

RECENSIONSESSÄ

Ämnesdidaktiska fokus på skolans värdegrundsarbete

I den här recensionsessän behandlas två ämnesdidaktiska avhandlingar som båda fokuserar skolans värdegrundsuppdrag: *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete* av Malin Alkestrand (2016) och *Värdegrundsarbete i bildundervisningen – en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år* av Hanna Ahrenby (2021). Först ges emellertid en kontextualisering av skolans demokratiuppdrag, i synnerhet uttolkat i termer av värdegrundsarbete, och en kortare inramning av ämnesdidaktik som tvärvetenskaplig dialog.

Ahrenby, Hanna (2021): *Värdegrundsarbete i bildundervisningen – en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. Umeå Studies in Educational Sciences 48. Umeå: Umeå universitet, 220 sidor.
Alkestrand, Malin (2016): *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Svenska Barnboks-institutets skriftserie 137. Göteborg: Makadam, 349 sidor.

Skolans värdegrundsuppdrag – ett omtvistat begrepp

Skolan är inte och ska inte vara någon värdefri zon; tvärtom slås det fast i skollag (2010:800) och i läroplanerna för samtliga skolformer att demokratin är den grund som skolan ska vila på (se exempelvis Lpfö 18; Lgr 11; Gy 11). Det innebär att eleverna ska få utveckla kunskaper och värderingar om såväl de grundläggande demokratiska värdena som de mänskliga rättigheterna. Det innebär också att eleverna ska få utveckla kunskaper och färdigheter så att de kan ta tillvara sina demokratiska rättigheter som vuxna, exempelvis god läs- och skrivförmåga, goda kunskaper i matematik och matematiskt tänkande, gedigen allmänbildning och god kritisk förmåga. Att utbilda framtidens medborgare är med andra ord ett uppdrag och ansvar för alla skolämnen. Dessutom räcker det inte att utbildningen ger kunskaper och färdigheter för det framtida demokratiska medborgarskapet; utbildningen ska också organiseras i demokratiska former och eleverna ska ges ett reellt inflytande över både utbildningens innehåll och form. Att

skolan som institution explicit givits ett demokratiuppdrag är inget nytt. Redan i 1946 års skolkommissions betänkande, som låg till grund för 1960-talets grundskolereform, fastställdes att de demokratiska värdena skulle utgöra skolans normativa uppdrag (SOU 1948:27). Begreppet demokrati har emellertid givits olika innebörder i de därefter kommande läroplanerna (jfr Englund 1986; Boman 2002).

Ett sätt att tala om demokratiuppdraget är i termer av *värdegrund*, vilket ju är det demokratifostrande begrepp som Ahrenby (2021) och Alkestrand (2016) använder i sina avhandlingar. Också värdegrunds-begreppet, som introducerades först i läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94, har givits olika innebörder, vilket blir tydligt i den periodisering av begreppet som pedagogerna Anna-Lena Englund och Tomas Englund har gjort (2012). Under åren 1992–1998 diskuterades begreppet främst utifrån läroplansformuleringen som säger att värdena i värdegrunden ska vila på ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Lpo 94/Lpf 94:3). Formuleringen var kontroversiell då den tolkades som att skolan och lärarna skulle förmedla essentiellt givna värden till eleverna, vilket skulle kunna förstås som en auktoritär demokratiinstruktions, där doktrinen består av de fastslagna värdena. En sådan auktoritär demokratiundervisning varnade redan 1946 års skolkommission för (Hultin 2015; Englund A-L. & Englund T. 2012). I nästa period, åren 1999–2002, ställdes *samtalet* i fokus för värdegrundsarbete, vilket kan förstås som ett alternativ till den tidigare periodens essentialistiska

värdegrundsförmedling. Här betonades i stället att de demokratiska värdena måste bli föremål för diskussion och övervägande, exempelvis genom deliberativa samtal (Englund T. 2000). Skolverket gav under perioden ut ett antal skrifter som just hävdade en sådan uttolkning av värdegrundsarbetet (Zackari & Modig 2000; Skolverket 2000; Englund T. 2000).

Därefter, åren 2003–2009, gjorde Skolverket en tvärvändning när myndigheten (framför allt den myndighet som då hette Myndigheten för skolutveckling) starkt rekommenderade förskolor och skolor att använda sig av manualbaserade program som värdegrundsutbildning (Hultin 2015; Myndigheten för skolutveckling 2003). Programmen skulle garantera systematiskt arbete med såväl elevernas psykosociala hälsa som värdegrundsfrågor. Denna uttolkning av värdegrund och värdegrundsarbete möttes av massiv kritik från föräldrar, forskare och journalister som pekade på att programmen inte sällan blev kontraproduktiva och skapade de problem som de var tänkta att vara förebyggande mot, exempelvis mobbning (Bartholdsson & Hultin 2015; Irisdotter 2014; von Brömsen 2010; Englund A-L. & Englund T. 2012; Skolverket 2009 & 2011a). Kritiken lyfte också fram att värdegrundsutbildning i form av manualbaserade program snarare ledde till beteendemodifikation och social anpassning än till kritiskt tänkande och stärkt förmåga att framföra egna tankar och känslor i olika sammanhang (Hultin 2015; Bartholdsson et al. 2015). Den sista perioden, i Englunds och Englunds periodisering, påbörjades 2009 och sades fortgå vid tiden för

skrivandet av rapporten, som vi sett publicerades 2012. Under denna period fanns, enligt författarna, tecken på en renässans för en mer pluralistisk, deliberativ förståelse av värdegrundsuppdraget och samtidigt ett avståndstagande från de manualbaserade programmen, även i rapporter från Skolverket (Skolverket 2009 & 2011a). Myndigheten publicerade också stödmaterial för förskolans och skolans värdegrundsarbete som satte mänskliga rättigheter och återigen samtalet i fokus (Skolverket 2011b).

Vilka uttolkningar av värdegrundsuppdraget som dominerar idag i den pedagogiska praktiken är svårt att säga något om; värt att notera är att formuleringen i Lpo 94 och Lpf 94 som skapade diskussion under 1990-talet, att värdena i värdegrunden skulle vila på ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism,” fortfarande finns kvar i något (språkligt) modifierad form i Lgr 11 och Gy 11.¹ Det finns mig veterligen inte heller någon tillgänglig kunskap om hur utbrett användandet av manualbaserade program är idag, även om det finns tecken på att de fortfarande används mot skolverkets rekommendationer, enligt ett undervisningsråd på Skolverket (Larsson 2017). Därmed är det rimligt att anta att värdegrundsarbetet sker utifrån vitt skilda uttolkningar av begreppet i skolans mångfacetterade

pedagogiska praktiker. Vilka implicita eller explicita uttolkningar av värdegrundsbegreppet som är verksamma i denna essäs fokuserade avhandlingar tas upp i presentationen av dem, men först några ord om ämnesdidaktiken som tvärvetenskaplig dialog.

Ämnesdidaktiken som tvärvetenskaplig dialog

Den vetenskapliga didaktiken och ämnesdidaktiken växte fram under 1980-talet som en reaktion på att den tidigare pedagogiska forskningen inte tillräckligt hade fokuserat undervisningens och lärandets innehåll, det vill säga vad skolämnen erbjuder för kunskaper och värden samt vad eleverna lär sig i skolan. Den nya didaktiska forskningen tog form som två olika didaktiska traditioner: en fenomenografisk didaktik med fokus på lärandeinnehåll och en didaktik på läroplansteoretisk grund med fokus på undervisningsinnehåll. Båda dessa forskningstraditioner blev teoretiskt och metodologiskt verksamma i den framväxande ämnesdidaktiken, som behöver förstås i plural då det handlade om olika ämnesdidaktiska ansatser relaterade till olika ämnesdiscipliner (Englund T. 2007).

Den ämnesdidaktiska forskningen växte således fram i samspel mellan ämnesdiscipliner och utbildningsvetenskapliga discipliner. Exempelvis utvecklades svenskämnesdidaktiken i disciplinerna nordiska språk, litteraturvetenskap och pedagogik i början av 1980-talet; i synnerhet vid litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet där *pedagogiska gruppen* bildades.

1. Intressant nog finns formuleringen inte i förskolans läroplan, även om denna i övrigt delar samma inledning som de andra läroplanerna när det gäller skolan normativa grund i demokrati och mänskliga rättigheter (Lpfö 18).

Gruppen samlade forskare och verksamma lärare med intresse för svenskdidaktiska frågor (Bergöö 2005). I dessa ämnesdiscipliner var emellertid inte svenskdidaktiken något huvudfokus, utan snarare något som sågs som perifert. Detta utgjorde incitamentet för att inrätta en forskarskola och en forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning, vilka startade i mitten av 90-talet vid Lunds universitet och Malmö högskola. Denna forskarskola följs senare av en nationell VR-finansierad forskarskolan med start 2002. Återigen blev forskarutbildningsämnen fler än svenska med didaktisk inriktning, eftersom forskarskolan genomfördes i partnerskap mellan olika ämnesdiscipliner vid flera lärosäten i Sverige (Liberg 2012). När det gäller svenskämnesdidaktiken räcker inte ens de fyra ovan nämnda forskarutbildningsämnena för att visa hur denna tvärvetenskapliga dialog har tagit form. I artikeln ”Svenska med didaktisk inriktning – ett forskningsområde i rörelse” studerar Per Holmberg och Anna Nordenstam 98 avhandlingar med svenskdidaktiskt fokus, under perioden 2000–2014, och visar att dessa har skrivits i inte mindre än 15 olika forskarutbildningsämnen (2016). Svenskämnesdidaktiken som vetenskapligt fält är alltså institutionellt spretigt samtidigt som det ändå hålls samman gällande teman samt metodologiska och teoretiska utgångspunkter (Liberg 2012; Skar & Tengberg 2014; Holmberg & Nordenstam 2016).

Svenskämnesdidaktiken som vetenskapligt fält är *ett exempel* på hur den vetenskapliga ämnesdidaktiken konstitueras genom tvärvetenskapliga

dialoger; andra ämnesdidaktiska fält konstitueras också genom tvärvetenskapliga dialoger men troligen med varierande antal discipliner inblandade. Även om ämnesdidaktiken konstitueras genom tvärvetenskapliga dialoger, är ändå varje studie i sig förankrad i ett specifikt forskarutbildningsämne, vilket givetvis präglar studien i fråga. Så är naturligtvis också fallet med de två fokuserade avhandlingarna, vilka har det gemensamt att de behandlar värdegrundsfrågan relaterat till varsitt estetiskt skolämnesinnehåll (litteratur och bild), men utifrån såväl olika discipliner som olika ämnesdidaktiska fält.

Värdegrundsarbete i två avhandlingar

Alkestrands (2016) avhandling, *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*, är ett doktorsarbete i forskarutbildningsämnet litteraturvetenskap vid Lunds universitet. Avhandlingens syfte är:

att undersöka hur fantasyfiktur kan fungera som en utgångspunkt för grund- och gymnasieskolans värdegrundsarbete kring frågor om *demokrati, mänskliga rättigheter* och *kulturell mångfald* (Alkestrand 2016, s 9).

Studien motiveras utifrån skolans värdegrund som vi sett att alla ämnen har ett ansvar för. Vidare motiverar Alkestrand valet att undersöka just fantasygenrens didaktiska potential i värdegrundsarbete, utifrån möjligheten att läsa genren allegoriskt

samtidigt som det magiska fungerar främmandegörande. Den främmandegörande effekten möjliggör således för läsaren att distanserat reflektera över exempelvis maktfrågor samtidigt som företeelsens alltså känns igen genom en allegorisk läsning. Fantasygenren är dessutom, enligt Alkestrand, begränsat beforskad på svenska.

Alkestrands litterära urval består av tre samtida fantasyserier för barn och unga: Harry Potter-serien av engelska författaren J.K. Rowling, Artemis Fowl-serien av irländska Eoin Colfer samt Engelforstriologin av de svenska författarna Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgren. Teoretiskt och metodologiskt tar hon avstamp i ett diskursanalytiskt perspektiv, där Michel Foucaults senare texter utgör central referens för maktbegreppet tillsammans med genusvetaren Kathy Davis intersektionalitetsbegrepp (Foucault 1980; Davis 2008). Andra viktiga begrepp är bland andra Viktor Sklovskiljs främmandegöringsbegrepp (Sklovskiljs 1917) samt begreppen explicit, implicit och implicit författare med referens till litteraturvetaren Roberta Seelinger Trites (2000) och narratologen Wayne Booth (1961). Utifrån de tre sistnämnda begreppen genomförs textanalyser av implicita och explicita ideologier knutna till frågorna om demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald. Det finns en teoretisk mångfald i avhandling och här har endast de mest centrala för analysen tagits upp. Vidare gör Alkestrand litteraturdidaktisk inramning med exempelvis receptionsteoretiker som Louise Rosenblatt (1938/1970) och Kathleen McCormick (1994), som båda är frekvent använda i den

svenska litteraturdidaktiska forskningen, samt med texter av Martha Nussbaum (1990, 2008, 2010), vilka hjälper henne både med att teoretisera litteraturläsning som möte och erfarenhet men också litteraturens demokratiska potential.

Textanalysernas resultat presenteras i tre kapitel som bär samma namn som avhandlingens bärande teman; demokrati, mänskliga rättigheter och kulturmöten. I demokratikapitlet analyseras två ungdomsuppror. Dels när Harry Potter med vänner gör uppror mot en ny korrupt lärare Dolores, utsänd av det minst lika korrupta Trolldomsministeriet, för att oskadliggöra demokratiska element som kan hindra Voldemorts återtag till makten. Dels i Engelforstriologin när tonårshäxorna med magiska förmågor gör uppror mot den också korrupta institutionen Rådet, som inte bara diktatoriskt utövar kontroll och censur mot alla med magisk förmåga, utan inte skyr några medel för att behålla sitt maktövertag. Båda skildringarna av uppror aktualiserar flera implicita och explicita ideologier som bland annat handlar om demokrati och dess värde samt frågor om när det är rätt att ta kamp för en hotad demokrati och inte. Makt blir också problematiserat; när är det legitimt att utöva makt, i detta fall genom magi, och när handlar maktutövandet om maktmissbruk? Upproren tematiserar också maktrelationer mellan olika åldrar; när kan och bör unga ta makten och göra uppror mot vuxenvärlden? I Harry Potter-fallet blir svaret, när vuxenvärlden är korrupt och skadlig och inte tar det vuxenansvar som man kan förvänta sig, det vill säga värna och skydda den yngre generationen

(som då inte skulle behöva göra uppror). I Engelforstrilogin är det annorlunda. Där handlar det inte om tonåringar mot vuxna primärt, utan där är de unga häxorna kallade till handling just för att de har makt genom sina magiska förmågor; en makt de kan utöva fullt ut när de själva definierar vad som behöver göras.

I kapitlet om mänskliga rättigheter analyseras skeenden när karaktärerna i de tre serierna utmanar intersektionella maktpositioner med hjälp av magi (i Harry Potter och Engelforstrilogin) och genom extrem hög intelligens (i Artemis Fowl). Maktutmaningar som handlar om att slåss för sina mänskliga rättigheter. I Engelforstrilogin är det karaktären Anna-Karin som använder sin magi för att ta sig ur ett socialt underläge för att undfly mobbning och fattigdomsstigmatisering. Med magins hjälp får hon hög status i skolan, hennes missbrukande mamma börjar ta hand om henne och pojken hon är hemligt kär i blir kär i henne tillbaka. I Harry Potter-serien handlar det om Hermiones kamp mot rasism och vad som skulle kunna kallas artism (förtryck utifrån art). Hermiones motstånd mot Voldemorts rasistiska ideologi, där den individ med rent trollkarlsblod anses högre stående än den som har mugglarblod i sig (mugglare är benämningen på vanliga människor utan magiska förmågor i Harry Potter-världen). Hermione är född av mugglarföräldrar och gör allt i sin makt för att skaffa kunskap om den magiska världen, vilket blir hennes vapen mot Voldermort och hans rasideologi. Hon är också den karaktär med kanske störst socialt samvete i Harry Potter-världen, då hon

reagerar starkt på att alfer – kallade husalfer – utnyttjas som hushållslavar åt trollkarlar och häxor. Hon försöker få till ett uppror för deras skull, men det visar sig att många inte vill eller vågar bli befriade. Det tredje exemplet på utmanande av intersektionella maktpositioner är i Artemis Fowl-serien, där Artemis inte accepterar när de tidigare otillgängliga och frånvarande föräldrarna vill återinställa sin vuxenmakt. Artemis gör uppror mot detta med hjälp av sin överlägsna intelligens och lyckas med list ta sig ur de vuxnas maktövertag. Som i demokratikapitlet problematiseras också maktutövande; när är det rätt och när går det över styr. När Anna-Karin får de sociala hierarkierna i skolan att bli upp-och-nedvända kan läsaren lätt sympatisera med hennes handlande, men när hon nästan får pojken hon är kär i att ha sex med henne som en följd att hon utövat magi mot honom så har hon passerat en gräns. På likande sätt antyder skildringen av Hermiones kamp för husalfernas frigörelse som en urspårning i den stund det står klart att de inte vill bli befriade. Normen i verket, uttalad av trolldomsskolans rektor Dumbledore, ger dock Hermione rätt i slutändan att det inte är i sin ordning att förslava andra magiska varelser.

I det sista resultatkapitlet, kulturmöten, beskrivs två exempel på fantasylitterära kulturmöten. Det för exemplet är hämtat ur Engelforstrilogin, där flickorna tvingas uppleva andra flickors vardag och liv genom ett kroppsbyte, som innebär att deras medvetande för några dagar förflyttas till en annan flickas kropp. Erfarenheten förändrar dem och deras förhållningssätt till varandra på djupet.

De får alla en helt ny förståelse för den flicka vars kropp de bebott några dagar, vilket innebär att de får en helt ny grund för samarbete, förståelse och respekt för varandra, vilket möjliggör för dem att lösa den uppgift de är kallade för. Ur Artemis Fowl-serien hämtas det andra exemplet. I serien är Artemis en genialisk men samtidigt egoistisk, arrogant och kriminell pojke. I sina möten med älvorna förändras han över tid och blir omtänksam och till och med altruistisk. Denna utveckling förutsätter dock att båda parterna – människorna och älvorna – lyckas lämna sina initiala fördomar mot varandra för att mötas respektfullt som vänner och jämlikar. I båda fallen handlar det alltså om att kunna se världen ur den Andres perspektiv; att vidga sina vyer och därmed också utveckla sin empatiska förmåga.

I samtliga tre kapitel och i slutkapitlet diskuterar Alkestrand hur de aktualiserade demokratiska värdena och ideologierna i de analyserade exemplen kan kopplas till skrivningar i läroplanerna. Detta utgör således en didaktisk potential, enligt Alkestrand, för att diskutera värdegrundsfrågor genom fantasygenren.

Alkestrands avhandling har många förtjänster. Den är ytterst välskriven och initierad, inte minst genom att den är så väl förankrad i olika litteraturteoretiska ansatser. Hon lyfter dessutom fram en genre som inte alls har haft någon given plats i skolans litteraturundervisning, som ibland har dömts ut för att vara för enkel, för underhållande, men där Alkestrand genom sina analyser visar komplexiteten och rikedomerna hos de analyserade serierna. Alkestrand visar i detalj hur litteraturen kan kultivera

människan, för att låna Nussbaums ord, genom att övertygande åskådliggöra hur de analyserade serierna bjuder in till värdegrundsrelaterade diskussioner. Däremot saknar jag både en kontextualisering och problematisering av värdegrundsuppdraget. Alkestrand nöjer sig med att säga att läroplanen inte hjälper läraren att tolka uppdraget då begrepp inte definieras och det inte heller finns några anvisningar till hur det ska utföras. Här menar jag att det finns en brist på tvärvetenskaplig dialog med utbildningsvetenskapliga ämnen som länge diskuterat olika uttolkningar av demokratibegreppet och värdegrunds-begreppet. Lite symptomatiskt för bristen på tvärvetenskaplig dialog är väl det faktum att de få återopade utbildningsvetenskapliga avhandlingar som behandlar värdegrundsfrågor presenteras i en fotnot. Frånvaron av en normativ utgångspunkt för den egna förståelsen av värdegrunds-begreppet inbjuder till att olika och motstridiga uttolkningar tillåts verka i texten. På ett ställe skriver Alkestrand:

Jag vill dock understryka att det krävs en medveten pedagogik för att läraren ska kunna hantera motstridigheten med eleverna, så att det inte råder någon tvekan om vilka värden det är som ska förmedlas (Alkestrand 2016, s 71).

Här ser vi en essentialistisk hållning till värdegrundsuppdraget, där värdena på förhand är bestämda och ska förmedlas; en sådan uttolkning som vi sett dominerade under värdegrunds-begreppet första period, även om värdena här inte är kristen etik. Det ska till Alkestrands försvar

sägas att detta betonande görs i relation till en diskussion om att ta in litteratur med exempelvis rasistisk ideologi – något som i sig kan förefalla vara tveksamt. På andra ställen har Alkestrand en mer deliberativ approach till värdegrundade samtal utifrån skönlitteraturen, utan att hon använder det begreppet, då hon betonar diskussion, problematisering och vikten av att låta elevernas läsningar komma till uttryck i klassrummet. Jag menar att dessa två approacher, värdegrund som förmedlingsprojekt och värdegrund som deliberativt projekt, inte är förenliga. Lösningen på texters eller för den delen elevers antidemokratiska tendenser är inte en auktoritär, essentiell värdegrundsbildning. Det är förstås inte heller säkert att en deliberativ approach till värdegrunden på något enkelt sätt kan lösa den typen av problem. Med denna problematik kommer vi in på det andra jag saknar i avhandlingen, nämligen bristen på mer systematisk genomgång av litteraturdidaktiska studier, inte minst svenska, som på olika sätt undersökt och problematiserat villkor för det litteraturläsande klassrummet. I Gunilla Molloys avhandling får vi exempelvis inblick i hur svårt det kan vara att diskutera maktfrågor i litteraturen samtidigt som det pågår ett maktspel i klassrummet, där i detta fall pojarna hade tolkningsföreträde för vad som fick sägas i klassrummet (2002). I Molloys studie får vi också ta del av att eleverna är besvikna för att de inte får diskutera den litteratur som de läser på fritiden – litteratur som speglar köns- och maktfrågor – som läraren tycker är för svårt att hantera. I min avhandling får vi i stället ta del

av elever som gör motstånd mot att ta med sin fritidsläsning till skolan, när läraren har förväntningar om att eleverna ska ta med populärlitteratur, medan en del elever hellre vill behandla mer klassisk litteratur (Hultin, 2006). I Christina Ohlin-Schellers (2007) avhandling, som omnämns men är förpassad till en fotnot, får vi ta del av hur elevernas och lärarnas litterära repertoarer krockar. Jag skulle kunna rada upp fler exempel, men stannar här. Min poäng är att det hade varit intressant om Alkestrand problematiserade sina i sig värdefulla textanalytiska resultat utifrån det kunskapsläge vi ändå har om villkor för litteraturläsning i klassrummet från den etnografiskt grundade litteraturdidaktiken.

Hanna Ahrenbys (2021) avhandling, *Värdegrundsarbete i bildundervisningen – en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*, är skriven i disciplinen pedagogiskt arbete men vid institutionen för estetiska ämnen, vid Umeå universitet. Avhandlingens syfte är:

att synliggöra och diskutera förutsättningarna för iscensättning och konstruktion av skolans värdegrund i bildundervisningen inom grundskolans senare år (Ahrenby 2021, s 3).

Även denna avhandling tar avstamp i skolans värdegrundsuppdrag och att dess ansvar vilar på alla skolämnen. För bildundervisningens del kan skolans demokratifostrande uppdrag bland annat handla om, menar Ahrenby, att eleverna utvecklar kunskaper och färdigheter i kritisk bildanalys. Detta är speciellt viktigt i

en digital tidsålder där var och en kan producera och sprida bilder enklare än någonsin, vilket Ahrenby med John Thomas Mitchell (1994) för att samhället genomgått en *pictorial turn*. I ett bakgrundskapitel kontextualiseras såväl skolans demokratiuppdrag som bildämnet genom att sättas i ett historiskt perspektiv. Därefter följer en forskningsöversikt som presenterar svenska och internationella studier från olika forskningsfält som tematiserar policy- och läroplansperspektiv, bildämneshdidaktisk forskning och forskning om värdegrundsarbete. I presentationen av den bilddidaktiska forskningen så lyfts studier fram som pekar på ämnestraditionens betydelse för hur värdegrundsarbete i bildundervisningen realiserar (exempelvis Wikberg 2014). Traditionen bild som praktiskt estetiskt ämne fokuserar främst bildproduktion, vilket har tolkats som begränsande för att realisera värdegrundsarbete, i synnerhet i form av kritisk bildanalys där intersektionella maktrelationer granskas. Bild som kommunikationsämne sätter däremot den kritiska bildanalysen i centrum, även om lärare som sympatiserar med denna tradition i slutändan ändå väljer stoff för undervisningen som präglas av bild som praktiskt estetiskt ämne med fokus på bildframställning. I presentationen av studier om värdegrunden åskådliggörs hur denna kan uttolkas på olika sätt. Förutom de uttolkningar som presenterats i inledningen av essän för Ahrenby också fram värdegrundsarbete i form av normkritik och som frigörande pedagogik (Freire 1996, 2005) och postkolonial kritik (Kumashiro, 2002, 2009). Ahrenby visar också

genom forskningsöversikten att de svenska studier som berört bildämnet relaterat till värdegrundsarbete inte har haft detta som ett huvudtema, vilket hon menar motiverar hennes studie då den fyller en kunskapslucka.

Med avhandlingens teoretiska ramverk placerar Ahrenby sin studie i den läroplansteoretiskt förankrade ämnesdidaktiken. Ramverket består av teorier om iscensättning av policyer med Stephen Ball med kollegor som central referens (Ball et al. 2012), vilket kompletteras av några begrepp från dels Basil Bernstein (2000, 2003), dels Michael Bakhtin (1981, 1986). Från Ball med kollegor hämtas studiens mest centrala begrepp, *iscensättning av policyer* som avser en komplex process där *policyaktörer*, som lärare eller elever, *tolkar, gör urval och översätter* en policy (läroplan, kursplan) i en lokal kontext, i detta fall bildämnet. Iscensättningen av policyer påverkas av olika kontextuella dimensioner, som skapar möjligheter och begränsningar i processen. Dessa benämns som *situerad kontext* (exempelvis skolans lokalisering och dess elevsammansättning), *professionell kultur* (exempelvis skolledning, lärarlag, ämneskonceptioner), *materiell kontext* (exempelvis byggnader, skolans ekonomi) och *extern kontext* (politiskt beslutade styrsystem som nationella och internationella tester eller utvärderingar). Från Bernstein hämtas begreppen *stark* och *svag klassifikation* av skolämnen, där ämnen med stark klassifikation har tydliga gränser mot andra ämnen, medan ämnen med svag klassifikation har liknande innehåll som andra ämnen. Bildämnet kan i sammanhanget förstås som starkt klassificerat när det

utformas som ett praktiskt-estetiskt ämne på grundskolan, medan ett bildämne som utmärks av kritisk bildanalys får en svag klassifikation visavi samhällskunskapsämnet och svenskämnet vilka också kan ägna sig åt bildanalys av exempelvis reklam. Vidare använder Ahrenby också Bernsteins begrepp *inramning* som sägs reglera den pedagogiska verksamheten genom två system: ämnesdiskurs (exempelvis innehållsurval, kunskapsvärdering) och regulativ diskurs (social kontroll i klassrummet). Slutligen används Bakhtins begrepp *yttrande*, *adressivitet* och *appropriering*, för att dels betona hur alla yttrande oavsett modalitet alltid är länkade till varandra genom att de alltid äger adressivitet i det att de riktas mot framtida responser, dels understryka att varje språkbrukare behöver appropriera språket, det vill säga göra det till sitt eget genom att fylla det med sina egna intentioner, för att kunna kommunicera med det. Begreppen från Ball med kollegor och Bernstein är används systematiskt i studiens analys. Studiens empiriska material har konstruerats genom etnografiska studier i tre erfarna bildlärares undervisning vid tre olika skolor, där ett viktigt urvalskriterium var att undervisningen bedömdes inkludera värdegrundsarbete. De utvalda skolorna hade skilda kontextuella villkor, exempelvis lokaliserade i olika områden, olika klasstorlekar, olika materiell utrustning av klassrummen.

Resultatet av avhandlingens analys presenteras i två kapitel. Det första resultatskapitlet består av tre delar med beskrivningar och analyser av varje skola för sig utifrån kontextuella förutsättningar. Här lyfts också

fram hur elever och lärare ser på bildämnet och vilket undervisningsförlopp som genomfördes.

Förortsskolan ligger i en mångkulturell, socioekonomiskt utsatt förort. Bildundervisningens materiella förutsättningar är anpassad till bildframställning på traditionellt, analogt sätt, då och det saknas digital utrustning. Undervisning sker i helklass med tjugo elever. Läraren Fia planerar för en frigörande bildundervisning där eleverna ska skapa digitala bilder av sin förort, så kallade motbilder till de eländesbilder som kan finnas i media. Samtidigt är läraren ambivalent inför att positionera eleverna i sociala bristertermer, eftersom detta riskerar att befästa elevernas marginaliserade samhällsposition snarare än att stärka dem. Läraren ser ämnet som ett konstnärligt kommunikationsämne medan eleverna ser det mer som ett praktiskt estetiskt ämne där man framställer bilder. Skillnaden i ämnessyn mellan lärare och elever försvårar iscensättningen av värdegrundsarbete i bildundervisningen.

Stadsskolan är lokaliserad i stadsmiljö och har elever med olika socioekonomisk bakgrund. De materiella förutsättningarna för bildundervisningen omfattar stora klasser med 30 elever, välutrustad bildsal och god tillgång till digitala resurser. Läraren Siv möter elevernas heterogenitet genom en individanpassad undervisning, där bildproduktion står i centrum. Siv ser ämnet som ett konstnärligt ämne där eleverna får möjlighet att hitta sina personliga uttryck. Uppgiften som genomförs under studien går ut på att eleverna ska välja ett offentligt konstverk, skriva en värderande text om verket och

infoga ett foto. Uppgiften inkluderar också framställandet av en parafra av verket, helst i form av ett tredimensionellt tittskåp. Lärarens explicita intention är att inkludera bildanalys som fokuserar olika maktaspekter genom begreppen identitet, sexualitet, etnicitet – en formulering som återfinns i kursplanen för bildämnet. Denna del av uppgiften kopplas emellertid inte till någon tydlig undervisning eller instruktioner, vilket bidrar till att värdegrundsarbetet inte riktigt iscensätts genom kritiska bildanalyser.

Tätortsskolan är belägen i en mindre tätort utanför en medelstor stad. Elevsammansättningen är homogen; endast 5 % av eleverna på skolan har utländsk bakgrund och 70% av eleverna har minst en förälder med eftergymnasial utbildning. De materiella förutsättningarna för undervisningen är goda; bildsalen är välutrustad och eleverna har tillgång till digitala resurser. Undervisningen sker i halvklass, vilket möjliggör en kontinuerlig dialog mellan lärare och eleverna under arbetet. Eleverna har till uppgift att skapa en film som tematiserar mänskliga rättigheter; både temat och arbetsättet har eleverna mött i tidigare undervisningssammanhang. Tiden för kritisk analys av filmerna går dock förlorad då andra ämnen gör anspråk på bildämnets timmar för att genomföra nationella prov. Bildämnets marginaliserade position på skolan bidrar således till att iscensättningen av värdegrundsarbetet försvåras.

I det andra kapitlet görs en mer kondenserad analys av de kontextuella faktorerna i de tre skolorna, vilken visar hur dessa samverkar

tillsammans med bildämnets ämneskulturer i skapandet av förutsättningar för iscensättning av värdegrundsarbete i bildundervisningen. Här lyfts bland annat fram hur lärarnas ämnessyn är en verksam kraft vid tolkning av läroplanen och i urvalsprocesser av undervisningsstoff. En annan viktig poäng är hur lärare och elever samproducerar läroplanen genom det arbete som görs i klassrummet. I avhandlingens slutdiskussion lyfts bland annat fram externa faktorerers betydelse, som mätbarhetsdiskursens företräde i den pedagogiska praktiken och dess konsekvenser för att iscensätta värdegrundsarbete i bildundervisningen. Här diskuteras också de svårigheter som en normkritisk eller frigörande bildundervisning kan omfatta, som när eleverna i förortsskolan får i uppgift att skapa motbilder av sin förort och samtidigt positioneras i bristtermer.

Ahrenbys avhandling har också många förtjänster. Den är välskriven och väl förankrad i relevanta svenska och internationella forskningsfält, som hon tydligt visar hur hennes studie bidrar till. Det teoretiska ramverket är tydligt framskrivet och operationaliseras till stor del i analyserna, med ett undantag för Bakhtins begrepp, vars funktion i studien är något otydlig. Aktualiserade forskningsfält och valda teorier bidrar vidare till en tvärvetenskaplig dialog som jag menar att ämnesdidaktiken tjänar på att föra. Den metodologiska ansatsen är framskrivet med trovärdighet, där samtliga stora och små metodval är motiverade. Jag saknar dock en diskussion om vilka metodologiska svårigheter och forskningsetiska utmaningar som uppkom

under genomförandet av studien och hur dessa löstes. Det är inte rimligt att anta att en etnografisk forskare inte stöter på olika svårigheter i sitt arbete; ett kvalitetskriterium för kvalitativa metoder är ju att transparent redogöra för sådana. Resultatkapiteln är skrivna med både etnografisk och analytisk skärpa och ger läsaren goda förutsättningar att förstå och/eller känna igen de praktiker som analyseras, samtidigt som analyserna öppnar för nya perspektiv på praktiken.

Också denna avhandling saknar en explicit positionering visavi de uttolkningar av värdegrundsuppdraget som trots det redovisas. Implicit tycks Ahrenby ta ställning för ett värdegrundsbegrepp som ligger nära de skrivningar i kursplanen för bildämnet som handlar om bildanalys av maktaspekter där kategorierna identitet, sexualitet, etnicitet särskilt bör behandlas. Återkommande i sökljuset efter värdegrundsarbete i de bildpraktiker som undersöks hamnar bildämnet som kommunikationsämne med maktorienterade bildanalyser. Om dessa inte finns, ser inte Ahrenby heller att praktiken iscensätter, eller har potential att iscensätta, skolans värdegrund.

Bildundervisningen i den traditionellt dominerande ämneskonceptionen bild som praktiskt estetiskt ämne, där elevernas (fria) bildproduktion står i fokus, tillmäts således inte någon potential att realisera värdegrundsuppdraget. Här menar jag att man kan göra en alternativ tolkning; en bildundervisning som låter eleverna fritt skapa egna bilder och därmed även utforska sitt eget bildspråk, sitt eget bilduttryck, skulle kunna ses som en bildningsoas i en skola som

i övrigt i alltför hög grad styrs av en neoliberal utbildningsdiskurs där värden som effektivitet, kvalitetskontroll och målpuppfyllelse är centrala. Värden som med andra ord riskerar att tränga undan alla aktiviteter som inte lätt låter sig bedömas och mätas utifrån förutbestämda mål (Biesta 2011; Bornemark 2018). Centralt i bildningstraditionen är ju snarare tanken att bildnings- och lärprocesser utmärks av att de inte är förprogrammerade mot ett givet mål, utan att det oförutsägbara, oväntade kan ske, vilket möjliggör för individen, eller individerna, att upptäcka sig själv och världen på nya sätt (Gustafsson 1996). På liknande sätt talar Gert Biesta (2007) om subjektifieringsprocesser, det vill säga processer där subjektet genom att ta en risk, genom att ge sig in på ny och okänd mark, kan födas som politiskt subjekt, och låt mig tillägga, och som estetiskt subjekt. Bildämnet som en bildningsoas skulle följaktligen skulle kunna rymma en betydande demokratisk potential.

Avslutande reflektioner

Intresset för hur värdegrundsarbetet och skolans demokratiuppdrag kan realiseras i ämnesundervisning, som båda avhandlingarna i fokus visar prov på, skulle kunna ses om ett tecken på att läroplanernas skrivningar om att demokratiuppdraget är ett ansvar för alla skolans ämne, har fått genomslag i den ämnesdidaktiska forskningen. Frågan är om dessa två studier, tillsammans med andra ämnesdidaktiska avhandlingar som fokuserar värdegrundsfrågan (exempelvis

Larsson 2007; Forsberg 2011; Thyberg 2012; Risenfors 2011; Borsgård 2021), kan sägas utgöra ett eget ämnesdidaktiskt forskningsfält? Förutom att forskningsfält har gemensamma studieobjekt och åtminstone delvis gemensamma metodologiska och teoretiska utgångspunkter, så brukar ett kriterium också vara att det finns en pågående diskussion som blir tydlig genom att studierna refererar till varandra (Lindberg 2002). I båda avhandlingarna finns sådana diskussioner med referenser till andra ämnesdidaktiska studier med fokus på värdegrundsfrågan, även om dessa diskussioner kunde ha fördjupats och fått större plats. Som tidigare påpekats så kommer ämnesdidaktiska avhandlingar, om värdegrund eller annat, alltid att behöva förhålla sig till den disciplin som de skrivs inom, vilket inte minst gäller hur, i detta fall, värdegrunden studeras. Det kan tyckas självklart att Ahrenby studerar värdegrundsfrågan i bildämnet genom studier av pedagogiska praktiker i en avhandling framlagd i pedagogiskt arbete och att Alkestrand studerar värdegrundsfrågan i litteraturundervisningen genom studier av litterära texter då den framläggs i litteraturvetenskap. Det kan också tyckas självklart att de därför behöver använda teorier och metoder som ger en avhandling i pedagogiskt arbete respektive litteraturvetenskap legitimitet. Samtidigt vore det önskvärt, som jag ser det, att studier om värdegrunden utifrån olika ämnesdidaktiska traditioner går i dialog med varandra i högre grad än vad som är fallet i dag. Dels har olika ämnesdidaktiska traditioner mycket att lära av varandra, vilket förhoppningsvis

har framgått av presentationen och diskussionen i denna essäs avhandlingar. Dels är det ju först när ett fält når en slags kritisk massa genom att studiers resultat länkas samman som kunskapsbidragen kan bli samhällsligt kraftfulla. Jag ser med tillförsikt fram emot att fortsatt ta del av och delta i den värdefulla diskussionen om hur skolämnen kan realisera skolans demokratiuppdrag.

Eva Hultin

Referenser

- Ahrenby, Hanna (2021): *Värdegrundsarbete i bildundervisningen – en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år*. Doktorsavhandling. Umeå Studies in Educational Sciences 48. Umeå: Umeå universitet.
- Alkestrand, Malin (2016): *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Doktorsavhandling. Svenska BarnboksInstitutets skriftserie 137. Göteborg: Makadam.
- Bakhtin, Mikhail & Holquist, Michael (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, Michail (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg; Braun, Annette; Hoskins, Kate & Perryman, Jane (2012): *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bartholdsson, Åsa & Hultin, Eva, red. (2015): *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalism*. Malmö: Gleerups.
- Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen ur ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Studies in Educational Sciences 20. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, Basil (2003): *Class, Codes and Control. Volume Four. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Biesta, Gert (2007): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bornemark, Jonna (2018): *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 4. Örebro: Örebro universitet.
- Booth, Wayne (1991/1961): *The Rhetoric of Fiction*. London: Penguin Books.
- Borsgård, Gustav (2021): *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Doktorsavhandling. Umeå Studies in the Educational Sciences 49. Umeå: Umeå universitet.
- Davis, Kathy (2008): Intersectionality as buzzword. A Sociology of Science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory* 9(1), 67–85.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Rapporter i pedagogik nr. 17. Örebro: Örebro universitet.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/ Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2007): Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge* 1(1), 1–12.
- Forsberg, Åsa (2011): *Folk tror ju på en om man kan prata. Deliberativt*

- arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram. Doktorsavhandling. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik 6. Karlstad: Karlstad universitet.
- Foucault, Michel & Colin, Gordon (red.) (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–77*. New York: Pantheon.
- Freire, Paulo (1996): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Freire, Paulo (2005): *Education for Critical Consciousness*. London: London Continuum.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016): Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsfält i rörelse. I Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio, red: *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*, s 47–62. Vasa: Åbo akademi.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – En ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 16. Örebro: Örebro universitet.
- Hultin, Eva (2015): Socioemotionell träning (SET) som värdegrundsarbete. I Åsa Bartholdsson & Eva Hultin, red: *I Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalism*. Malmö: Gleerups.
- Irisdotter, Sara, red. (2014): *Hyfs, hälsa och gemensamma värden. Studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag*. Malmö: Gleerups.
- Kumashiro, Yukinobu (2002): *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Kumashiro, Yukinobu (2009): Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*. (1), 11–34.
- Larsson, Kent (2007): *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: Överväganden kring en deliberativ didaktik*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 21. Örebro: Örebro universitet.
- Larsson, Åsa (2017): Skolor använder kritiserade antimobbingsprogram. *Skolvärden*. Hämtat från <https://skolvarlden.se/artiklar/skolor-anvander-kritiserade-antimobbingsprogram>
- Liberg, Caroline (2012): Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk. I Gustav Skar & Michael Tengberg, red: *Svenskämnet – i går, i dag, i morgon* Svensk lärarföreningens årsskrift 2012, s 100–114. Stockholm: Svensk lärarföreningen.
- Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Örebro

- Studies in Education 5. Örebro: Örebro universitet.
- Lpf 94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- McCormick, Kathleen (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mitchell, John Thomas (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren – litteraturen – eleven. En studie av läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Myndigheten för skolutveckling (2003): *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nussbaum, Martha (1990): *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha (2008): Democratic citizenship and the narrative imagination. I David A. Coulter, John R. Wiens & Gary D. Fenstermacher, red: *Yearbook of the National Society for the Study of Education. Why do We Educate: Renewing the Conversation*, s 43-157. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Ohlin-Scheller, Christina (2007): *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieskolans textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad University Studies 67. Karlstad: Karlstad universitet.
- Risenfors, Signild (2011): *Gymnasieungdomars livstolkande*. Doktorsavhandling. Gothenburg Studies in Educational Sciences 317. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rosenblatt, Louise (1938/1970): *Literature as Exploration*. London: Heinemann.
- Skar, Gustav & Tengberg, Michael (2014): Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe, red: *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*, s. 353–373. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sklovskiljs, Viktor (1917/1993): Konsten som grepp. I Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, red: *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion Del 1*, s.15–32. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000): En fördjudad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med

- de grundläggande värdena. Dnr 2000: 1613.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning – Och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a): *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b): *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c): *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2018): *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27: *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Trites, Roberta Seelinger (2000): *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Thyberg, Anna (2012): *Ambiguity and Estrangement: Peer-Led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Doktorsavhandling. Linnaeus University dissertations 109. Växjö: Linnaeus University Press.
- Utbildningsdepartementet (2010): *Skollagen*, SFS 2010:800. Stockholm:
- von Brömsen, Kerstin (2014): *Skolan – en lättköpt arena?* I Irisdotter, Sara, red. (2014): *Hyfs, hälsa och gemensamma värden. Studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag*. Malmö: Gleerups.
- Wikberg, Stina (2014), *Bland självporträtt och parafraaser: Om kön och skolans bildundervisning*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 55. Umeå: Umeå universitet.
- Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Redigerad av Fredrik Modigh & Gunilla Zackari. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Eva Hultin är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna. E-post: ehu@du.se

