

Fristående skolor och segregation

”Give a dog a bad name and hang him?”

Bo Dahlin

NON-PUBLIC SCHOOLS AND SEGREGATION: ”GIVE A DOG A BAD NAME AND HANG HIM?”

This article analyses three basic assumptions behind the view that a common school for all is better than a so-called segregated school system. The assumptions are (1) that segregation makes it difficult for future citizens to communicate and cooperate across social and cultural boundaries; (2) that it inhibits the development of autonomy and critical self-reflection; and (3) that children with low-valued cultural capital will be stuck in low-achieving schools. The tenacity of these assumptions is discussed from empirical and philosophical points of view. Finally, attention is drawn to the impossibility of the present corporate state being neutral with regard to ”the good life”. In view of the lack of knowledge about what school system actually contributes to autonomy and a communicative society, and of the impossibility of an ethically neutral state, the fairest conclusion seems to be that parents should have the possibility of freely choosing schools for their children.

Keywords: school segregation, public and non-public schools, assimilation, multiculturalism.

Inledning

Antalet fristående skolor har ökat i Sverige som ett resultat av de nya lagar och förordningar som infördes i början på 1990-talet. Det har lett till att diskussionen om segregation inom skolväsendet har intensifierats. Flera undersökningar tyder på att fristående skolor bidrar till sådan segregation. Det har i sin tur lett till ett ifrågasättande av det goda med fristående skolor och (kanske) ett växande motstånd mot dem.¹

Under 2002–2005 ledde jag ett tämligen omfattande utvärderingsuppdrag om Waldorfskolorna i Sverige.² En del av utvärderingen

Bo Dahlin är professor vid Estetisk-filosofiska fakulteten, Utbildningsvetenskap, organisation och samhälle, Karlstads universitet, 651 88 Karlstad.
E-post: bo.dahlin@kau.se

fokuserade frågan om demokratisk fostran och ”medborgerlig kompetens”. Resultaten på detta område var tämligen positiva för Waldorfskolan.³ Detta föranleder mig att reflektera över segregationsfrågan. Vad är det för grundantaganden som ligger bakom segregationsdiskussionen? Är dessa antaganden rimliga och hållbara, empiriskt och/eller filosofiskt? Huvudsyftet med denna artikel är belysa dessa frågor. Det innebär att jag kommer att röra mig emellan både empiriska forskningsresultat och filosofiska reflektioner.

Segregation i skolväsendet definieras i detta sammanhang som att barn från familjer med olika social och kulturell tillhörighet förhindras att mötas och lära känna varandra i en gemensam ”skola för alla”. Flera undersökningar visar att fristående skolor i större omfattning har elever vars föräldrar är högutbildade, jämfört med kommunala skolor. I denna *rent deskriptiva* innebörd kan man alltså säga att fristående skolor bidrar till segregation. Men termen segregation har ju mycket negativa konnotationer i etisk och politisk mening. Det är därför viktigt att hålla isär dess rent empiriska innebörd och den etiska värderingen av denna. Värderingen hänger i sin tur samman med vilka empiriska konsekvenser segregationen har för barnens sociala utveckling.⁴ En viktig fråga är därför vad vi egentligen vet om dessa konsekvenser. Enligt min mening hålls dessa olika aspekter ofta inte tydligt isär. I en artikel från 1994 skriver till exempel Tomas Englund att etableringen av fristående skolor, grundad på föräldrarnas rätt att välja skola för sina barn, innebär

a definite break with the tradition of a school system with the aims of equality and a sense of community (1994, s 87).

Detta påstående förutsätter att det är empiriskt fastställt att ett skolsystem med fristående skolor inte kan bidra till jämlikhet och social gemenskap. Men *vet* vi att det *alltid* är så? Det är knappast en generell lagbundenhet, det måste rimligen vara beroende av under vilka villkor de fristående skolorna verkar.

Såvitt jag förstår grundar sig tanken att det skulle vara *orätt* att hindra barn från olika subkulturer att möta varandra i en gemensam skola på huvudsakligen tre *empiriska* antaganden:

- 1) att det motverkar interkulturell förståelse, eller närmare bestämt försvårar framtida dialog, samverkan och samförstånd över klass- och kulturgränserna (när barnen blivit vuxna);
- 2) att det försvårar för barnen att utveckla personlig autonomi och kritisk distans till den egna familjens kultur och tradition;

- 3) att barn från hem med ”högvärdigt” kulturellt kapital kommer att söka sig till samma skolor, som därmed blir högpresterande, medan barn från hem med ”lågvärdigt” kulturellt kapital blir kvar i lågpresterande skolor och får mindre möjligheter att nå höga betyg.

I det följande ska jag diskutera dessa tre antaganden mer ingående. När det gäller det första och tredje antagandet bygger mina resonemang till stor del på empirisk forskning med tydligt fokus på just dessa antaganden. Det andra antagandet belyser jag dels med filosofiska resonemang, dels med empiriska sakförhållanden vilka har mer indirekt bäring på antagandets hållbarhet.

Det första antagandet: segregation motverkar interkulturell förståelse

Vad vet vi egentligen om segregationens effekter på barns förmåga att som vuxna kommunicera och samverka över klass- och kulturgränser? Den svenska pedagogiska forskningen om denna fråga är än så länge inte särskilt omfattande. Däremot finns det undersökningar som beskriver pedagogiska och sociala problem i ”invandrartäta” och flerkulturella bostadsområden (t ex Jonsson Lilja 1999, Kamali 1999, Parszyk 1999). Om dessa studier visar något så är det väl snarast att den svenska integrationsmodellen inte lyckas särskilt bra. I invandrarminoriteternas ögon blir ”skolan för alla” inte sällan en ”skola för andra”, som Ing-Marie Parszyk (1999) uttrycker det. Andra undersökningar fokuserar mer på tvåspråkighet och språksocialisation, till exempel Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (1996) eller Margaret Obondo, Cristina Rodell Olgaç & Salada Robleh (2005). Dessa studier ger goda inblickar i de förhållanden som råder i flerkulturella miljöer. De innehåller också referenser till utvecklings- eller socialpsykologiska teorier, men sådana begrepp är likväl inte centrala för undersökningarnas resultat. De ger därför inga svar på frågan huruvida skolsegregation motverkar interkulturell förståelse. Ett visst undantag utgör Parszyks (2002) longitudinella studie av ett litet antal assyriska/syrianska barn från förskolan till skolår 9. Antalet deltagare i studien var dock för få för att några långtgående slutsatser ska kunna dras. Jag återkommer emellertid till Parszyks studie nedan.

Obondo med flera (2005) undersökte språksocialisationen hos somaliska barn. De för intressanta resonemang kring den så kallade ganma-metaforen. ”Ganma” är ett ord från den australiska ursprungsbefolkningen och syftar på de förhållanden som uppstår mellan söt- och salt-

vatten när en flod rinner ut i havet. Blandningen av söt- och saltvatten skapar unika betingelser för mångsidiga livsformer. Betingelserna störs dock lätt av att saltvattnet blir dominerande. Metaforen framhåller det känsliga förhållandet mellan majoritets- och minoritetskultur. Det är något som Obondo med flera också noterar i sin undersökning:

Lokala och nationella myndigheter kan visserligen ha en formell roll när det gäller att blanda dessa vatten, eftersom de stiftar lagar och fattar beslut, *men det är uppenbart att pedagogerna i skolorna inte kan sätta sin tillit till dem*. Myndigheternas beslut och aktioner tillgodoser nämligen alltför ofta de dominerande gruppernas intressen (s 51, min kursivering).

Utanför Sverige, särskilt i Nordamerika, finns mer omfattande forskning på detta område. Den har ofta en tydlig socialpsykologisk karaktär. Några undersökningar bland studerande på college och universitet i USA visar att en mångfald av studerandegrupper med olika kulturell bakgrund kan bidra till större öppenhet och tolerans, under förutsättning att utbildningsinstitutionen själv aktivt verkar för interkulturell förståelse (Antonio 2001, Gurin, Nagda & Lopez 2004). En svaghet med just dessa studier är dock att de inte kontrollerat vilken inverkan de studerandes tidigare biografi har på resultaten. Undersökningarna pekar i alla fall på att det *går* att uppnå större tolerans och öppenhet genom att låta olika kulturella grupper mötas i samma utbildningsinstitution. Man bör dock observera att de refererade undersökningarna handlar om *äldre* ungdomar och myndiga vuxna.

Frågan om segregationens betydelse för interkulturell förståelse hänger samman med det som inom engelskspråkig forskning går under beteckningarna "assimilation" och "multiculturalism" (Moghaddam & Solliday 1991). Assimilationstanken baserar sig på två hypoteser. Den första är att människor med en specifik kulturell tillhörighet är mer positivt inställda till en annan kulturell grupp ju mer denna liknar dem själva ("lika attraherar lika"). Den andra hypotesen är att likheten mellan sinsemellan olika grupper ökar genom att de möts och samverkar. Ju mer de interagerar med varandra, desto fler erfarenheter kommer de att dela, vilket antas lägga grunden till gemensamma attityder och värderingar. Inom skolpolitiken leder assimilationstanken logiskt sett till den svenska grundskoletanken: "en skola för alla".

Mångkulturalismens grundidé är istället att om människor får utvecklas utifrån sina egna kulturella rötter kommer de att känna sig trygga i sin kulturella identitet. De blir då också mer villiga att tolerera och gå i dialog med andra kulturer. För att skapa denna trygghet och positiva identitetskänsla bör mångfalden av kulturella traditio-

ner stödjas och uppmuntras. Inom skolpolitiken torde mångkulturalismens logik, åtminstone i sin yttersta förlängning, leda till aktivt stöd för fristående skolor grundade på olika kulturella traditioner.

Vilken väg är då egentligen den bästa, assimilation eller mångkulturalism? Forskningen visar i själva verket inga entydiga resultat (Hornsey & Hogg 2000) – vilket inte är särskilt förvånande med tanke på komplexiteten hos sociala fenomen av denna typ. I Kanada har man sedan 1970-talet anslutit sig till mångkulturalismens idé. (Att idén sedermera har blivit problematisk och att det nu inte finns någon konsensus om dess innebörd bortser jag för enkelhetens skull ifrån i detta sammanhang, se dock t ex Bunar 2001, s 248ff). Forskningen i Kanada har också en längre tid varit intresserad av att empiriskt undersöka de antaganden som ligger bakom idéerna om assimilation respektive om mångkulturalism. Enligt Fathali Moghaddam och Elisabeth Solliday (1991) finns det flera studier som verifierar hypotesen att ”lika attraherar lika”, vilket alltså skulle stödja assimilationstanken. Men det finns också studier som pekar i motsatt riktning, att likhet under vissa förhållanden leder till avståndstagande. Den främmande gruppens likhet med den egna kan uppfattas som ett hot mot den egna särarten. Matthew Hornsey och Michael Hogg (2000) refererar till en sådan studie, där universitetsstudierande uppvisade mer fördomsfullhet mellan undergrupper när de alla kategoriserades som ”studenter”, jämfört med när de olika undergruppernas särdrag explicitgjordes. Dessutom finns det undersökningar som tyder på att nästan vilket särdrag som helst *kan* läggas till grund för sociala kategoriseringar och diskriminering mellan grupper. Eftersom fullständig likhet i alla avseenden aldrig går att uppnå finns det således alltid en viss potential för intolerans och diskriminering.

Den andra hypotesen i assimilationstanken, att frekventa kontakter mellan olika grupper skapar grund för gemensamma attityder och värderingar, finner också visst stöd enligt Moghaddam och Solliday.⁵ Men även här finns ett viktigt *aber*: det gäller under förutsättning att de interagerande grupperna har gemensamma *mål*, samma sociala *status*, samt om kontakterna är *frivilliga* och *intima* (Berry 1991). I motsatt fall kan kontakterna istället leda till ökad intolerans och fientlighet.⁶

Mångkulturalismens underliggande antagande, att trygghet i den egna kulturella identiteten leder till öppenhet och tolerans för främmande kulturer, avviker från den mer vanliga föreställningen att en sådan identitet tvärtom leder till etnocentrism och nedvärdering av andra kulturer. Det finns också en lång rad studier som belägger denna föreställning (Moghaddam & Solliday 1991). Här framhåller emeller-

tid John Berry (1991, s 34) en viktig distinktion mellan å ena sidan ”confidence”, å andra sidan ”own group glorification”. *Trygghet* i den egna kulturella identiteten är naturligtvis inte detsamma som en känsla av *överlägsenhet*. Syftet med den mångkulturella politiken är inte att utveckla kulturella identiteter som förhärligar den egna gruppen, framhåller Berry och fortsätter:

If we render the notion of confidence as a 'sense of security' or as 'self-esteem', then there is some evidence of a positive correlation with ethnic tolerance. In general literature [...] *and with children* [...] there is clear evidence that those with higher self-esteem tend to be more accepting of other ethnic groups (1991, s 34, min kursivering).

Moghaddam och Solliday pläderar själva för en ”balanserad mångkulturalism” som framhåller det positiva inte bara med den egna kulturen utan med just mångfalden av kulturer, ”to celebrate diversity” och ”embrace a pride in others” (1991, s 67). Även Hornsey och Hogg (2000) finner utifrån sina undersökningar något mer stöd för mångkulturalism än för assimilationism. De konkluderar att om man vill åstadkomma social sammanhållning över (sub)kulturella gränser genom att skapa identifikation med en övergripande social kategori, tycks det vara bra att *samtidigt* vidta åtgärder som gör att undergruppernas kulturella särdrag kan upprätthållas.

I den svenska regeringsformens 1:a kapitel, § 2, står det att ”etniska, språkliga och religiösa minoriteters möjligheter att behålla och utveckla ett eget kultur- och samfundsliv bör främjas” (SFS1974:152). Det är ett ställningstagande för mångkulturalism. I regeringens Proposition 1997/98:16 finns ett ännu tydligare ställningstagande, då man bland annat säger att den kulturella mångfalden ”*skall* vara en *självlklar* utgångspunkt för den framtida generella politikens utformning på alla nivåer” (s 110–111, min kursivering). Frågan är emellertid vilken praktisk betydelse regeringsformen och propositionen från 1997 egentligen har haft för svensk (kultur)politik. Masoud Kamali (1997) kritiserar skarpt den svenska socialtjänstens sätt att bemöta främmande kultur- och livsformer. Hans kritik är sannolikt delvis tillämplig även på skolan. I Parszyks ovannämnda undersökning illustreras till exempel förekomsten av ”falsk integration och dold diskriminering” i skolan (2002, s 179). Parszyks longitudinella studie av åtta barn från förskolan till skolår 9 är för övrigt en av de få svenska undersökningar som ger en inblick i vad en i vissa avseenden segregerad skolstart kan ha för effekter på barns utveckling. Barnen i Parszyks undersökning gick på en förskola som helt oavsiktligt kom

att omfatta endast assyriska/syrianska barn. Personalen var tvåspråkig och den egna hemkulturen ingick medvetet i pedagogiken. Barnens modersmål gavs därför lika stor vikt som svenska språket och de hade möjlighet att känna sig delaktiga både i den egna och den svenska kulturen. Arbetssättet utvecklades på personalens eget initiativ och verksamheten hade inget särskilt ekonomiskt stöd. Barnen själva upplevde denna segregation positivt. I grundskolan utvecklades de också positivt, med höga ambitioner och relativt höga betyg. Det verkade alltså som om segregationen under förskoletiden hade positiva effekter och att den ”stått för en trygg, identitetsstärkande tillvaro som motvikt mot skolans mer majoritetsdominerade” säger Parzsyk (s 205). Studien ger således ett visst stöd för den mångkulturella tesen. Självt är Parzsyk dock noga med att påpeka att man inte kan dra några såkra *generella* slutsatser i den riktningen.

Den svenska läroplanen, både den allmänna delen och den för religionskunskapsämnet, kan på sätt och vis läsas som ett ganska starkt uttryck för mångkulturalism, särskilt för Moghaddam och Sollidays ”balanserade” version. Strävan efter att presentera alla religioner på ett allsidigt och sakligt sätt kan ses som ett led i utvecklingen av en positiv attityd till mångfalden av sätt att förstå livet. I detta sammanhang är Seyla Benhabibs (2004) distinktion mellan *abstrakta* och *reella* konfrontationer mellan kulturer högst relevant. Den abstrakta konfrontationen är på olika sätt förmedlad via medier, till exempel böcker, filmer, musik och skolundervisning. Den reella konfrontationen sker ansikte mot ansikte, när människor med olika kulturell tillhörighet möter varandra och blir mer eller mindre ”tvungna” att kommunicera. Distinktionen är i sak densamma som den som Moghaddam och Solliday (1991) gör mellan direkt (reell) respektive indirekt (abstrakt, förmedlad) kontakt mellan kulturella grupper. Moghaddam och Solliday framhåller att eftersom de direkta kontakternas följderna för öppenhet och tolerans är högst beroende av under vilka villkor de sker, och eftersom dessa villkor är svåra att kontrollera, är det troligen mer lämpligt att fokusera på de indirekta kontakterna, som är lättare att kontrollera. I utbildningssammanhang finns relativt goda möjligheter att kontrollera de bilder som förmedlas av främmande kulturer, särskilt naturligtvis i de läromedel som används.

I och med globaliseringen och den ökade invandringen ökar de reella konfrontationerna mellan kulturer. När skolpolitiker och -forskare hävdar att fristående skolor bidrar till segregation menar de dock i första hand att möjligheterna för reella konfrontationer mellan barn från olika kulturer minskar. De undviker då att ställa två viktiga

frågor. För det första, om reella konfrontationer generellt sett verkligen bidrar till barns sociala utveckling mot tolerans och förståelse. Det är, som vi sett, svårt att dra några säkra slutsatser av forskningen på området. Om den visar något är det snarare till fördel för en viss grad av segregation. För det andra kan man hävda, att den eventuella frånvaron av direkta/reella konfrontationer kan kompenseras med kontrollerade indirekta/abstrakta konfrontationer.

Den abstrakta konfrontationen mellan kulturer och religioner har egentligen varit grundprincipen för den svenska skolans religionsundervisning sedan den blev konfessionslös och ersattes med sakliga studier av olika religioner och livsåskådningar. Om denna undervisning lyckas i sin målsättning torde den skapa lika goda förutsättningar för interkulturell förståelse i vuxen ålder, som frekventa reella konfrontationer från tidiga barnår skulle göra. Det kan till och med vara så att alltför omfattande reella konfrontationer i tidig ålder under vissa sociala villkor istället skapar intolerans och fördomar. Det handlar då givetvis till stor del om de villkor som råder utanför skolan: arbetslöshet och social marginalisering (jfr Bunar 2001).

Det andra antagandet: segregation försvårar utvecklingen av personlig autonomi och kritisk självreflektion

När det gäller antagandet att segregationen (eller avsaknaden av reell kulturell konfrontation) skulle försvåra barnens utveckling av autonomi och kritisk distans till den egna kulturen, är situationen egentligen densamma som i det föregående fallet: det finns få empiriska grunder för dess hållbarhet. Man kan förvisso tänka sig att antagandet äger giltighet i ett monokulturellt samhälle, där barn och ungdomar växer upp i en homogen kultur utan att möta andra livsformer eller -åskådningar. Men det kan också vara så att modet att kritiskt granska sin egen kultur bottnar i en existentiell trygghet som bara kan uppstå genom att man som barn fått möjlighet att låta sina egna kulturella rötter växa tillräckligt djupt.⁷ Dessutom kan man ifrågasätta med vilken rätt ”upplysta liberala västerlänningar” kan kräva av andra kulturella traditioner att de ska anamma den europeiska upplysningens ideal om personlig autonomi baserad på kritiskt förnuft, självreflektion och distansering. John Tomasi (2001) diskuterar denna fråga mer ingående och menar att skolan måste hitta en bättre balans mellan å ena sidan de medborgerliga dygder och värden som kännetecknar en demokratisk rättsstat, å andra sidan de som här-

stammar från mer specifika, (sub)kulturella traditioner. De senare hotas ofta av erosion i liberala västerländska samhällen.⁸

En vanlig föreställning är att förmågor som vi vill att barn ska utveckla *bör stimuleras så tidigt som möjligt*. Jag tror att det bakom strävan att göra barn kritiskt reflekterande genom att skapa reella konfrontationer i en gemensam skola för alla ligger en sådan föreställning. Jag anar den i sådana resonemang som exempelvis Rune Romhed (1999) för om den svenska grundskolans ”intressant[a] om än försummad[e] och [...] misskänd[a] potential”:

En skola där skilda uppfattningar får mötas och brytas mot varandra. En skola där [...] barns och ungdomars rätt att få ta del av och kritiskt pröva skilda uppfattningar och synsätt blir viktigare än föräldrarnas rätt att råda över sina barns utveckling. Det handlar med andra ord om en för alla öppen medborgarskola i motsats till de slutna reservat för skilda trosföreställningar som valfriheten alltför lätt kan bana väg för (s 134).

Sådana tankegångar tycks bygga på den implicita föreställningen att egenskaper som är värdefulla i *vuxenlivet* bör så snart som möjligt utvecklas hos *barnen*. Men om barn tidigt stimuleras till kritisk reflektion över sin egen kultur riskerar man att skapa en kulturell hemlöshet, som knappast är en god grund för självkänsla och autonomi senare i livet (för en utförligare argumentation i denna riktning, se McLaughlin 1992).⁹

I resonemang av denna typ görs också barnens fostran alltför mycket till ett medel i en politisk strävan som rätteligen tillhör vuxenvärlden. Att ta del av och kritiskt pröva sina egna och andras ideologier och trosföreställningar tillkommer i första hand det vuxna, myndiga medborgarskapet. Skolan kan lägga *grunden* för sådana kritiska reflektioner, men med varsamhet. Det är långtifrån självklart att den reella konfrontationens väg är den bästa. Man kan också undra i hur stor omfattning dagens myndiga medborgare själva är genuint intresserade av och engagerade i sådana verksamheter? Vilken rätt har vi att kräva det av våra barn om vi inte själva lever så? Läger inte skolpolitiken ett för stort ansvar för ett mer öppet och interkulturellt kommunikativt samhälle på skolan och därmed på *barnen*? Man tycks hellre förvänta sig att vi i *framtiden* ska få ett sådant samhälle, än att sträva efter att förverkliga det *nu*. Om barnen växte upp i ett samhälle där *vuxenvärlden* kännetecknades av denna öppenhet och kommunikation mellan olika kulturer skulle de själva sannolikt också bli öppna och kommunikativa. Men om skolan får i uppdrag att förverkliga en sådan fostran i ett samhälle som i övrigt kännetecknas

av i bästa fall likgiltighet, i värsta fall intolerans och slutenhet, hur stor är då sannolikheten att den lyckas?

Enligt Nihad Bunar (2001) är misstaget med den svenska integrationspolitiken bland annat att den bara vänder sig till de ”icke-integrerade” eleverna (och deras föräldrar).

Detta har medfört att både multikulturalism och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit lika med invandratäthet och undervisning av många invandrarelever (Bunar 2001, s 252).

Det är ”dom” som ska integreras med ”oss”, vilket betyder att det är ”dom” som blir föremål för diverse åtgärder. Integrationen ses gärna som en ensidig process, inte som något ömsesidigt som kräver något även av ”oss”, det vill säga något mer än att vi bara låter våra skatte-medel finansiera de integrationspolitiska åtgärderna (vilket förvisso inte alla av ”oss” heller är villiga att göra).¹⁰

Hannah Arendts kritik av den moderna uppfostran (2004, s 187ff), formulerad för flera decennier sedan (och då främst riktad mot förhållandena i USA), handlar delvis om detta problem, nämligen att vi blandar samman de myndiga medborgarnas politiska offentlighet med barnens behov av trygghet och ledning. Den politiska offentligheten bygger på jämlikhet, därför kan man inte utbilda/fostra (engelskans *educate*) vuxna människor, menar Arendt. Förhållandet mellan lärare och elever bygger däremot på lärarens auktoritet. I den politiska offentligheten strävar jämlika medborgare efter förändring och förnyelse. Men fostran och undervisning är i grunden konserverande verksamheter: i det asymmetriska auktoritetsförhållandet mellan vuxen och barn förmedlas historien och det som redan uppnåtts till den nya generationen. Det är märkligt, säger Arendt, att den moderna undervisningen, som kritiserar äldre tiders metoder för att inte ta hänsyn till barnets egen natur, ändå fortsätter att behandla barn som små vuxna:

Hur kunde det bli så att barnet utsattes för det som mer än något annat kännetecknar vuxenvärlden, nämligen dess offentlighet, när man just hade kommit fram till att felet med tidigare uppfostran var att man i ett barn inte hade sett något annat än en liten vuxen? (Arendt 2004, s 200).

Den ovannämnda förväntningen på att den gemensamma skolan ska skapa öppenhet och kommunikation mellan olika subkulturer menar jag är ett exempel på det som Arendt syftar på: barn ses som små vuxna som ska klara av att förhålla sig dialogiskt och kritiskt reflekterande på ett sätt som egentligen tillkommer den politiska offentlig-

heten, inte skola och undervisning (den inofficiella offentligheten).¹¹ Man kan invända att förväntningen handlar om att barn ska *lära* sig detta i skolan, inte att de redan ska kunna det. Men kan man lära sig detta så att säga från scratch? Måste man inte först ha en grund att stå på, en egen identitet?

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att antagandet att segregation försvårar utvecklingen av autonomi och kritisk distans till den egna kulturen kan ifrågasättas både empiriskt och filosofiskt. Det finns mig veterligt inga empiriska studier av skolegregation i pluralistiska samhällen som stöder eller motsäger detta antagande. Det är inte heller självklart att "vi" som anammar värdet av kritisk självreflektion över den egna kulturen har rätt att kräva att andra också gör det. Att kräva av barnen att de gör det redan i tidiga skolår, innan de utvecklat en medveten kulturell identitet, riskerar att skapa en kognitiv överlastning som inte tar hänsyn till att barn är barn och inte "små vuxna".

Det tredje antagandet: barn från hem med "högvärdigt" kulturellt kapital söker sig till samma skolor

Det tredje antagandet har något mer trovärdiga empiriska grunder än de föregående (se t ex Ball 1993). Men inte heller här ger de empiriska studierna helt entydiga resultat. Det finns de som visar att familjer med "lågvärdigt" kulturellt kapital kan utnyttja valfriheten till sina barns fördel (se Francia 1999, s 60). Det kan vara så att de föräldrar vars barn blir kvar i lågpresterande skolor ännu inte vaknat upp till den nya situation som uppstått sedan valmöjligheterna mellan både fristående och kommunala skolor har ökat. Det har utvecklats en tendens bland svenska medborgare att man förlitar sig på att staten (eller kommunen) tar hand om sociala frågor som "vård, skola och omsorg". Det anses också ofta att detta är det enda rätta sättet att hantera sådana frågor. Man beaktar då inte den passivisering och klientisering i förhållande till myndigheterna som lätt blir följd. Det tar tid att bryta sådana förväntningar och attityder, men om eller när människor vaknar upp till valfrihetens möjligheter kommer de sannolikt att ställa större krav på sin skola, eller välja en annan. Det är inte heller otänkbart att den situation som beskrivs i detta tredje antagande till stor del beror på vilken typ av pedagogik som skolorna tillämpar. Kanske de lågpresterande skolorna verkligen behöver se över sina pedagogiska arbetsformer? Det var ju också det som var avsikten med att skapa "konkurrens" mellan skolor.

Slutsats?

Det finns ingen logiskt uppenbar slutsats av den ovan presenterade analysen av de tre antagandenas hållbarhet. Vilken slutsats man drar är till syvende och sist en trosfråga. Några entydiga fakta som pekar på skolsegregationens för- eller nackdelar finns inte. Det finns inte heller något nödvändigt samband mellan vare sig brist på kritisk reflektion eller segregation å ena sidan och fristående skolor å den andra (jfr Roth 2001, s 109ff). Men under sådana villkor förefaller det vara både moraliskt och politiskt klokast att överlåta åt människor själva att avgöra i vilken typ av skola de vill placera sina barn. Så länge det inte finns någon entydig kunskap om vad som är bäst för barnen (frågan är om det någonsin kommer att finnas eftersom det uppenbarligen är en värderingsfråga) borde utbildningspolitiken uppmuntra olika typer av skolor och överlåta valet till föräldrarna och barnen själva, när de är mogna för det.

Skolor som kulturinstitutioner

I detta sammanhang skulle jag vilja anknyta till Benhabibs (2004) kulturbegrepp och hennes resonemang kring nödvändigheten av att skapa balans mellan *jämlikhet* och kulturell *frihet*. Det som gör Benhabibs tankegångar intressanta är att kultur enligt hennes uppfattning inte behöver vara etniskt eller nationellt grundad. Hon menar istället att "[v]arje kollektiv erfarenhet, som består över tiden, kan utgöra en kultur" (2004, s 89). Med "kollektiv erfarenhet" torde menas gemensamma eller likartade erfarenheter som görs av en grupp människor på grund av att de delar vissa föreställningar, värderingar och/eller livsformer. I denna mening skulle vissa "alternativa" pedagogiska rörelser, såsom Montessori, Waldorf eller Freinet kunna betraktas som (pedagogiska sub-)kulturer. Det gäller kanske särskilt Waldorfskolerörelsen, som med sina lärarutbildningar, lärarkollegier och föräldrar som aktivt stöder eller engagerar sig i skolornas verksamhet faktiskt skapat en över tid bestående kollektiv erfarenhet. Den vilar på en snart hundraårig tradition av föreställningar, värderingar och pedagogisk praxis och har i Sverige under flera decennier stått i dialog med statliga utbildningsmyndigheter för att klargöra och förbättra villkoren för sin verksamhet. I detta liknar den på sätt och vis andra minoritetskulturers kamp för sina rättigheter och för sin överlevnad som livsform.

Benhabib gör en väsentlig koppling mellan *kulturell identitet* och vissa *frihetsvillkor*. Enligt Benhabib är "frivillig självtillskrivning"

och ”frihet att träda ut och att ansluta sig” fundamentala normativa villkor för ett pluralistiskt samhälle som eftersträvar deliberativ demokrati (2004, s 40ff). Det innebär att ingen individ får *automatiskt* hänföras till en kulturell, religiös eller språklig grupp samt att varje individ har rätt att avsäga sig sin kulturella identitet och tillskriva sig en ny. Dessa två frihetsvillkor kompletteras av ett tredje, ”egalitär ömsesidighet”, som innebär att ingen kulturell grupp ska ha färre rättigheter än andra grupper, alltså ett jämlikhetsvillkor.

Det tycks mig som om Benhabibs principer för förhållandet mellan jämlikhet och frihet egentligen kunde vidareutvecklas till en argumentation för ett skolväsende fristående från staten. Den frivilliga själv-tillskrivningen och rätten att träda ut eller ansluta sig till olika kulturer borde väl betyda att staten inte kan kräva att barn automatiskt placeras i den statliga skolan? Själv drar Benhabib dock inte den slutsatsen. Istället tycks hon mena att en obligatorisk statlig skola bör kompletteras med fristående skolor, där subkulturella grupper kan föra vidare sina egna traditioner.

Jag refererade ovan till Hornsey och Hogg (2000), som fann att det empiriska stödet för mångkulturalism var något större än för assimilationism. De drog slutsatsen att om man vill åstadkomma social sammanhållning genom identifikation med en övergripande social kategori tycks det vara bra att samtidigt vidta åtgärder som gör att gruppernas kulturella särdrag kan upprätthållas. Det stämmer med Benhabibs tanke att en obligatorisk gemensam skola skulle kompletteras med kulturgrundade fristående skolor. Barnen kunde därigenom utveckla en övergripande identifikation med rollen som medborgare i en stat. Som sådana är vi jämlika. Men samtidigt måste alla ha möjligheter att i frihet upprätthålla och utveckla sina egna kulturella traditioner och livsformer.¹²

Kan staten vara neutral?

I liberala demokratiska samhällen är de flesta eniga om att om den statliga skolan ska vara gemensam för alla barn oavsett kulturell eller etnisk tillhörighet måste den vara neutral vad gäller kulturspecifika föreställningar och värderingar angående ”det goda livet”. Det gäller naturligtvis speciellt i frågor om religion och livsåskådning. Det Benhabib kallar abstrakt konfrontation mellan kulturer och religioner har ju också varit en grundprincip för den svenska skolans religionsundervisning sedan den blev konfessionslös. Så långt allt väl. Men *kan* den statliga skolans undervisning verkligen vara neutral i alla avseenden vad gäller ”det goda livet”?

I denna fråga brukar man skilja på tre olika former av neutralitet: 1) neutralitet vad gäller *effekter*, 2) neutralitet med avseende på *anledningar, skäl eller orsaker*, och 3) neutralitet vad gäller *mål* (jfr Victoria Costa 2004). Beträffande den första formen har det ofta erkänts att den är omöjlig att uppnå. Maria Victoria Costa noterar:

[P]ublic policies and laws have an unavoidable differential impact on citizens' opportunities to pursue their own conceptions of the good (2004, s 3).

Det är detta som oroar Tomasi (2001) och andra som kritiserar liberalismens konsekvenser på det kulturella området. Kritiken går bland annat ut på att liberala grundvärden som autonomi och kritisk självreflektion inte är universella och att de ibland underminerar andra kulturtraditioner. Det ligger något i den kritiken men enligt min mening finns det en allvarligare invändning mot statens möjlighet att vara neutral. Då gäller det inte bara neutralitet med avseende på effekterna av den statliga skolpolitiken, utan också med avseende på dess *skäl* och dess *mål*.

Svårigheten eller omöjligheten att vara neutral i dessa avseenden beror på två saker. För det första på statens historiska koppling till en *nation*, det vill säga en specifik etnisk kultur. Normer och värderingar som präglar den etniska majoritetskulturen blir nästan alltid givna "grundvärden" när sociala, politiska och etiska frågor ska behandlas. För det andra beror det på statsapparaten's många fusioner, lieringar och sammankopplingar med näringslivet. Den så kallade korporativa staten är inte bara ett begrepp utan ett empiriskt faktum (Monbiot 2000, Saul 1998). De exakta förhållandena ser naturligtvis olika ut i olika länder och Sverige tillhör väl inte de mest extrema fallen. Tendenserna finns dock. För att ta ett exempel från den högre utbildningen så noterar Anna Bjuremark (2002) i sin fallstudie av ledningen av ett svenskt universitet hur det största inflytandet kommer från personer med kontakter med näringslivet. Arbetsgivarnas behov tillsammans med statliga policydokument blir de starkaste styrfaktorerna för universitetets utveckling.

Statsapparaten tillsammans med näringslivets ekonomiska strukturer och processer bildar som bekant vad Jürgen Habermas kallar ett system. Habermas' välkända tes är att moderna samhällen kännetecknas av systemets illegitima kolonisation av livsvärlden. I mer allmänna termer betyder det att byråkratiska och ekonomiska imperativ skapar allt mindre frihetsmarginaler för genuint kulturella processer och verksamheter. (Rudolf Steiner, Waldorfpedagogikens grundare, gjorde faktiskt en liknande analys av sin tids samhälle; se Dahlin

2006.) Genom sina kopplingar till den ekonomiska sfären blir staten en del av det system som utövar illegitim makt över kulturella livsvärldsprocesser, såsom skola och undervisning. Därmed har staten i realiteten komprometterat sin förespeglade neutralitet i frågan om ”det goda livet”. Staten kan inte – i varje fall inte i sin nuvarande form – vara etiskt neutral när det gäller anledningarna till och målen för sin skol- och utbildningspolitik.

Bör staten vara neutral?

Nu finns det också de som menar att staten *inte* bör vara neutral i frågan om det goda. Staten ska verka för ”det rätta”, det vill säga för värden som rättvisa, rättigheter och jämlikhet, men enligt exempelvis Stephen Macedo (2000) bör den även verka för vissa aspekter av det goda livet. Macedo vill formulera en mindre ”anemisk” liberalism än den som flertalet av dess motståndare (i USA) kritiserar. Det är en liberalism som tar ställning för det önskvärda i att kultivera civila dygder såsom ”thoughtful participation in the activities of modern politics and civil society” (Macedo 2000, s 10). Han menar vidare att en gemensam skola för alla är mest lämpad att förverkliga en sådan medborgarbildning. Men även om jag är enig med Macedo om det önskvärda i att kultivera sådana civila dygder kan jag inte se att den gemensamma statliga skolan nödvändigtvis är det bästa medlet att förverkliga dem (ibland förefaller faktiskt även Macedo tveksam till detta).

Andra argument för att den statliga skolan inte bör vara neutral i förhållande till ”det goda” ger Gudmundur Frimannsson (2004). Hon menar för det första att det inte går att dra en klar gräns mellan det som är politiskt relevant – det vill säga det som handlar om rättvisa och rättigheter – och frågor om ”det goda livet”, som vissa liberala utbildningsfilosofer vill göra. För det andra ”sammanfaller den förmåga som krävs för att diskutera politik delvis med den förmåga som krävs för autonomi eller självständighet och demokratiskt medborgarskap” (Frimannsson 2004, s 132). Gentemot det första vill jag invända att även om det är svårt att definiera skillnaden mellan ”det rätta” och ”det goda”, eller mellan politik och etik, måste vi likväl sträva efter att upprätthålla en sådan skillnad. Vi måste lära oss att leva med sådana ”omöjliga” strävanden, vi gör det redan på andra områden. Det är exempelvis inte lätt att skilja mellan det juridiskt och det moraliskt rätta, likväl måste våra domstolar sträva efter att hålla isär dessa begrepp.

Det andra argumentet är svårare att besvara i korthet. Det förefaller mig dock inte självklart att politisk diskussion *kräver* autonomi

hos deltagarna. Begreppet autonomi är inte heller lätt att definiera och ännu svårare är det att veta vilken typ av fostran och undervisning som leder till autonomi.¹³ Vad som framförallt krävs för att delta i politiska diskussioner är *intresse och engagemang* för de frågor som behandlas. Kunskaper och förmåga att argumentera är naturligtvis också bra, men de är inte sällan naturliga följder av engagemanget.¹⁴

Jag vidhåller alltså att staten i princip bör vara etiskt neutral med avseende på motiv och mål för respektive effekter av sin skol- och utbildningspolitik. Men om den nu, i sin nuvarande existensform, inte *kan* vara det, då finns det goda skäl att hävda att staten borde reducera sin kontroll över skolans innehåll och verksamhetsformer till ett minimum.

Avslutning

Jag har pekat på två principiella skäl till varför fristående skolor inte bara bör tillåtas utan också uppmuntras. Det första är att det inte finns några empiriskt säkra belägg för antagandet att segregation i skolväsendet alltid har negativa effekter. Det andra är att statens skolpolitik inte är och (med statens nuvarande existensform) inte kan vara neutral med avseende på frågan om ”det goda livet”. Min slutsats av dessa resonemang är att även om fristående skolor bidrar till segregation i skolväsendet i en rent deskriptiv mening är det långtifrån självklart att detta sakförhållande ska värderas negativt. Det beror till stor del på vilka pedagogiska grundtankar och metoder som den enskilda fristående skolan vilar på.

Diskussionen och debatten kring fristående skolor influeras troligen av vissa mer eller mindre outtalade farhågor, som gör den känslomässigt laddad. Hans Ingvar Roth (2001) urskiljer tre sådana farhågor: å ena sidan ökad socioekonomisk segregation, å andra sidan spridningen av religiös fundamentalism respektive av en slags ”mikronationalism” som ställer krav på till exempel egna sociala institutioner. I en sådan situation gäller det att hålla huvudet kallt och klart skilja mellan fakta, värderingar och rena hjärnsnöken.

Noter

1. Det kan naturligtvis också finnas andra anledningar till att fristående skolor ifrågasätts men i denna artikel fokuserar jag på ”segregationsargumentet”.
2. Projektet finansierades av Stiftelsen Kempe-Carlgrenska fonden. Uppdraget bestod i att undersöka flera frågor, som bland annat handlade om jämförelser mellan elever i Waldorf- respektive den kommunala skolan. Bo Dahlin, Ingrid Liljeröth och Agnes Nobel (2006) sammanfattar de viktigaste resultaten från undersökningen.
3. Undersökningen använde delar av samma mätinstrument som Skolverkets nationella utvärderingar 1998 och 2002 (för den förstnämnda, se Dahlin, Kåräng & Osbeck 1999). Resultaten finns att tillgå i en arbetsrapport (Dahlin, Langmann & Andersson 2004).
4. Här förefaller mig således konsekvensetiken vara det mest lämpliga etiska perspektivet. Det handlar om att värdera effekterna av en speciell skolpolitik. Att en av staten förd politik skulle kunna värderas som rätt eller orätt i sig, oavsett sina effekter, tycks mig vara en orimlig ståndpunkt, eftersom det ligger i politikens väsen att vilja förändra eller skapa något.
5. Jämför Billy Ehn (1991), som på basis av en mindre intervjustudie i norra Botkyrka finner att i ett sådant multietniskt samhälle utvecklas en ”mångkulturell stil” som kännetecknas av ”beredvillighet att vara tillsammans på gemensamma villkor, att man anpassar sig till varandra och inte kräver att samvaron ska helt följa den egna gruppens regler” (s 49).
6. Beträffande betydelsen av social status finns det också studier som tyder på att en statussträvande och materialistisk livsstil korrelerar negativt med kulturell medvetenhet (Antonio 2001).
7. Jämför här Terence McLaughlins (1990) resonemang om ”autonomy via faith”, det vill säga att en tidig inskolning i en viss trosåskådning senare kan övergå i kritisk reflektion över densamma.
8. Här uppkommer frågan huruvida fundamentalistiska fristående skolor, i vilka inte ens en abstrakt konfrontation mellan kulturer ges utrymme, kan tillåtas i en liberal demokrati. Själv är jag kluven i denna fråga. Å ena sidan anser jag att alla skolor bör bädda för utvecklingen av autonomi och kritisk självreflektion, å andra sidan känner jag mig ovillig att tvinga dessa värden på människor som inte vill acceptera dem. Jag tror också att ett sådant tvång bidrar till att skapa aggressiva motreaktioner som kan få ödesdigra sociala konsekvenser. I dagens Sverige måste dock alla fristående skolor följa den nationella läroplanen, vilket innebär att någon form av abstrakt konfrontation mellan olika religioner ska ingå i undervisningen. I princip menar jag alltså att detta är bra. I praktiken tror jag ändå det är bäst att förhålla sig till varje enskilt fall på ett öppet och dialogiskt sätt.
9. I detta sammanhang finner jag det intressant att notera att flertalet av de islamistiska terrorister vars sociala och kulturella bakgrund har undersökts visat sig ha fått en västerländsk, sekulariserad utbildning, många också på högskolenivå. Inskolningen i islamsk fundamentalism påbörjade de oftast i vuxenåldern och bristen på grundläggande kunskaper om Islam gjorde det givetvis lättare att indoktrinera dem i Jihad-ideologin (se Moussaoui 2003, Sageman 2004, Taarnby 2003).

10. Allt detta betyder givetvis inte att önskemålen om en gemensam skola för alla med nödvändighet grundar sig på etnocentrism. Waldorfpedagogiken till exempel vänder sig till alla barn, oavsett kulturell bakgrund, och vill dessutom bevara och utveckla deras individuella särdrag.
11. Med sitt republikanska grundperspektiv trodde Arendt dock sannolikt mer på en gemensam statlig skola än på fristående skolor.
12. Detta resonemang tycks ligga i linje med Jürgen Habermas' (1992) idé om en "konstitutionell patriotism", det vill säga en aktiv solidaritet med den demokratiska statens konstitutionella grunder, men inte nödvändigtvis med dess etniskt-kulturella majoritet.
13. Autonomibegreppet formuleras till exempel helt olika ur ett liberalistiskt respektive ett kommunitaristiskt perspektiv.
14. I den ovannämnda utvärderingen av Waldorfskolor fann vi för övrigt tydliga tecken på att Waldorfskolorna lyckades bättre än de kommunala skolorna med att skapa intresse och engagemang i sociala frågor hos eleverna (Dahlin, Langmann & Andersson 2004).

Referenser

- Antonio, Anthony L (2001): Diversity and the influence of friendship groups in college. *The Review of Higher Education*, (1), s 63–89.
- Arendt, Hannah (2004): *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Daidalos.
- Ball, Stephen J (1993): Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, (1), s 3–19.
- Benhabib, Seyla (2004): *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Berry, John W (1991): Understanding and managing multiculturalism: Some possible implications of research in Canada. *Psychology and Developing Societies*, (1), s 17–49.
- Bjuremark, Anna (2002): *Att styra i namn av akademisk kollegialitet* [To rule in the name of academic collegiality]. Stockholm: HLS Förlag.
- Bunar, Nihad (2001): *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism* [The school in the middle of the suburb. Four studies about school, segregation, integration and multiculturalism]. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Dahlin, Bo (2006): *Education, History, and Be(com)ing Human. Two Essays in Philosophy and Education*. Karlstad: Karlstad University Studies.

- Dahlin, Bo; Kåräng, Gösta & Osbeck, Christina (1999): *Den medborgerligt-moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan. Delrapport av US98* [The moral and civic aspect of Social Studies in the comprehensive and upper secondary school]. Skolverkets rapport 99:486. Stockholm: Liber Distribution.
- Dahlin, Bo; Langmann, Elisabet & Andersson, Cathrine (2004): *Waldorfskolor och medborgerligt-moralisk kompetens. En jämförelse mellan Waldorfelever och elever i den kommunala skolan* [Waldorf schools and moral-civic competence. A comparison of Waldorf pupils and pupils in the public school]. Karlstad: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Dahlin, Bo; Liljeroth, Ingrid & Nobel, Agnes (2006): *Waldorfskolan – en skola för människobildning?* [The Waldorf School – a school for *Menschenbildung*?] Karlstad: Karlstad University Studies.
- Ehn, Billy (1991): Ungdom och tradition i det multietniska Sverige [Youth and tradition in the multiethnic Sweden]. I Annick Sjögren, red: *Ungdom och tradition. En etnologisk syn på mångkulturell uppväxt*, s 41–50. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Englund, Tomas (1994): New international trends for Swedish schools – Marketization, privatization, religiousization, languageization ... I Daniel Kallós & Sverker Lindblad, red: *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom*, s 66–100. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Francia, Guadalupe (1999): *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet* [Policy as text and as practice. An analysis of the concept of equivalence in the educational reform for the obligatory school in the 1990's]. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Frimannsson, Gudmundur H (2004): Medborgarfostran och det goda [Civic education and the good]. I Jan Bengtsson, red: *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, s 121–140. Lund: Studentlitteratur.
- Gurin, Patricia; Nagda, Biren A & Lopez, Gretchen E (2004): The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, (1), s 17–34.
- Habermas, Jürgen (1992): Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Praxis International*, (1), s 1–19.

- Hornsey, Matthew J & Hogg, Michael A (2000): Intergroup similarity and subgroup relations: Some implications for assimilation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (8), s 948–958.
- Jonsson Lilja, Sally (1999): *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet* [The multicultural school – ideals versus reality]. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Kamali, Masoud (1997): *Distorted Integration. Clientization of Immigrants in Sweden*. Uppsala: Center for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Kamali, Masoud (1999): *Varken familjen eller samhället. En studie av invandrarungdomars attityder till det svenska samhället* [Neither the family nor the society. A study of immigrant youths' attitudes to the Swedish society]. Stockholm: Carlssons.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet* [The world citizen. Political and educational philosophy for the 21st century]. Göteborg: Daidalos.
- Macedo, Stephen (2000): *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLaughlin, Terence H (1990): Peter Gardner on religious upbringing and the liberal idea of religious autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, (1), s 107–125.
- McLaughlin, Terence H (1992): The ethics of separate schools. I Mal Leicester & Monica Taylor, red: *Ethics, Ethnicity and Education*, s 114–136. London: Kogan Page.
- Moghaddam, Fathali M & Solliday, Elisabeth A (1991): 'Balanced multiculturalism' and the challenge of peaceful coexistence in pluralistic societies. *Psychology and Developing Societies*, (1), s 51–72.
- Monbiot, George (2000): *Captive State. The Corporate Takeover of Britain*. London: Macmillan.
- Moussaoui, Abd Samad (2003): *Zacarias Moussaoui: The Making of a Terrorist*. London: Serpent's Tail.
- Obondo, Margaret; Rodell Olgaç, Cristina & Robleh, Salada (2005): *Broar mellan kulturer – somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige* [Bridges between cultures – the language socialisation of Somalian children at home and in preschool in Sweden]. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra. Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* [A school for others. Minority pupils' experiences of conditions of work and life in the comprehensive school]. Stockholm: HLS Förlag.

- Parszyk, Ing-Marie (2002): *Yalla – det är bråttom. Assyriskal/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian* [Yalla – we have to hurry. Assyrian/syrian pupils' school life is followed from pre-school until grade 9]. Lund: Studentlitteratur.
- Prop 1997/98:16. *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik* [Sweden, the future and plurality – from immigration policy to integration policy]. Stockholm: Regeringskansliet.
- Romhed, Rune (1999): Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? [Marketplace, authority or meetingplace?] I Mikael Alexandersson, red: *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*, s 75–145. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Hans Ingvar (2001): Friskolornas roll i det mångkulturella samhället [The role of independent schools in the multicultural society]. I Göran Gunner & Sia Spiliopoulou Åkermark, red: *Mänskliga rättigheter – aktuella forskningsfrågor*, s 146–161. Uppsala: Iustus Förlag.
- Roth, Klas (2001): *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Sageman, Marc (2004): *Understanding Terror Networks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Saul, John Ralston (1998): *The Unconscious Society*. London: Penguin Books.
- SFS (1974:152). *Kungl. Maj:ts kungörelse om beslutad ny regeringsform* [His Royal Majesty's decree on the decision on a new constitution]. <http://www.geocities.com/odengatan/rf1974.html> [Tillgänglig 2006-03-06].
- Sjögren, Annick; Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid, red (1996): *En ”bra” svenska? Om språk, kultur och makt* [A ”good” Swedish? About language, culture and power] Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Taarnby, Michael (2003): Vilsna själar tar sig rätten att döda [Lost souls take the right to kill]. *Axess*, (6), s 34–36.
- Tomasi, John (2001): *Liberalism Beyond Justice. Citizens, Society, and the Boundaries of Political Theory*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Victoria Costa, Maria (2004): Rawlsian civic education: political or minimal. *Journal of Applied Philosophy*, (1), s 1–14.

