* kultursida varnade Jesús Alcalá (2 och 4/11 1998) för att vi idag skolar för marknaden och därmed riskerar att urholka demokratin, ”ord som demokrati och jämlikhet har förtunnats till en ren retorik” (DN, B.2 4/11). Skolan har haft ett uttalat demokratifostrande krav sedan skolkommissionen (SOU 1948:27) inledde sitt arbete med att försöka jämka två skolsystem till ett enhetligt. Men i och med att skolans demokratifostrande ideal gick hand-i-hand med krav på att undervisningen skulle präglas av vetenskaplig objektivitet menar Alcalá att skola och utbildning tvingats att värna mer om värdeneutralitet än demokrati. Hans slutsats är att skolan är ett resultat av tidsandan och för att skolan idag skall kunna utgöra en motkraft mot vår tids anda i vilken talet om utbildning präglas av ekonomism och nyttotänkande måste skolan fostra till demokrati.

Alcalás artiklar reser, enligt min mening, frågan om hur vi kan formulera den för demokratin grundläggande relationen mellan individualism och gemenskap. En tolkning av Alcalás upprop för en demokratisk skola är att staten inte skall vara värdeneutral utan ta ställning och formulera vissa kollektiva moraliska principer. Men ett sådant upprop kan också relateras till en tidsanda och jag tänker på den renässans för etik och värdefrågor som idag gör sig gällande i en diskussion om medborgarskap (Carleheden & Bertilsson 1995). Demokratiteorier som ger medborgerligt deltagande en framträdande plats har fått ett uppsving inom en politisk-filosofisk och samhällsvetenskaplig debatt och i detta sammanhang gör sig etikens renässans gällande. En central fråga är vad som menas med medborgerligt deltagande, vad medborgare skall delta i, en annan lika central fråga är vilka förutsättningarna för deltagande är. Min utgångspunkt är att jag betraktar skolan som en medborgarformerande och identitetsskapande institution och frågar: Hur kan vi formulera re-

lationen mellan krav på individuell frihet och behov av gemenskap och på vilka grunder skall en demokratisk skolgemenskap vila; på bestämda värden eller överväganden kring värden?

Individualism och gemenskap

Den utbildningspolitiska debatten om skola och utbildning kan ses som ett ordnat sätt att värdera individuell frihet och förhålla sig till gemenskap, vad som kan vara gemensamt och vad som skall karaktärisera en gemenskap. I denna artikel diskuterar jag olika föreställningar om gemenskap genom att göra nedslag i två utbildningspolitiska ”skeden” och sedan vända mig till en samhällsvetenskaplig och politisk-filosofisk diskussion om medborgarskap.

För det första tar jag utgångspunkt i utbildningspolitiska dokument. Jag diskuterar dels 1946 års skolkommissions betänkanden (SOU 1948:27) och relaterar denna text till formuleringen av en gemensam enhetlig skolform, dels *Utbildning för 2000-talet* (SOU 1990:14, bilaga 22) och *Skola för bildning* (SOU 1992:94), vilka i sin tur relateras till uppbrottet från den traditionellt moderna sammanhållna skolan, formuleringen av en icke-enhetlig gemensam utbildning. Med dessa exempel vill jag visa hur den för demokratin grundläggande relationen mellan individ och gemenskap ändrar inbördes ordning i den utbildningspolitiska debatten.¹ Tre begrepp; demokrati, individ och gemenskap och deras inbördes relationer skapar skilda förutsättningar för varandra inom ramen för olika sammanhang. Formuleringen av en enhetlig sammanhållen skola respektive formuleringen av en icke sammanhållen skola är exempel på sådana sammanhang.

För det andra tar jag utgångspunkt i en samhällsteoretisk och politisk-filosofisk diskussion om medborgarskap i vilken medborgerlig delaktighet och ”talet om det goda” givits ökat utrymme.² Renässansen för etik i diskussionen om medborgarbegreppet och om medborgerligt deltagande får konsekvenser för vad vi menar med gemenskap. Mitt motiv till denna genomgång är att bidra med ett alternativ till en individcentrerad demokratisyn på utbildning och demokrati.

Individualism och gemenskap – två utbildningshistoriska exempel

1946 års skolkommision och formuleringen av den sammanhållna gemenskapen

1940 års skolutrednings första betänkande (SOU 1944:20) rubricerades ”Skolan i samhällets tjänst”³ och 1946 års skolkommision kom att utläsa två innebörder i denna rubrik. Dels att skolan skulle anpassas efter sin tids sociala och kulturella problem och dels att skolan skulle omdanas i relation till det kommande moderna samhällets behov och det framtida demokratiska samhällets struktur (SOU 1948:27, s 1).⁴

[D]en förestående skolreformen har att anpassa skolan efter det moderna samhällets behov. Närmare bestämt betyder detta, att skolreformen skall ta sikte på att omdana skolan i överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv. 1940 års skolutredning har fattat sin uppgift på detta sätt. 1946 års skolkommision delar denna grundsyn på den förestående skolreformen. I överensstämmelse härmed framlägger kommissionen i det följande förslag till *allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet* (SOU 1948:27, s 1).

Demokrati fungerade som överordnat ideal i konstruktionen av den gemensamma skolan och principen om enhet kringgärdar detta sammanhang. Med förslaget om en enhetsskola formades en medborgarskola inom vilken alla hade samma rätt till utbildning och med blicken riktad mot framtiden pekades denna skola ut som skolan *i* och *för* det demokratiska framtida samhället.

Demokrati formuleras med den för demokratin grundläggande relationen mellan individuell frihet *och* gemenskap, enligt 1946 års skolkommision konstruerad på följande sätt:

Demokrati bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan verksamhet måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra till demokratiska människor (SOU 1948:27, s 3).

Den demokratiska skolan skulle anpassas till det moderna samhällets behov och i sin tur skapa förutsättningar för det demokratiska samhället:

Av medborgare i ett folkstyrt samhälle bör man fordra ett kritiskt sinnelag, som ger motståndskraft mot andliga farsoter. Demokratin har ingen nytta av osjälvständiga människor. /.../den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor (SOU 1948:27, s 3).

Förutsättningarna för den sammanhållna gemenskapen och en enhetlig skola konstrueras i dessa satser genom att demokrati förstås som ”alla medborgares fria *samverkan*” (s 3, min emfas) och genom att skolkommissionen uttrycker att självständighet inte är tillräckligt. Skolan bör också fostra ”till samarbete som en naturlig livsform” (SOU 1948:27, s 4) och ”den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor för vilka samarbete är ett behov och glädje” (SOU 1948:27, s 4). Den demokratiska skolgemenskapen skulle också inbegripa olikhet. Om den gemensamma skolan skulle kunna utveckla fria personligheter måste den inte bara tillåta olikhet den måste också uppmuntra till olikhet.

Kravet på att skolan skall fostra demokratiska människor innebär alltså ingen likriktning. Det kan och får inte bli tal om att stöpa alla i en och samma form. /.../ elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för upplägning och fostran och undervisning (SOU 1948:27, s 3).

Men vad avsågs med ”elevens individualitet och personliga förutsättningar”? ”Personliga förutsättningar” pekar mot olikhet i begåvning och denna olikhet erkänns och skulle ges utrymme genom att individualisera undervisningen. ”Elevens individualitet” pekar mot personliga uppfattningar och får genom objektiv och icke-auktoritär undervisning inte kränkas.

Idealet om den gemensamma skolan formuleras i en kamp för gemenskap med den samtidiga närvaron av flera slags olikhet (jfr Haldén 1997). Olikhet som social och ekonomisk bakgrund skulle i jämlikhetens tecken undanröjas och utjämnas genom rättvis fördelning. Detta sker genom att skolplikten föreslogs förlängas till nio år.⁵ Gemenskapen möjliggör i skolkommissionens text individuell frihet. Det är en tolkning jag gör mot bakgrund av bland annat följande. Genom allas rätt (skolplikt) till lika (gemensam) utbildning skapas ett radikalt oberoende till familjen, släkten, eller ”välgörenhet” och på så vis ökar den statliga enhetsskolan individens frihet. Gemenskapen skall också sörja för individuell frihet genom att inbegripa och uppmuntra olikhet så som ”elevens individualitet och personliga förutsättningar”. Olikhet i be-

gävning skulle hanteras genom att individualisera undervisningen medan personliga uppfattningar skulle beredas plats via en ”saklighetsprincip”. Jag skall försöka illustrera denna ”saklighetsprincip” lite närmare.

Demokrati formuleras som fria individers *samverkan* och fungerar som ett överordnat ideal i kraft av att vara icke-substantiell. I flera avseenden formuleras demokrati som en formsak och bygger på en idé om objektivitet och värdeneutralitet. I anslutning till den redovisade satsen, ”Skolans främsta uppgift blir att fostra till demokratiska människor” följer:

Satsen skall inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval (SOU 1948:27, s 3).

Den demokratiska undervisningen får inte vara auktoritär och skall vila på objektiv vetenskaplig grundval. ”Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning” (SOU 1948:27, s 3). Skolkommissionen underordnar med andra ord demokratifostran dels en objektiv vetenskaplig grundval och dels en samhörighetsfostrande grundval (Englund 1986, s 349). Kraven på saklighet och tilltro till vetenskaplig objektivitet kan relateras till en strävan att värna om individens frihet och individuellt ansvar. Det kan ses som att 1946 års skolkommission tar spjörn mot en tidigare konservativt präglad patriarkalisk fostranstradition och i en situation där demokratin vilade i ganska sköra trådar.⁶

Sammanfattning I

I Skolkommissionens ”*allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet*” (SOU 1948:27, s 1) är fria individers samverkan ett demokratikriterium som pekar mot aktiva medborgares deltagande i samhällets beslutsprocesser. Den gemensamma skolan skall skapa förutsättningar för ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” (s 3). Det gemensamma utgör förutsättningen för utvecklingen av demokrati, den gemensamma skolan alla deltar i utgör en sådan gemenskap och denna ”gemenskaps” uppgift är att utveckla självständiga medborgare som i samverkan skall delta i formeringen av samhället.

I 1946 års skolkommision skulle en viss form av olikhet inbegripas i det gemensamma, nämligen olikhet som begåvning vilken tillåts och erkänns samt hanteras genom individualiserad undervisning. Förslaget att förlänga skolplikten till nio år och att skolan skulle göras enhetlig är ett uttryck för skolkommisionens strävan att reformera skolan i överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv. Det är en klassisk socialliberal jämlikhetsaspekt och i detta fall handlar det om att olikheter i social och ekonomisk bakgrund skulle jämnas ut. För reformliberaler och socialdemokrater har jämlikhet och demokrati betraktats som förenliga värden och mål från tidigt 1900-tal till 1980-talet. Social jämlikhet har i dess traditionellt moderna form varit bunden till jämlikhet mellan klasser och syftat till att utjämna orättvisor hos ett folk inom en nation. Det är alltså klass snarare än individ som utgör den sociala jämlikhetens minsta enhet även om detta syftar också till att öka individens frihet att välja livsbana. Jag nämner detta här därför att det är en central aspekt av den form av gemenskap som formas i relation till skolkommisionens text och formeringen av den gemensamma skolan. När den icke-sammanhållna skolan tar form utmanar kraven på individuell valfrihet och mångfald just jämlikheten.

”Saklighetsprincipen” öppnar för pluralism i det avseendet att den formuleras i relation till att motstridiga perspektiv och synsätt skall ges utrymme i undervisningens processen. Det är en grundläggande politisk dimension hos handlande medborgare att välja mellan olika alternativ. Men ”saklighetsprincipen” kan ses som en position som inte erkänner värden annat än i svag mening. En position som försöker skapa neutrala processer vad gäller ställningstaganden i värdefrågor och ideologiska frågor och ”samhällets stridsfrågor” bortser från de goda tingens mångfald. Principen om objektivitet kan nämligen sägas beröva värden sin normativa kraft och reducerar deras kvalitativa kontraster, därmed reduceras också individernas förmåga att uttrycka och formulera individuella uppfattningar. Om intressen och uppfattningar måste omvandlas till ”saklig upplysning” och ”präglas av objektivitet” för att föras fram i skolans offentliga rum förlorar de sin normativa kraft och individer saknar därmed ett språk att formulera sina (normativa) personliga uppfattningar. Uppfattningar som skulle kunna motsvara ”elevens individualitet” och som via en princip om saklighet och objektivitet inte skulle kränkas ges i själva verket en snäv ”formuleringsarena” och i denna mening begränsas möjligheten att respektera människors individualitet och människors möjlighet att formulera och uppfatta sin individualitet, det är en begränsning av olikheter.

Utbildning för 2000-talet – en Skola för bildning? Formuleringen av den icke sammanhållna gemenskapen

Skola för bildning (SOU 1992:94) tonar ner skolans förutsättningar att garantera (framtida) demokratisering av samhället.

Skolan kan inte garantera en vidareutveckling av demokratin. Det vore att lägga alltför stor uppgift på den. Men skolans bidrag att skapa förutsättningar för en gemensam värdekultur som innefattar aktningen och respekten för andra och andras åsikter, för lyhördhet och förmåga att hävda en uppfattning, kan inte överskattas (SOU 1992:94, s 106).

Demokrati utgör fortfarande den överordnade principen eftersom det är demokratiska traditionerna som utgör grunden för det kulturarv som en skola för bildning skall överföra (SOU 1992:94, s 93). Men eftersom vårt samhälles demokratitraditioner varit föremål för omprövning och i en diskurs om medborgarskap reformulerats är det inte självklart vad detta demokrati-begrepp refererar till.⁷ Med Maktutredningen (SOU 1990:44) formulerades en demokratisyn som betonar den individuella rätten att ordna sina egna förhållanden. Maktutredarna skriver att "[d]emokratin förutsätter en balans mellan den enskildes rättigheter och plikter i förhållande till kollektivets rättigheter och plikter" (SOU 1990:44, s 15). Varken ett samhälls- eller individcentrerat synsätt förekommer i någon renodlad form men "här är utgångspunkten idén om en suverän individ som tar ansvar för sitt eget öde. Den enskilde individens särart framhålls" (SOU 1990:44, s 14). I en diskurs om medborgarskap formuleras med maktutredningen en individorienterad demokratisyn i motsats till den traditionella svenska samhällscentrerade demokratimodellen.⁸ "Den privata sfären ges företräde framför den offentliga. En viktig fråga i detta perspektiv blir hur individer och minoriteter kan skydda sig mot kollektiva beslut" (SOU 1990:44, s 14). Demokrati formuleras ur en negativ syn på frihet.

De ovan citerade satserna från *Skola för bildning* (SOU 1992:94, s 106) kan tolkas som en demokratisyn som tar utgångspunkt i negativ frihet. Förutsättningen för att var och en skall kunna "hävda en egen uppfattning" är att vi respekterar "andras åsikter", det handlar om en respekt för den andres frihet. Med en sådan tolkning skulle skolan komma att värna om en traditionellt liberal politisk idé om ett gott liv och en sådan idé bär på en föreställning om att vi själva, på egen hand och efter bästa förmåga, ges möjlighet att forma våra egna ideal.

Med utgångspunkt i *Utbildning för 2000-talet* och *Skola för bildning* är det den individuella (val)friheten som skapar förutsättningar för demokrati och sätter gränser för gemenskapen. Den demokratiska gemenskapen formuleras i relation till ökade anspråk på att kunna välja med utgångspunkt i egna (olika) intressen, ökade anspråk på att kunna påverka sin egen situation och utforma sitt eget liv.⁹ Det är en nyliberal demokratisyn i vilken individen, så att säga, föregår det gemensamma.

1992 års Läroplanskommitté formulerar en skola för bildning i ett sammanhang där enhetsprincipen redan ifrågasatts, en skola för bildning skrivs med andra ord inte i termer av en skola för alla. ”[M]ed nya de villkoren för friskolor, kommunala beslut om s.k. skolpeng m.m.” (SOU 1992:94, s 43) formuleras en skola för bildning i relation till principen om variation och mångfald och anpassning till lokala och enskilda initiativ. I *Utbildning för 2000-talet* (SOU 1990:14, bilaga 22) formuleras ansatser till en individorienterad syn på utbildning. I det följande låter jag detta dokument inrama det utbildningspolitiska talet om utbildning i ett sammanhang där den traditionellt sammanhållna och jämlikhetssträvande skolan ifrågasätts och återvänds sedan till Läroplanskommitténs betänkande.

Utbildning för 2000-talet (SOU 1990:14, bilaga 22) tar utgångspunkt i en rad förskjutningar som man menar präglade samhället under 1980-talet.¹⁰ Utredarna pekar på en tendens som generellt förstärktes inom västekonomierna under 1980-talet; att den offentliga styrningen försköts från centrum till periferi och därmed gav utrymme för en utveckling av ökat lokalt ansvarstagande och ett ökat utnyttjande av privata entreprenader för offentliga tjänster. Denna utveckling förklaras både som en strukturell utveckling – det öppna och pluralistiska samhällets krav på flexibilitet och anpassningsförmåga – och som en värdeförskjutning inom såväl politik och ekonomi som kultur. En konsekvens för utbildningssystemets vidkommande handlar enligt författarna om att ”utbildningsproduktionen” förskjuts nedåt och blir ”utsatt för ett ökat konkurrenstryck från sidoordnade offentliga och privata utbildningsenheter. Utbildningen kan också bli led i en lokal mobilisering och kan komma att bli mer lokalt profilerad” (SOU 1990:14, bilaga 22, s 12). I *Utbildning för 2000-talet* formuleras några riktlinjer för den ”nya skolan” och man pekar på att en diskussion om framtidens skola rimligen måste börja med att i möjligaste mån försöka fastställa vad vi väntar oss att utbildning skall åstadkomma. Under rubriken ”Sokrates på 2000-talet” står bland annat följande att läsa:

Vi tror att skolan för att finna sitt riktiga mål måste söka sig bakåt till den sokratiske metoden och dess imperativ; sök dig själv. Utbildningens huvudsyfte är att möjliggöra för eleven att successivt finna rätt på sina komparativa fördelar och sin egentliga intresseinriktning och att ge henne eller honom chansen att vidareutveckla sin individuella kreativa potential i största möjliga utsträckning.

Målet för offentlig utbildning bör vara att bidra till individens personliga utveckling. Detta sker genom individuell kompetensuppbyggnad, /.../ Det sker också genom att ge incitament och grundlägga självtillit för att självständigt agera och vidareutvecklas som arbetstagare, som medlem av ett socialt och politiskt nätverk och som enskild person (SOU 1990:14, bilaga 22, s 53).

Redan i inledningskapitlet tar författarna fasta på att det är lättare att skönja utbildningssystemets gränser som instrument för demokratisering idag. Man skriver att utbildningssystemet i bästa fall kan åstadkomma att varje individ ges en möjlighet till fortlöpande kompetens- och personlighetsutveckling anpassad till hans eller hennes individuella förutsättningar. Utbildning kan inte längre ses som ett instrument för kvantitativ utjämning i samhället. Den kvantitativa utjämningen sker bäst med andra politiska medel (SOU 1990:14, bilaga 22). "[U]tjämning i meningen lika tillgång måste inte längre ses som ett huvudmål för utbildningspolitiken. Både möjligheterna och kraven att anpassa och differentiera utbildningen efter individuella förutsättningar har i stället ökat" (SOU 1990:14, bilaga 22, s 9).¹¹ Den traditionella jämlikhetsaspekten tycks, enligt denna text, ha spelat ut sin roll.

För att den nya skolan skall kunna genomföras föreslår författarna lokal profilering och konkurrens om eleverna. Konkurrens blir i denna skrift en förutsättning för utveckling. Genom lokal profilering och konkurrens tillförs skolan "ny energi" och man är inte främmande för att tala om differentiering:

Med den pågående decentraliseringen följer på alla nivåer möjligheterna att profilera och differentiera enskilda skolor och utbildning genom pedagogisk uppläggning, lokalmässig utformning, studiespecialisering genom utbildning med särskild estetik, yrkesmässig eller annan profilering (SOU 1990:14, bilaga 22, s 65).

Den "nya skolan" skall "upplevas som en privat angelägenhet, inte bara som en opersonlig och offentlig serviceinrättning för vilken ingen behöver ta personligt ansvar" (SOU 1990:14, bilaga 22, s 64). Det offentliga ansvaret bör finnas kvar som ansvar för likvärdigt innehåll. Begreppet likvärdighet används och det tycks stå som en garant för att en önskad olikhet mellan

skolor inte skall uppstå och handlar inte omedelbart om relationen mellan människor, det vill säga jämlikhet. Jag tolkar användningen av begreppet likvärdighet som ett avståndstagande från begreppet jämlikhet i den meningen att jag tror att jämlikhet bär på föreställning om *utjämning* vilket enligt denna text inte längre är gångbart. I och med att utjämning i meningen lika tillgång är passé samt i och med att den offentliga utbildningens ”huvudsyfte är att individen skall finna sin egentliga intresseinriktning” tolkar jag det som att likvärdig utbildning – ”likvärdigt innehåll” – inte i första hand i handlar om att skapa jämlikhet mellan individer. Likvärdig utbildning är ett sätt att garantera att utbildningens kvalitet på vissa punkter skall vara lika och genom att öppna för skilda sätt att uppfylla denna likvärdiga kvalitet skapas en mångfald och ett utbud att välja från. På så sätt inskränker inte likvärdighet individens rätt att utveckla sina ”komparativa fördelar” och ”egentliga intresseinriktning” och dessa satser kan tolkas som en demokratisyn utvecklad ur en negativ frihetssyn. Med ett sådant synsätt är inte gemenskapen konstitutiv för individen, individen äger redan sin individualitet och frihet är att vara denna individualitet.

I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) formuleras individens delaktighet i det gemensamma i termer av inflytande och ”det yttrar sig bl a i rätten att välja skola och inriktning på utbildningen. Därutöver är möjligheten för eleverna att inom ramen för en utbildning göra individuella val en viktig form av inflytande” (SOU 1992:94, s 15). Bakgrunden till denna viljeinriktning i Läroplanskommitténs betänkande står att finna i att ”[u]tvecklingen i samhället innesluter ökade krav på medborgerligt inflytande och att kunna välja mellan alternativ” (SOU 1992:94, s 14).

Med *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) tycks demokrati bäras av självständiga människor som är fria i en oberoende mening. Utredningens bildningsbegrepp refererar till upplysningsfilosofins kunskapsteori i vilken människors autonomi utvecklas genom hennes egen förmåga (ett rationellt förstånd) att skapa sig och forma sig – bilda sig. Upplysningsfilosofernas bildade människor var visserligen en politisk människa, engagerad i sin samtids problematik men med upplysningens valspråk; utan ledning av någon annan.¹² En bildning för ett demokratiskt medborgarskap och en förutsättning för att kunna fungera i demokratiska former kräver, enligt *Skola för bildning*, att de studerande ges språklig säkerhet och självförtroende för att kunna argumentera och uttrycka egna åsikter; kunskaper om grundläggande samhälls- och naturvetenskapliga begrepp samt insikt i vårt kulturarv; vana att pröva sina värderingar och ståndpunkter mot andras och grunda dem på kunskap och förnuft

(SOU 1992:94, s 106-107). När *Skola för bildning* ringar in ett modernt bildningsbegrepp saknas den politiska bildningen; det vill säga ett bildningsbegrepp som ser människan som en samhällsvarelse.

Skolan skall förmedla *kunskaper som är beständiga*. Det betyder inte att de är oföränderliga. Beständiga kunskaper skall här förstås som de kunskaper som utgör kärninnehållet i de olika skolämnena. De omfattar såväl fakta och färdigheter som begrepp och teorier. I termer av kulturarv kan man definiera beständiga kunskaper som sådana kunskaper som är nödvändiga för alla medborgare för att kunna förstå, delta i och påverka samhället. Kulturarvet blir därigenom en gemensam referensram (1992:94, s 76).

Bildningsprocessen är i en mening isolerad från den social (politiska) världen, den skall framförallt förbereda eleven för att senare delta i samhället. Denna bildning vänder möjligen bort blicken från att studenter och lärare i skolan kommunikativt och reproduktivt formulerar sätt att uppfatta världen, vårt samhälle och vår egen identitet (jfr Ljunggren 1995).

Jämte ett (ny)liberalt språk¹³ som betonar mångfald och valfrihet fångar *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) upp behovet av gemensamma värden och etikens betydelse. Det är inte bara bildningsbegreppet som ges något av en renässans med Läroplanskommitténs betänkande, även etik och värdefrågor ges förnyad uppmärksamhet. I ett föränderligt samhälle framstår beständiga värden som nödvändiga ”etiska kompasser”¹⁴ för samhällets medborgare och sådana värden skall skolan hävda och skapa förståelse för. Detta är något av en paradox i betänkandet. Å ena sidan en öppenhet för individuell valfrihet och å andra sidan en förmedling av (bestämda) gemensamma värden. ”För att använda ett ord som idag har negativ klang: skolan måste per definition ägna sig åt förmedlingspedagogik” (SOU 1992:94, s 352). I en föränderlig tid blir det bestående viktigt och det är på det sättet jag tolkar att bildning inte primärt tar utgångspunkt i samhället, samhället förändras ständigt och elever ansats behöva redskap (kunskaper, förnuft och insikt i ett kulturarv) för att hantera denna föränderlighet.

Sammanfattning II

Med en betoning på individens särart och individuella intressen skapas en ny grund för olikhet och i kombination med att ”[u]tjämning i meningen lika tillgång inte längre måste ses som ett utbildningspolitiskt huvudmål” (SOU 1990:14, bilaga 22, s 9) öppnas dörren för en icke-sammanhållen gemen-

skap. Den ”nya” demokratiska gemenskapen har likvärdighet och mångfald som sin förutsättning och gräns. Individuell (val)frihet är en förutsättning för deltagande i det gemensamma. Min tolkning är att individen föregår det gemensamma och i den meningen sker en förskjutning i jämförelse med 1946 års skolkommissions text. I skolkommissionens (SOU 1948:27) text menar jag att gemenskapen (den gemensamma skolan och samhället) är en förutsättning för individen.

Demokrati fungerar som överordnad princip för såväl Skolkommissionen (SOU 1948:27) som *Skola för bildning* (SOU 1992:94), men deras demokratikriterium ges olika innebörd vad gäller (medborgerligt) deltagande och (medborgerlig) delaktighet. Skolkommissionen (SOU 1948:27) formulerar ett deltagande i vid mening och kan tolkas som ett deltagande i formuleringen av ett allmänintresse. *Skola för bildning* formulerar ett deltagande i snäv mening, deltagande och delaktighet uttrycks i detta betänkande snarast i termer av (individuellt) inflytande. Med *Skola för bildning* går gränsen för deltagande vid eleven, elevens föräldrar och den enskilda familjen. Deltagande och delaktighet pekar inte i riktning mot samhällsförändring utan handlar om (rätten) att påverka sin egen situation och utforma sin egen utbildning. Det är möjligt att säga att en skola för bildning blir en privat angelägenhet och föremål för privata intressen.

Om vi betraktar skolkommissionen (SOU 1948:27), *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och *Utbildning för 2000-talet* (SOU 1990:14, bilaga 22) som utbildningspolitiska dokument med vilka relationen mellan individualism och gemenskap formuleras kan vi se hur den begreppsliga relationen förskjuts. Den förskjuts från ett perspektiv där det gemensamma är konstitutivt för individen och det individuella och där individen med utgångspunkt i den gemensamma skolan skall förberedas för deltagande i formuleringen av det gemensamma samhället, till ett perspektiv där individen föregår det gemensamma och där individuell valfrihet sätter gränser för det gemensamma. Deltagande i termer av inflytande över individens egna förhållanden (den egna utbildningen) överskuggar uttryck för deltagande i formuleringar av det gemensamma och allmänna. Englund (1995) har beskrivit denna förskjutning som en förskjutning från utbildning som ”public good” till utbildning som ”private good”.

I det följande ställer jag frågan om vad vi kan mena med gemenskap utifrån en samhällsteoretisk och en politisk-filosofisk diskussion om medborgarskap. Genom att betrakta utbildning som en institution för medborgarformering och identitetsskapande kan jag med olika demokratiteoretiska perspektiv för-

mulera olika föreställningar av gemenskap och försöka bidra till diskussionen hur vi kan formulera krav på individuell frihet och gemenskap i relation till utbildning och demokrati. I det följande har jag begränsat mig till perspektiv som förespråkar medborgerligt deltagande och behovet av att förenas i något gemensamt. Jag tar utgångspunkt i frågan om vad som avses med deltagande och fortsätter med frågan om vilka förutsättningarna för deltagande kan vara.

Deltagarförespråkande perspektiv på demokrati och medborgarskap

Det civila samhällets betydelse för en fungerande demokrati

Genom en analys av olika regioner i Italien visar Robert D Putnam (1996) att starka traditioner av medborgerligt engagemang, valdeltagande, tidningsläsning och aktivt föreningsliv är avgörande för en fungerande demokrati.¹⁵ Medborgarnas engagemang i diskussionen om framtiden och deras intresse för samhällsfrågor är en förutsättning för att ett samhälle skall fungera väl, medborgarna måste förmås att inte bara se till sin egen nytta utan även till det gemensamma bästa och helheten. En förutsättning för att individer skall delta i en diskussion om framtiden är en politisk jämlikhet som bygger på tolerans och öppenhet inför det som avviker från ens egna värderingar och erfarenheter samt en respekt och ett förtroende för andra människor. Det deltagande som Putnam beskriver utvecklas i och genom de sammanslutningar som människor bildar mellan varandra. Det handlar om föreningar av olika slag – idrottsföreningar, fågelskådarsällskap, litteraturcirklar, Lionsklubbar etc – alla har en viktig funktion även om deras verksamhet är ”opolitisk”. I föreningslivet finns en potential att utveckla förtroende mellan människor, en medborgaranda som innebär att man vågar söka samarbete med sina medmänniskor därför att man har förtroende för att de också kommer att samarbeta. Till synes lösliga diskussioner om värderingar utan entydiga svar, eller en ”meningslös” fråga som ”vem som gjort årets idrottsbragd?”, har en viktig funktion i samhällets utveckling (Putnam 1996, s 107). En plattform för förtroende och respekt, tolerans och öppenhet skapas när människor träffas och diskuterar. I dessa små samtal utvecklas ett vad Putnam kallar *socialt kapital*¹⁶ som sträcker sig utanför de små samtals gränser.

Socialt kapital i form av förtroende, normer och nätverk av självförstärkande föreningar och ackumulativa, så kallade ”goda cirklar”, uppstår i samhällsjämlikhet med hög grad av samarbete, förtroende, ömsesidighet, medborgerligt engagemang och kollektiv trivsel. Det är vad som kännetecknar medborgargemenskapen. Avsaknaden av dessa företeelser i ett samhälle utan medborgaranda är också självförstärkande. Avhopp, misstro, skolk, exploatering, isolering, oordning och stagnation intensifierar varandra i en kvävande atmosfär av onda cirklar (Putnam 1996, s 213).

Putnams varning till oss är att den republikanska tonvikten på gemenskap och medborgerligt deltagande marginaliserats av den liberala traditionens individualism och rättighetstänkande. Det försämrar våra förutsättningar att upprätthålla och skapa det för demokratin nödvändiga sociala kapital tolerans och öppenhet, förtroende och respekt utgör. De är nödvändiga för att ett samhälle, enligt Putnam, skall präglas av en politisk jämlikhet byggd på horisontella sociala relationer (förtroende och tolerans) snarare än vertikala (auktoritet och beroende).¹⁷ Putnams ”medborgaranda” avser ett medborgerligt engagemang med ett visst mått av osjälviskhet som inte nödvändigtvis refererar till ett lika tänkande. Om jag skall relatera begreppet gemenskap till detta resonemang menar jag att det handlar om en balans mellan en pluralism av övertygelser och identifikationen av en möjlig politisk gemenskap. Det är inte önskvärt att söka en enhet i sättet att tolka det sociala livet men det är önskvärt att med utgångspunkt i en mångfald av perspektiv formulera en allmän politisk identitet.

Putnams resonemang kan relateras till förlusten av det medborgerliga politiska engagemang som Hannah Arendt (1988) menar att det moderna samhället tycks stå inför. Arendt pekar på att vetenskapligt rationella förklaringsmodeller i det traditionellt moderna samhället har fått formulera politiska och moraliska frågor och svar medan medborgarnas politiska engagemang reducerats till rätten att rösta. Det är experter som har givits utrymme att formulera vårt förhållningssätt till världen och oss själva och sammantaget tenderar gemensamt medborgerligt formulerade mål och önskningar att hamna i skymundan. Arendt definierade medborgarskapet som ett deltagandet i det politiska offentliga livet. Att reducera medborgarskapets politiska dimension leder, enligt Arendt, till politikens förfall. Även Jürgen Habermas (1995, 1997) försvarar det offentliga politiska livet. I ett kommunikationsteoretiskt perspektiv formulerar Habermas en deliberativ demokrati. Politik är med detta perspektiv en samförståndsprocess där ett samhälles normer och mål inte legitimeras av människors förutbestämda vilja utan i den kollektiva viljebildningsprocessen. Habermas uppfattar inte den politiska diskursen som att

människor möts för att tillfredsställa förutbestämda intressen, utan det är i själva den offentliga diskussionen vi blir varse vilka normer som är riktiga i och för vårt samhälle, vilka våra politiska mål bör vara och vilka våra intressen är. För både Arendt och Habermas är just det offentliga mötet kring politiska och moraliska frågor i öppna samtal nyckeln till ett samhälles fortlevnad och det rimmar delvis med den lärdom vi kan dra av Putnams historiska exempel.¹⁸ Enligt honom är det viktigt att återskapa det civila samhället och dess vitalitet (Putnam 1996, s 223).

Amy Gutmann (1987) argumenterar för att utbildningens syfte är att *förbereda* för deltagande i formeringen av samhället och hennes deltagarförespråkande perspektiv på utbildning kan relateras till det Putnam menar möjliggör demokratin. Gutmann skriver att:

all citizens must be educated so as to have a chance to share in self-consciously shaping the structure of society (Gutmann 1987, s 46).

Med John Deweys *Democracy and Education* (1916/1966) kan vi betrakta skolan som en arena inom vilken ett samhälle till viss del formas. Jag vill peka på utbildningens medborgarformerande och identitetsskapande funktion genom att säga att vi i och genom utbildning formulerar sätt att uppfatta världen, vårt samhälle och dess situering bland andra samhällen samt vår egen identitet. Det är utbildningens politisk-moraliska och etiska dimensioner och de kan ytterligare beskrivas som sociala handlingar som konstituerar det sätt med vilket vi uppfattar vårt samhälle och utvecklar vår självförståelse (Ljunggren 1996). Om vi menar att det är viktigt att återskapa eller understödja det civila samhället och antar att det civila samhället är medborgarskapets område mellan statlig styrning och privata konsumenter kan det rimligen innebära att utbildning behåller eller återtar sin plats i offentligheten och inte avfärdas som privat särintresse. Skolor ger nämligen abstrakta begrepp som det ”civila samhället” eller ”allmänhetens röst” en gripbar plats. Gutmann ger delvis uttryck för detta. Jämte skolans uppgift att utveckla demokratiskt kompetenta medborgare hävdar Gutmann (1987, s 116) att skolan varken kan vara en i huvudsak privat angelägenhet eller en i huvudsak offentlig angelägenhet. Englund fångar denna spänning genom att säga att den offentliga skolan bärs upp av de privata familjernas engagemang (Englund 1995).¹⁹

Med utgångspunkt i Putnams historiska exempel och referenser till Arendt och Habermas har jag delvis ”svarat” på frågan vad som menas med medborgerligt deltagande. Enligt dessa perspektiv handlar deltagande om formuleringen av ett samhälles normer och värden. För att demokratin skall fungera

måste medborgare ta plats i det civila samhället och ge uttryck för allmänhetens röster, det är medborgarbegreppets politiska dimension som betonas. I de utbildningspolitiska exempel som jag hanterat är det främst medborgarbegreppets sociala och civila dimensioner som kommer till uttryck, där den sociala dimension kan ses som en förutsättning för medborgarskapets politiska dimension.

Det återstår dock att fråga vad som förutsätter denna delaktighet. Är det konkreta värden som utgör grunden för det gemensamma och i så fall, behöver demokratin en grund i bestämda gemensamma värden för att fungera? Jag menar att det är möjligt att hävda att det är samtalet som utgör grunden för det gemensamma och att demokrati då, i första hand handlar om ett rättfärdigande. Med utgångspunkt i att den demokratiska gemenskapens medlemmar skall rättfärdiga dess grundläggande värden för att demokratin skall fungera menar Gutmann (1996) att rättfärdigandet föregår de grundläggande värdena. Men därtill kan vi fråga om den offentligt rättfärdigande kommunikationen är tänkbar utan att vi kan referera till konkreta (etiska) värden? Kan en politisk diskussion särskiljas från en etisk, det vill säga kan en politisk diskurs skiljas från kulturella former av kommunikation, artikuleringar av visioner av det goda livet och kollektiva identiteter? Habermas gör en sådan åtskillnad med motivet att politiska frågor inte kan reduceras till en fråga om etisk kollektiv självförståelse eftersom det vore att inskränka den politiska diskursen, om jag förstår Habermas rätt.²⁰ En invändning som gjorts mot Habermas perspektiv är att det vilar på överdrivet stela gränser för vad som har med rättvisa att göra respektive vad som har med det goda att göra. Ett alternativ som jag valt att titta närmare på är Charles Taylors politiska filosofi.²¹

Enligt Taylor behöver vi förenas i något gemensamt gott för att ett samhälle skall vara livsdugligt. Han har bland annat kritiserat liberal politisk filosofi för att den förlorar kontakten med den normativa kärnan i det offentliga bruket av förnuft. Taylor sätter därmed fingret på ett av de problem som jag uppfattar att en demokrati- och medborgarskapsdebatt delvis kretsar kring, nämligen huruvida det är möjligt att göra en skarp åtskillnad mellan etiska, moraliska och politiska diskurser. Han sätter också fingret på det problem som jag tycker att Putnam lämnar oss med; vilken form av gemenskap förutsätter delaktighet? I relation till skolans medborgarformerande funktion handlar frågan om på vilka grunder en demokratisk skolgemenskap kan vila, bestämda värden eller själva övervägan kring värden? I det följande vänder jag mig till Taylors politiska filosofi.

Medborgerligt deltagande – frågan om det goda livet och det goda samhället

Charles Taylor brukar förknippas med den politisk-filosofiska rörelse som benämns kommunitarism men han har själv tagit avstånd från denna beteckning (Taylor 1995). Det är rimligare att säga att han skriver in sig i en form av republikanism, men jag gör honom mest rättvisa genom att säga att han levererar en holistisk liberalism.²² Taylor påpekar att den liberala och den komunitära debatten i många stycken handlat om olika saker och i figur 1 vill jag illustrera att han kan placeras i relation till denna debatt på olika sätt. Jag har skilt samhällsontologi från ”advocacy”, alltså vilken politisk eller moralisk ståndpunkt man förordar.²³ Enligt Taylor är dessa båda nivåer beroende av varandra. De är förvisso också i någon mening självständiga. En atomistisk samhällsontologi skapar vissa förutsättningar för vilken politik man förespråkar. En starkt individualistisk livsform är inte möjlig att förena med tesen om ett situerat jag, på samma sätt som ett starkt kollektivistiskt samhälle är oförenligt med idén om en obunden identitet (Taylor 1995, s 311).

Figur 1

	Liberalism	Kommunitarism
Ontologi	Atomistisk	Holistisk <i>Taylor</i>
Förordar	Individuella värden <i>Taylor</i>	Gemensamma värden

Jag har placerat Taylor i fältet som motsvarar en holistisk samhällsontologi men också i fältet som motsvarar ett förespråkande av individuella värden. Jag vill därmed peka på att gemenskapen är ontologiskt primär i förhållande till individen hos Taylor. ”The community is constitutive of the individual, in the sense that the self-interpretations which define him are drawn from the interchange which the community carries on” (Taylor 1985, s 8). Om vi översätter detta till någon form av participativ medborgarmodell, kräver det att individer kan inta ett deltagarperspektiv i första person singularis och inte

bara en iakttagarförmåga inriktad på egen framgång.²⁴ Samtidigt vill Taylor förespråka individuella värden och menar att ett demokratiskt samhälle behöver gemensamt erkända sätt att uppfatta det goda livet. Jag menar att Taylor försvarar liberala värden i komunitära termer.²⁵ Han accepterar helt enkelt de rättigheter som förknippas med liberalism men inte den samhällsontologi som är, och kanske framförallt har varit, knuten till liberalism. Det godas företrädare hos Taylor innebär inte att individuella rättigheter ifrågasätts utan att de förespråkas snarare än förutsätts vara givna. De individuella rättigheterna måste grundas som individuellt självbestämmande som ”transcenderande goda ting” och med detta följer också vissa sociala plikter. Vi måste erkänna detta individuella självbestämmande så som en stark värdering, och denna starka värdering är i sin tur ”bunden” till ett sammanhang och en gemenskap.

Taylor menar att vi behöver något gemensamt gott som förenar oss, men hur kommer han fram till det? Han når detta antagande genom att visa att en liberal proceduralism bygger på antagandet att ett liberalt samhälle inte bör bygga på någon bestämd föreställning av det goda livet, vilket i sig är en gemensam uppfattning om det goda. Att vara opartisk, att inte blanda in ”subjektiva värden”, är ett gemensamt värde som förespråkare för procedurrell liberalism värnar om. Taylor hävdar att ett samhälle kräver uppoffringar och fordrar viss disciplinering. För att det skall vara ett fritt demokratiskt samhälle måste den nödvändiga disciplineringen och uppoffringen komma ”otvunget”, något vi gör utan att någon hotar oss. I annat fall skulle det handla om despotism, att lag och ordning upprätthålls via rädsla (Taylor 1995, s 309 ff).

Taylors poäng är en gammal sociologisk kunskap och handlar om att ett samhälles rättsordning förutsätter en normativ giltighet, det vill säga det är bara möjligt för oss att acceptera en sanktionsmakt om vi uppfattar rättsordningen som normativt giltig (Durkheim 1912/1976). Ett samhälle är beroende av att medlemmarna i samhället känner förtroende för samhällets rättsordning och enligt Durkheim måste medborgare inta ett deltagarperspektiv för att kunna uppfatta en rättsordning som normativt giltig.²⁶

Taylor betraktar frihet i termer av medborgerligt deltagande och argumenterar här för att liberalism inte kan förkasta den republikanska tesen att ett fritt samhälle fordrar patriotism. Taylor förhåller sig till frihet genom att tala om begreppet negativ frihet som ett möjlighetsbegrepp, det vill säga vad man har möjlighet att göra men inte nödvändigtvis gör, medan positiv frihet förutsät-

ter ett utövande. Frihet att utforma sitt eget liv och frihet att delta i den gemensamma formuleringen av något handlar om ett utövande och negativ frihet är i denna mening beroende av positiv frihet.

Patriotism är i Taylors perspektiv ett mellanting mellan familjär vänskap och altruism. Altruism bryr sig inte på något särskilt vis om något enskilt, ”utan gör mig böjd att när som helst verka för det goda åt vem som helst” (Taylor 1995, s 318). Familjära vänskapsband binder mig vid särskilda individer, en patriotisk lojalitet däremot träder fram genom att mitt band till samhällsmedlemmarna förmedlas av vårt deltagande i en gemensam politisk enhet.²⁷ Han menar med andra ord att patriotism förblir en kraft i det moderna samhället och en rent procedural liberalism blir livsoduglig. Patriotism kan kopplas till Putnams medborgaranda och jag menar att Putnams historiska analys kan ses som ett empiriskt exempel på Taylors resonemang. Taylors länk mellan patriotism och frihet är deltagande och detta förenar honom med Hanna Arendts och Jürgen Habermas’ perspektiv på medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Habermas drar dock, till skillnad från Taylor, en skarp skiljelinje mellan diskurser som har med rättvisa att göra och diskurser som har med det goda livet att göra.

Taylors arbeten är normativa då hans redogörelser för vad det innebär att vara ett handlande subjekt hänvisar till värderingar och riktar en kritik mot liberal universalism, dess atomism och syn på det rättas primat framför det goda.²⁸ Sammantaget ser jag Taylors resonemang som ett förespråkande för att det finns omedelbart gemensamma goda ting som medborgare delar känslan inför. Men därtill är bl a hans samhällsontologi underkastad principen om ”the Best Account”, vilket innebär att en samhällsontologi måste prövas utifrån de livsformer den leder till (Taylor 1989). Taylor menar att en redogörelse för förhållandet mellan individ och samhälle kan få avgörande politiska och moraliska följder då den kan bli en del av vår självförståelse. Man kan läsa *The Sources of the Self* (1989) som att Taylor erbjuder oss en ”bättre” grundval för vår moderna självförståelse och det är så jag förstår hans förhållande till berättelsen om ”the sources of the self.” I det följande skall jag försöka peka på hur etik hör ihop med politik i Taylors perspektiv och därmed hur medborgarskap har en etisk dimension och att medborgare behöver förankras i en identifikation med något gemensamt.

Om identitet och moraliskt handlande

Ett grundläggande antagande i Taylors politiska filosofi är att vi aldrig kan förstå vad vi är som personer i absolut mening. ”För Taylor är människan en varelse för vilken objekt har betydelser, och den betydelse hon ger objekten bidrar till att bestämma vem hon är. Personer är delvis konstituerade av det sätt med vilket de tolkar sig själva, och självtolkningen måste försiggå mot bakgrunden av en ’åtskillnad i fråga om värde’”(Grimen 1995). Vår identitet är omedelbart förknippad med frågan ”vem är jag?” och ”vem vill jag vara?”. Vi existerar genom att resa och i alla fall tillfälligtvis besvara frågor som har ett kategoriskt värde – så kallade starka värderingar. Framförallt bryter denna sociala tes mot antagandet att människan kan fångas av ett vetenskapligt språk som strävar efter värdeneutralitet.

Taylors teori om autenticitet, eller självförverkligande, betonar möjligheten av att förhålla sig dialogiskt-narrativt till sig själv. Taylors teori om autenticitet skiljer sig med andra ord från såväl essentialism som social konstruktivism. Vi är inte fria att själva konstruera vår identitet eller utöva herravälde över världen. Vår identitet är heller inte konstruerad fullt ut av externa krafter. I likhet med den postmoderna konstruktivismen hävdar Taylors teori om autenticitet att subjektiviteten har sociala och historiska förutsättningar men till skillnad från den postmoderna konstruktivismen²⁹ utvecklar Taylor begrepp för hur vi kan förstå hur subjektet genom att förhålla sig dialogiskt-narrativt till sig själv och sin omgivning kan ”bli sig själv.”³⁰ Vårt självförverkligande är beroende av andra och förutsätter på så sätt ibland en kamp för erkännande. Dessutom måste vi förstå detta identitetsskapande som något som ständigt pågår i ett kulturellt sammanhang. En förutsättning för detta är en språklig kommunikation som möjliggör en balans mellan uppoffrande av individualitet och individens fjärmande.

Jag har skrivit att Taylor är kritisk till den liberala konceptionen av en atomistisk person, men att han ställer upp på individualistiska värden. För att förstå detta kan vi se till Taylors resonemang om moraliska värderingar, moraliska handlingar och identitet. Taylor menar att vi kan välja individuella värden men våra val gör vi med utgångspunkt i att vi är historiskt, socialt och kulturellt situerade. Det kan vara just liberala värden som är allmängiltiga i vår kultur. För att ett demokratiskt samhälle skall kunna värna om individuell autonomi måste dessa värden betraktas som gemensamt goda (jfr fig 1). Valet mellan olika värden är, enligt Taylor, underordnat en tolkning av vad som är gott och det som är gott måste vara meningsfullt för att vi skall välja det. ”We are only selves insofar as we move in a space of questions, as we

seek and find an orientation to the good” (Taylor 1989, s 34). Vi förstår oss själva genom vår språkliga gemenskap med omvärlden och därför är vår förståelse av oss själva och vår tolkning av vad som är gott inbäddat i våra gemensamma värden. Det sätt med vilket vi behandlar varandra och det sätt som vi ser på och värderar varandra är förknippat med en vision av det goda. Våra formuleringar av det goda livet går inte att separera från visioner av det goda samhället och på så vis hänger etik och politik oskiljaktigt samman i Taylors perspektiv. Medborgarskap omfattar också en etisk dimension.

Den liberala bilden av en person, som separerad från hennes föreställning av de(t) goda, ignorerar, enligt Taylor, att det människor är och blir är ett resultat av deras föreställningar av sig själva. Vårt moraliska handlande är förknippat med våra relationer till andra människor, hur vi tänker om och vad vi värderar hos andra samt vad vi är skyldiga andra människor. Vårt moraliska handlande är också förknippat med föreställningar om vad som utgör det goda livet för människor i allmänhet. Dessutom är våra moraliska handlingar och värderingar förknippade med en uppfattning om vår egen värdighet och status. Våra moraliska värderingar utvecklas i ett samspel mellan dessa relationer och involverar föreställningar om starka värderingar.

Språket är grunden för det gemensamma

Kännedom om vem jag är bygger på ”kunskapen” om var jag står, det vill säga min och din identitet definieras av våra åtaganden (commitments). ”[T]he claim is that living within such strongly qualified horizons is constructive of human agency, that the stepping outside these limits would be tantamount to stepping outside what we recognize as integral, that is, undamaged human personhood”(Taylor 1992, s 22). Vi kan inte göra någon åtskillnad mellan moraliska bedömningar och vår personliga identitet. Vår personliga identitet bygger på att vi kan förstå oss själva och ”kräver” att vi betraktar oss själva mot en bakgrund av starka värderingar. Med Taylors begreppsbruk är människan ett ”självtolkande djur” och tillgången till självtolkningen (-förståelsen) handlar om en tillgång till språket och detta språk existerar, enligt Taylor, bara i den språkliga gemenskapen.

There is a sense in which one cannot be a self on one's own. I am my self only in relation to certain interlocutors; in one way in relation to those conversation partners who were essential to achieving, self definition; another in rela-

tion to those who are now crucial to my continuing grasp of languages of self-understanding – and of course, these classes may overlap. A self exists only within what I call ‘webs of interlocution’ (Taylor 1989, s 36).

Värden är offentliga, därför kan konsten att utveckla identitet bara ske i förhållande till andra och i förhållande till de värden som råder i den kultur som vi är situerade i. Taylor menar att vår självförståelse eller definitionen av oss själva sker i dialog med andra och utspelas mot bakgrunden av gemensamma värden. Identiteten är originell men samtidigt är denna originalitet bara möjlig i relation till andra. Det är ännu ett sätt att säga att det goda livet inte kan skiljas från det goda samhället och att medborgarskapets etiska och politiska dimensioner hänger ihop.

Språket utgör en väv av kvalitativa kontraster och är en förutsättning för att den enskilde skall kunna artikulera sina subjektiva meningar för sig själv och förhandla om olika subjektiva betydelser samt för att kunna uttrycka gemensamma värden. I den meningen att vi aldrig äger ett språk på egen hand kan vi förstå språket som intersubjektivt. Intersubjektiv mening kan också beskrivas som att den möjliggör en gemensam värld.

Det offentliga samtalet är Taylors *förenande* länk och jag förstår det som en upplösning av distinktionen mellan att det å ena sidan finns angelägenheter för mig och för dig och att det å andra sidan finns angelägenheter för oss. Individ och kollektiv är inte varandras motsatser. Atomismens problem är att den leder oss till ett tänkande där det vi har gemensamt förstås som ett aggregat av monologiska sinnestillstånd (Taylor 1995, s 320). På så sätt hindrar atomismen oss från den dialogiska situation i vilken saker och ting kan vara till för oss. Samtal kan utgöra exempel på vad ”för-oss” innebär.

Ett samtal är inte detsamma som samordning av olika individers handlingar, utan en gemensam handling i denna starka, oreducerbara mening – det är *vår* handling (Taylor 1995, s 320).

Att öppna ett samtal är att inleda en gemensam handling. Med språket förflyttas vi från en ”för-mig-för-dig” angelägenhet ut i det offentliga rummet till en angelägenhet ”för-oss” och det är enligt Taylor det viktigaste vi genomför med språket. I relation till det resonemang jag fört drar jag slutsatsen att ett fritt samhälle inte kan åstadkommas genom individualisering utan bara via participativ demokratisering. Eftersom vi måste hänvisa till intersubjektiv mening för att förstå ett moraliskt och politiskt språk eller de sociala fenome-

nen och eftersom våra mänskliga förmågor utvecklas i dialog med andra så är inte samhället bara ett instrument för individers förverkligande av livsplaner. I denna mening är Taylors liberala filosofi kommunalistisk.

Sammanfattning III och diskussion

Jag refererade i inledningen till detta avsnitt till att medborgarskap i Habermas' perspektiv inte behöver vara rotat i ett folks nationella identitet men i den meningen att han menar att alla medborgare måste socialiseras i en gemensam politisk kultur har han beröringspunkter med Taylors perspektiv (Habermas 1997, s 131). Av Taylors perspektiv följer att principerna för en demokratisk rättsstat kräver en eller annan politisk-kulturell förankring. Taylor pekar på att vi behöver något gemensamt som förenar oss för att vårt samhälle skall vara livsdugligt och för att vi skall utveckla ett fungerande medborgarskap. För att våra mänskliga liv skall vara livsdugliga måste vi kunna svara på frågan "vem är jag?" och "vem vill jag vara?". I den meningen ser vi att etikens frågor är nödvändiga och ett viktigt tillägg är att etiska värden till sitt innehåll betraktas som socialt och historiskt kontingenta, något som vi behöver artikulera i en språklig reflektion som svar på frågor i relation till vår situation. Det handlar alltså om att i dialog med andra ständigt resa frågan "vad är det goda livet?" och "hur ser det goda samhället ut?".

En utbildning som ställer krav på värdenneutralitet kan i relation till identitetsskapande innebära att identiteten offras eller att individen ställs ensam, "isolerad". Jag har tidigare skrivit att uppfattningar och intressen som för att föras fram i skolans offentliga rum måste omvandlas till saklig upplysning och präglas av objektivitet leder till att man kommer att sakna ett språk att uttrycka värden med, eftersom värden därmed förlorar sin normativa kraft. I samma mening kan en utbildning som betonar närvaron av etik inte behandla etik och värdefrågor i termer av att överföra ett kulturarv. Det är otillräckligt ty även då kommer den individuella identiteten att offras eftersom *identitetsskapande* ligger i själva den reflexiva processen. Båda dessa positioner, en värde neutral och en värdereproducerande position, "missförstår" den praktiska argumentationen då de på olika sätt bortser från de goda tingens mångfald. Taylor pekar, enkelt uttryckt, på att frågor om vem man är och vem man vill vara blivit viktiga för välfärdssamhällets andra generation. En demokratisk skolgemenskap kan/skall med det perspektiv Taylor ger vila i en värdegemenskap men förutsätter samtidigt gemensamma överväganden om dessa värden.

Identitet utvecklas i relation till andra och mot bakgrund av de gemensamma värden som utgör vår situation. Därtill kräver identitetsskapandet att min identitet *erkänns* av andra i den kultur där jag lever. Med utgångspunkt i Taylors perspektiv menar jag att vi kan lägga en etisk dimension till medborgarskapsbegreppet, identitet handlar om vilken roll vi vill spela i det samhälle vi delar med andra människor och får därmed avgörande betydelse för medborgarskap. En etisk person kräver en mer eller mindre stark identifikation med en kultur, ett språk och gemensamma övertygelser.

I relation till medborgarskapets etiska dimension är det möjligt att ladda jämlikhetsbegreppet med en ännu ouppmärksammanad innebörd. Jag tar utgångspunkt i att det är språket som utgör grunden för vår gemenskap och menar att en viktig aspekt – jämlikhet – finns i dialogen. Den handlar om att den andre är annorlunda men går att begripa. Det bygger visserligen på en universalistisk idé om att vi kan förstå varandra via språket men skiljer sig från en traditionellt modern universalism som tar utgångspunkt i ett monologiskt förnuftsbegrepp och därmed tvingar på människor samma sorts föreställningar. I relation till utbildning betraktat som en institution för medborgarformering och identitetsskapande kan detta jämlikhetsbegrepp vara betydelsefullt då det handlar om den politiska betydelsen av att ha och att formulera en personlig identitet. Det kan vara ett utbildningspolitiskt mål att formulera jämlika förutsättningar för att bli erkänd och känna tillhörighet. En gemensam skola kan i detta sammanhang erbjuda en gemenskap som är mer differentierad än den enskilda familjen och mötet mellan olika människor kan ses som en förutsättning för att utveckla en kultur i vilken olika identiteter erkänns.

Jag har formulerat utbildningens medborgarformande och identitetsskapande funktion i termer av att vi i och genom utbildning formulerar sätt att uppfatta världen, vårt samhälle och dess situering bland andra samhällen samt vår egen identitet. Vårt samhälle förstås genom de sociala handlingar som kommer till uttryck via enskilda individer och samhällseliga institutioner. Skolan är en institution där sättet att uppfatta samhället och vår identitet konstitueras kommunikativt och reproduktivt och som sådan är skolan en av samhällets sociala handlingssfärer (Ljunggren 1996). För att ringa in en möjlig föreställning av vad skolans gemenskap skulle kunna karaktäriseras av tar jag utgångspunkt i att Taylor inte placerar det partikulära och individuella i motsats till det kollektiva eller gemensamma utan snarare ser det som att individ och kollektiv förutsätter varandra. En demokratisk skolgemenskap ”belägen” mellan offentliga angelägenheter och privata intressen skall därmed kunna formulera en mångstämmig uppfattning av världen, vårt samhälle och vår identitet. En mångstämmig formulering inbegriper olikhet utan att

den omvandlas till urskillningslös kakofoni. Om dialogen tillåts prägla gemenskapen kan man formulera något gemensamt som skiljer sig från ett adderande av privata röster något som skulle kunna liknas vid "allmänhetens röster". Pluralitet måste ges utrymme i skolan och visa upp så många tolkningar och värderingar som möjligt men det är lika viktigt att formulera, ur den pluralistiska gemenskapen, en gemensam (politisk) identitet, det vill säga dra gränser för vad som är acceptabel och oacceptabel anspråk på världen och samhället och våra sociala liv (jfr Englund 1985).

Renässansen för bildningsbegreppet i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) berör inte den politiska dimensionen av detta moderna begrepp. I relation till 1990-talets demokrati- och medborgarskapsdebatt tror jag att det är möjligt att betona utbildningens betydelse för medborgarskapets politiska och etiska dimension och *reformulera* bildningsbegreppets politiska dimension i termer av deliberation och deliberativ demokrati. Då talar jag om den bildade människan som en samhällsvarelse inbegripen i ett samtal om sin samtid och framtid.

Noter

1. Jfr Eva Haldén (1997).
2. De komunitära perspektiven utmanade den moderna liberalismens abstrakta individualism och "startade" en politisk filosofisk diskussion om universalism kontra det enskilda och partikulära. Kommunitarismen kritiserar modern universalism precis som postmodern filosofi men hävdar till skillnad från postmodernism att universalismens abstrakta individualism leder till att samhällen fragmentariseras och löser upp de nödvändiga sociala banden mellan människor. Kommunitära perspektiv har betonat medborgarskapets behov av tillhörighet i en värdegemenskap och i denna mening har identitet varit ett viktigt begrepp. Den liberala/kommunitära debatten har följts upp av en diskussion om medborgarskap och det civila samhället där identitet i det närmaste betraktas som oskiljaktigt från *difference* (i betydelsen olikhet och särskiljande) Se Benhabib (1998), se också Bell (1998).
3. Se också SOU 1944:20, s 37 ff.
4. Se också SOU 1944:20, s 37 ff.
5. SOU 1944:20 föreslog förlängd skolplikt till nio år (men med en tidig differentiering). Med utgångspunkt i SOU 1948:27 fattar 1950 års riksdag beslut om nioårig enhetsskola se Prop. 1950:73 SÄU 1rskr.
6. Denna kommentar bygger på Richardsson (1978), Marklund (1980) och Englund (1986). De betonar samtliga att det sker en förskjutning i 1940-talets utbildningspolitik från en kollektivistiskt präglad samhällssyn till en mer individualistisk. Englund betonar att 1946 års skolkommision lyfter fram den enskilde individens frihet och ansvar och bryter mot tidigare kollektivistiska tankegångar. Richardsson uttrycker detta i termer av att en borgerligt förankrad skolutredning präglas av kollektivistiska mål medan en socialdemokratiskt förankrad skolkommision präglas av individualistiska mål. Möjligen vill jag säga att skolkommisionen präglas av en social-liberalism där dilem-

- mat mellan samtidiga krav på individuell frihet och behov av gemenskap kommer till uttryck. Skolkommisionens konstruktion innebär att det individuella skall hanteras inom ramen för det enhetligt gemensamma och bygger på att en vetenskapligt objektiv rationalitet prioriteras. En vetenskapligt objektiv rationalitet tolkar jag som ett sätt att gå till storms mot en (gammal) patriarkal ordning i vilken värden och normer, etik och moral, behandlats som oreflekterade seder och vanor. Men kravet på vetenskaplig objektivitet kan ses som att värden överhuvudtaget överges då värden i ett objektivt språk förlorar sin normativa kraft. Englund påminner om att det är lätt att kritisera skolkommisionens vetenskapsuppfattning i dagens ljus, skolkommisionen skrevs 1946-1948 i en tid då demokratin vilade i sköra trådar där vetenskaplig rannsakan möjligen betraktades som det utisksfulla och lovvärda (jfr Englund 1986, s 349).
7. Demokrati kom under 1970-talets slut att formuleras inom ramen för ett decentraliseringssträvande, där decentralisering i sig ansågs ha ett centralt värde för demokratin eftersom den skulle skapa en levande demokrati. Det är en ingrediens som går igen på många områden. Jag hänvisar här till decentraliseringsutredningens huvudbetänkande SOU 1978:52 *Lägg besluten närmare människorna*. Se de inledande sidorna. Decentraliseringen hör inledningsvis samman med demokratitermer men kommer, bl a uttryckt via Lindbeckkommisionen, att formuleras i termer av effektivitet, resultatstyrning, konkurrensutsättande, privatisering och valfrihet. Se SOU 1993:16. *Nya villkor för ekonomi och politik*.
 8. Maktutredningen (SOU 1990:44) uppfattade direktiven till utredningen som oförenliga med de samhällsvillkor som karaktäriserar svenskt samhälle under 1980-talets senare hälft och en förväntan om hur de villkor vi står inför. Direktiven präglades av en samhällscentrerad demokratimodell och maktutredning formulerade alltså redan inledningsvis nödvändigheten av en individorienterad demokratisyn. Tomas Englund (1995) pekar på att Maktutredningen kan sägas fungera som en katalysator för förändringar inom skolans område.
 9. Maktutredningen (SOU 1990:44) vill ge den enskilde medborgarens handlingsmöjligheter och personliga inflytande en mer framträdande plats. Maktutredarna menar att förutsättningarna för autonomt ansvarstagande stärkts, de menar också att medborgarnas förväntningar på personligt inflytande stiger snabbare än det faktiska handlingsutrymmet. "Samhällsutvecklingen kännetecknas därför också av medborgerlig vanmakt." s 403. I Prop 1992/93:220 skriver man att en av regeringens viktigaste ambitioner är att öka mångfalden och valfriheten i skolan (s 25). Med anledning av att jag nämnt att Maktutredningen kan ses som en katalysator för förändring i skolpolitiken vill jag påpeka att SNS Demoratorråds rapport 1998 visar i en analys av hur dagens svenskar enligt egen bedömning kan påverka sin egen situation att denna möjlighet ökat vad gäller skolan. Möjligheten till inflytande i den "lilla demokratin" har ökat i takt med att rätten att välja skola och utbildning givits utymme (Peterson, et al 1998).
 10. Det är bland annat en förskjutning från förmyndarkontroll till medborgarrätt, från mono- till multikultur, från nationella regleringar till internationella avregleringar i ekonomi. Arbetsmarkanden beskrivs i termer av förskjutning från varuproduktion till servicejobb och författarna poängterar att arbete betraktas som något som dagens medborgare räknar skall leda till personlig utveckling.
 11. Jag relaterar detta citat till Maktutredningen (SOU 1990:44) och det sätt utbildning omtalas där, man skriver bl a att de mest väsentliga frågorna kring den moderna välfärdsstaten gäller utbildningens konsekvenser och fortsätter: "Den stigande utbildningsnivån har bidragit till att höja medborgarnas förmåga att utöva inflytande. Utbildning utrustar individer med resurser i form av motivation, kunskaper och

- färdigheter.” Men ökad utbildning behöver ”inte leda till någon förändring. Utbildning är ett nollsummespel. Det är bara fördelningen av en given uppsättning sociala och politiska roller allt handlar om” (s 395).
12. Se SOU 1992:94 *Skola för bildning* bilaga 5, s 348-349. Se också svenska översättningen av Kants uppsats ”Vad är upplysning?” i Östling, red, 1992.
 13. Skolan framställdes som ett nationellt konkurrensinstrument i kampen om den ekonomiska världstäten. Det på ekonomisk grund utvärderade utbildningssystemet (SOU 1993:16. *Nya villkor för ekonomi och politik*, bilaga 9) tar avstamp i vad man kallar ett belagt samband mellan bildning och ekonomisk tillväxt. I Prop. 1992/93:220 citeras dessa formuleringar och de utgör en viktig ingrediens i formuleringen av skolans betydelse och roll i samhället (s 10). Skolans och utbildningsväsendets kvalitet blir en viktig konkurrensfaktor och skolan måste, ”om vi skall förbli en välståndsnation, tillhöra de absolut bästa i världen” (s 10). I en mer allmän skoldebatt har forneringen av världens bästa skola handlat om att i de nationer som vill tillhöra en ekonomisk världselit, anpassa skolan till de krav som kunskapssamhället ställer (se Sohlman 1996). Det har handlat om ”investeringar i humankapitalstocken” och ur den enskilda människans perspektiv ses kunskapen som egen investering, se Unckel (1998). Kommunförbundets utredning *Skolan och tillväxten* (1996) har även det ett ekonomiskt språk som handlar om samhällets och den privata avkastningen på utbildning.
 14. I SOU 1992:94 *Skola för bildning* skriver utredarna om betydelsen av att skolan hävdar vår kulturs normer och ger förståelse för dess rötter, det handlar om en förståelse för våra rötter i ”antikens kulturbidrag”, ”kristen etik”, ”humansim och upplysning” (se s 111). I Prop 1992/93: 220 tar man utgångspunkt i behovet av att leva i enlighet med gemensamma normer och kallar dessa ”etiska kompasser”, s 10.
 15. 1970 infördes ett riksomfattande system med regionalstyrelser i Italien. De 20 nya institutionerna var till formen identitiska medan de sociala, ekonomiska och kulturella sammanhang i vilka de verkade visade dramatiska variationer. Frågan var vad som var avgörande för att några regionstyrelser varit framgångsrika medan andra varit senfärdiga, ineffektiva och korrupta. Putnams svar går hand i hand med Tocqvilles klassiska analys av demokrati i Amerika under tidigt 1800-tal, det vill säga att det är det civila samhällets engagemang och ”pondus” som är avgörande. Ju mer människor är engagerade i frivilliga organisationer desto bättre fungerar demokratin. Putnam går dock ett steg längre och menar att medborgarandan också förklarar varför vissa regioner, till exempel Emilia-Romagna och Toscana, haft överlägsen ekonomisk tillväxt.
 16. Socialt kapital syftar i Putnams tappning på sådana inslag i den sociala organisationen som nätverk, normer och förtroende vilka underlättar samordning och samverkan till ömsesidig fördel. Se Putnam, (1996) kap. 6, s 196-218.
 17. Jag drar denna slutsats bl a mot bakgrunden att Putnams perspektiv bygger på en jämförelse mellan demokratins förutsättningar i olika regioner i Italien. De gemenskapsband som utvecklades i södra Italien var berondeband mellan individer eller vänskapsband inom familjen, slakten, inom den kyrkliga gemenskapen eller inom exempelvis firman. De gemenskapsband som utvecklats under en lång historisk tid i norra Italien var just förtroendeband mellan människor av olika slag.
 18. En viktig skillnad mellan en republikansk (Arendtskt perspektiv) och Habermas’ diskursteoretiska modell är att den senare förbinder den demokratiska processen med svagare normativa konnotationer än en republikansk modell (se Habermas 1997, s 88 exv).
 19. Se också Englund (1989).
 20. Se Habermas (1996, s 21-30), (1996/1997 kap 7 och 8, s 287-388) och (1995).

21. Jämte här nämnda Hannah Arendt (som föregår debatten), Jürgen Habermas och Charles Taylor kan John Rawls, Robert Nozick, Seyla Benhabib, Martha Nussbaum, Alisdair MacIntyre, Michael Sandel, m fl nämnas.
22. Den benämningen ger Harald Grimen Taylors politiska filosofi, se Grimens introduktion till Taylor (1995).
23. I den svenska översättningen används begreppet advokatoriska frågor. Se Taylor (1995, s 310).
24. Jämför detta med Habermas (1995), s 31.
25. Bland dem som kan tänkas trängas i fältet för mer eller mindre individualistiska värden finner vi en spridning från neo-liberaler som Robert Nozick och Milton Friedman – som båda förespråkar en neutral stat och prioriterar individuella fri- och rättigheter framför det gemensamma livet – till Taylor som förespråkar en politik som värnar om individuella rättigheter men samtidigt att människor förenas i något gemensamt gott.
26. Emile Durkheim resonerade om normativ giltighet som en förpliktigande social kraft och denna sociala kraft fungerade som en moralisk övertygelse. Durkheims begrepp allmänintresse vetter mot en betydelse av deltagande. Allmänintresset blir synligt ur det kollektiva handlandets medvetande och vilar på föreställningen att människan är social till sitt väsen. Se Carleheden (1997, s 173).
27. Taylor använder bland annat Watergate-skandalen för att exemplifiera att det amerikanska samhällets självidentitet kränks under de dagar då Richard Nixons skumraskaffärer uppdagas.
28. Taylors holistiska liberalism är dels formulerad med utgångspunkt i en filosofisk antropologi som redogöra för människans sätt att existera, dels i en samhällsontologi, som liksom antropologisk filosofi säger vad en människa är och vad hon bör vara.
29. Jag menar exempelvis att Michel Foucaults perspektiv är konstruktivistiskt och jag räknar honom till de franska teoretiker som i en filosofisk diskurs om det moderna utvecklade en förnuftskritik och kallar honom i detta avseende postmodern. Det finns likheter (och olikheter) mellan kommunitarism och postmodernism (liksom mellan liberalism och modernism). Se not 2.
30. Jag skriver "bli sig själv" i betydelsen att *jag* inte är identisk med *dig*.

Referenser

- Arendt, Hanna (1958/1988): *Människans villkor. Vita Activa*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Bell, Jeffrey (1998): *The Problem of Difference. Phenomenology and Poststructuralism*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Benhabib, Seyla red (1996): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press.
- Carleheden, Mikael & Bertilsson, Margareta red (1995): *Det goda livet. Om renässansen för en borttappad disciplin*. Stockholm: Symposium.
- Carleheden, Mikael (1997): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.

- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Durkheim, Emile (1976): *The Elementary Forms of a Religious Life*. London: George Allen & Unwin.
- Englund, Tomas (1985): *Skolan och demokratin*. Arbetsrapport 108 från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1986): *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Kap 5-8. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 66. Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1989): Offentligt och privat. *Forskning om utbildning*, 16 (1), s 46-49.
- Englund, Tomas red (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Grimen, Harald (1995): Starka värderingar och holistisk liberalism. Inledning till Charles Taylors filosofi. I Charles Taylor (1995): *Identitet, frihet och gemenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy (1996): Democracy, philosophy, and justification. I Seyla Benhabib red (1996): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*, s 340-347.
- Habermas, Jürgen (1996): Three normative models of democracy. I Seyla Benhabib red (1996): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*, s 21-30.
- Habermas, Jürgen (1996/1997): *Between Facts and Norms*. Massachusetts: Polity Press.
- Habermas, Jürgen (1995): *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Haldén, Eva (1997) *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central skolförvaltning*. Stockholm: Stockholms universitet. Statsvetenskapliga institutionen.
- Ljunggren, Carsten (1995): Skola för bildning och frågan om demokrati. I Tomas Englund red (1995): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* s 182 - 204.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 68.
- Marklund, Sixten (1980): *Skolsverige 1950-1975. Del 1 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.

- Peterson, Olof; Hermansson, Jörgen; Micheletti, Michele; Teorell, Jan; Westholm, Anders (1998): *Demokrati och medborgarskap. Demokratirådets rapport 1998*. Stockholm: SNS förlag.
- Putnam, Robert, D (1996): *Den fungerande demokratin. Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS förlag.
- Richardsson, Gunnar (1978): *Svensk skolpolitik 1940-1945*. Stockholm: Liber.
- Sohlman, Åsa (1996): *Framtidens utbildning*. Stockholm: SNS förlag.
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkanden med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1978:52 *Lägg besluten närmare människorna*.
- SOU 1990:14 *Långtidsutredningen, bilaga 22 "Utbildning för 2000-talet"*.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*.
- SOU 1993:16 *Nya villkor för ekonomi och politik*.
- Taylor, Charles (1985): *Philosophy and Human Sciences. Philosophical Papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles (1995): *Identitet, frihet och gemenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Taylor, Charles (1989/1992): *The Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unckel, Per (1998): *Kunskap som egen investering*. Stockholm: Timbro.
- Östling, Brutus, red (1992): *Vad är upplysning? Kant, Foucault, Habermas, Mendelsohn, Heidegren*. Stockholm: Symposion.