

Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande

Åsa Brumark

THE IMPORTANCE OF SCHOOL DEMOCRACY FOR CIVIC EDUCATION AMONG STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS. In Swedish schools, there are two kinds of student governed institutions, the class council and the school council, designed to promote student influence on education and development of tools for participating in deliberative discussions as future democratic citizens. In the present article, this double function is problematized and factors relevant to its accomplishment are discussed. There seems to be a paradoxical relation between the fostering goals and the ambition of providing the students with more influence and autonomy. The article concludes that this paradox might be resolved by meta-communication about the problems and by involving the students more in planning and discussions about their education.

Keywords: school democracy, class council, deliberative discussion, student influence, fostering democratic citizens.

Inledning: Ungdomsskolans dubbla uppdrag

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att få välja kurser och ämnen och genom att delta i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo94, s 6–7).

Citatet ovan är hämtat ur Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet 1994, s 6–7)

Åsa Brumark är docent i nordiska språk och högskolelektor i svenska vid Södertörns högskola, 141 89 Huddinge. E-post: asa.brumark@sh.se

och uttrycker en tanke som senare delvis återfinns i Skolverkets rapport från år 2000: ”Skolan som samhällsinstitution har i uppdrag att främja såväl lärande som att eleverna utvecklas till ansvarskännande människor och samhällsmedborgare” (Skolverket 2000c, s 1). För ungdomsskolans uppdrag gäller alltså inte endast att bidra till att eleverna tillägnar sig grundläggande kunskaper och färdigheter i kärnämnen utan också att de bibringas det omgivande samhällets värdesystem och principer för ett ansvarigt medborgarskap. Detta innebär även ett demokratiskt förhållningssätt. Därför har skolan ett explicit uppdrag att utveckla ett demokratiskt medvetande hos sina elever och därigenom fostra dem till demokratiska medborgare. Skolverkets remissyttrande slår vidare fast att ”[s]kolor, förskolor och skolbarnsomsorg har ett uppdrag att utveckla demokratisk kompetens hos barn och unga.” (Skolverket 2000c, s 2, jämför Skolverket 2000b, s 11). Demokratisk kompetens innebär enligt Skolverket att ”kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena” (Skolverket 2001, s 3–4, jämför Gerrevall 2003, s 40–66).

Fostran av demokratisk kompetens i ungdomsskolan kan ske genom att undervisningen (genom ”teoretisk demokratisk fostran”) lyfter fram demokratiska värden och orienterar eleverna om vad ett demokratiskt samhälle innebär samt vilka krav som det ställer på sina medborgare. Men fostran av demokratisk kompetens förutsätter också att själva skolarbetet har en demokratisk prägel vilket även innebär att eleverna får möjlighet till medinflytande.¹ Därför har skolan enligt lag dessutom vissa institutionella arrangemang för ”formell demokratisk fostran” med ambitionen att bidra till det som kallas för skoldemokrati², nämligen klassråd och elevråd. Som samhällsinstitution lyder ungdomsskolan under lagen om offentlighet vilket bland annat betyder att handlingsplaner och beslut i princip ska vara öppna för allas – det vill säga även elevernas – insyn och möjlighet att påverka inom ramen för offentlig diskussion. I sin rapport från år 2000 understryker Skolverket också att en ”grundval för arbetet med demokratisk struktur i form av representativ demokrati är klassrådet” (Skolverket 2000c, s 5). Klassrådet kan alltså ses som ett uttryck för strävan efter deliberativ diskursiv demokrati (Spång 2005, s 77–89) genom att eleverna uppmuntras att under en lektionstimme i veckan delta aktivt i en klassgemensam diskussion för att där ge synpunkter och förslag, framför allt i frågor som gäller klassens verksamhet. De har vidare möjlighet att utse representanter till klassövergripande elevråd. Tanken är att eleverna genom elevrådet via klassrådet ska kunna utöva inflytande över sin egen skolvardag genom att vara delaktiga i planerings- och beslutsprocesserna vid skolan.³ Elevrådet motsvarar närmast den representativa formen av demokrati genom att valda

representanter från varje klass framför den egna klassens synpunkter i gemensamma frågor som rör hela skolan. Elevsynpunkter och förslag ska sedan föras vidare till olika beslutsinstanser inom skolan.

Avsikten med klassråd och elevråd är alltså enligt Skolverket att ge eleverna möjlighet till ett demokratiskt medinflytande i skolan (Skolverket 2000c, s 4–6). Men de är också viktiga – så tycks i alla fall vara tanken – som ”internoffentliga” arenor för att eleverna ska få möjlighet att utnyttja och utveckla sina resurser, använda inhämtade kunskaper samt träna och utveckla färdigheter som krävs för den demokratiska medborgarrollen. På senare år har emellertid frågan väckts via enkäter bland elever och lärare och genom observationer gjorda av pedagoger och forskare om dessa formella fora verkligen leder till ökad demokrati vare sig i eller utanför klassrummet (Skolverket 2000b, s 25 ff; Tholander 2005, s 7–30; jämför Almgren 2006, s 142–145⁴). Visserligen ger enkäter med elever som informanter sällan entydiga svar på grund av de tillfrågades beroendeställning och tidsbrist men även rapporter från forskarhåll tyder på att förhållandevis få elever på allvar engagerar sig i klass- och elevråd, framför allt på högre stadier (Skolverket 2000b, s 28 ff). Bland annat av detta skäl är det också osäkert om exempelvis klassrådsdiskussioner fyller funktionen att bidra till medborgarfostran av alla elever.

I den här artikeln problematiseras den obligatoriska skolans dubbla uppdrag att via elev- och klassråd verka för elevdemokrati och ett ökat elevinflytande i skolan (Lundström 1999, s 57–121) och samtidigt förbereda eleverna för vuxenlivets medborgarroll ute i samhället. Framför allt ifrågasätts klassrådets roll och funktion, inte bara som förberedelse för och rekryteringsgrund till elevrådet utan också – och framför allt – som grund för elevernas utveckling av medborgarskap och demokratisk kompetens (Brumark 2006, s 18–31; 2007b, s 311–320). Klassrådet ska ju enligt Skolverkets intentioner bilda en grundval för demokratiarbetet i skolan genom att fungera som en inkluderande plantskola där alla elever åtminstone teoretiskt kan bli sedda och göra sina åsikter hörda. Mycket tyder dock på att klassrådsdiskussionerna snarare fungerar exkluderande och spår på den sociala segregation och ojämna fördelning av kulturellt kapital som skolans medborgarfostran delvis är ägnad att kompensera för.

Artikeln utreder alltså förhållandet mellan *fostran* av eleverna till samhällsmedborgare och deras *inflytande* över fostranssträvandena via det grundläggande forum för formell demokrati som klassrådet utgör. Frågor som ställs är vilka förutsättningar för medborgarfostran och elevinflytande den obligatoriska skolan erbjuder genom klassrådsdiskussionerna och på vad sätt fostransuppdraget kan innebära begränsningar av eller till och med hinder för ett reellt elevinflytande.

Avslutningsvis diskuteras hur man skulle kunna öka möjligheterna att förverkliga de mål för medborgarfostran och elevinflytande som uttrycks i Lpo94 – även om syftet med artikeln är att bidra till debatten om elevinflytande och skoldemokrati snarare än att presentera lösningsförslag. Resonemangen bygger på uppgifter hämtade från olika typer av styrinstrument (lagar, läroplaner och kursplaner) och forskningsrapporter (från tidigare skolforskning och från Skolverket) samt även på observationer genomförda inom ett nyligen avslutat projekt som drivits av forskare vid Södertörns högskola.⁵

Utgångspunkten för resonemangen är att institutionaliserad rätt till medinflytande genom lagstadgade internoffentliga arenor är viktig men inte tillräcklig för att ökat elevinflytande och elevdemokrati ska kunna förverkligas.⁶ En grundläggande förutsättning är nämligen att skolorganisationen erbjuder eleverna reella möjligheter att utnyttja sin lagliga rätt. Sådana möjligheter ligger dels på institutionell och organisatorisk nivå, dels på individuell nivå. I ett snävt skolorganisatoriskt perspektiv kan klass- och elevråden ses som formella institutioner tillskapade inom skolans organisation för att tillgodose svenska skolelevs rättighet till inflytande över såväl övergripande organisatorisk planering som sitt eget lärande. Skoldemokrati och reellt medinflytande för alla elever kräver dock att de inte bara *får* göra sig hörda genom lagstadgade inslag på schemat utan också att de blir motiverade och *vill* engagera sig. Det i sin tur förutsätter att de vuxna inom organisationen tar ungdomarna på allvar som jämbördiga samarbetsparter och betraktar dem som aktiva subjekt (i John Deweys mening, se Biesta 2003, s 59–80), inte bara som objekt för samhällets fostran. Det kräver vidare att tillräckligt viktiga frågor tas upp till diskussion under klass- och elevråd och, i ett vidare perspektiv, att det finns någon för ungdomar intressant koppling mellan det som sker i skolan och det omgivande samhället. Men för att ha möjlighet att utnyttja rättigheten till inflytande och bli tagna på allvar måste eleverna, som jag ser det, *kunna* uttrycka sina synpunkter och förslag, det vill säga få möjlighet att utveckla sina resurser och redskap genom lärande. Därför är en av ungdomsskolans viktigaste uppgifter just att bidra till att var och en får ta del av de kunskaper och utvecklar de färdigheter som behövs för att kunna reflektera över, formulera egna synpunkter på och diskutera relevanta frågor med klasskamrater och vuxna inom skolkollektivet, kort sagt, att verka för en allmän *medborgarkompetens*.

Medborgarfostran – mål och medel för deltagande i klass- och elevråd

Medborgarkompetens är målet för skolans medborgarfostran genom bland annat klass- och elevråd men en komplicerande omständighet är som antytts ovan att ett aktivt deltagande i och inflytande genom dessa formella fora redan förutsätter ett visst mått av de kunskaper och färdigheter som ingår i just medborgarfostran. Medborgarfostran i vid mening kan definieras som ”den socialisation som kan tänkas ha betydelse för de studerandes framtida agerande som samhällsmedlemmar och medmänniskor” (Englund 2004) och innefattar således till exempel grundläggande kunskaper om hur samhället fungerar och insikter i värdegrundsfrågor. I begreppet ingår även basala kognitiva och kommunikativa färdigheter som krävs för att under exempelvis klass- eller elevråd kunna identifiera angelägna gemensamma frågor, betrakta dem ur olika perspektiv och engagera kamrater och lärare i dessa frågor på ett för situationen ändamålsenligt sätt. Dessutom räknas även till den obligatoriska skolans medborgarfostran förmågan att bidra till att unga människor utvecklas psykosocialt och moraliskt så att de kan ta ställning och bilda sig en egen uppfattning i viktiga frågor (Utbildningsdepartementet 1994, s 7). Grad och typ av elevinflytande anpassas visserligen efter ålder och utvecklingsnivå (Skolverket 2000c, s 2), men för att eleverna ska kunna bidra med egna men oegennyttiga synpunkter i frågor som rör hela klassen och leder till gemensamma beslut förutsätts en viss moralisk utvecklingsnivå och psykosocial mognad som tillåter intersubjektivitet, decentrering och även etiska ställningstaganden (Fritzell 2003, s 9–40).

Omvärldskunskaper och psykosocial utveckling ingår alltså som en del av skolans medborgarfostran och är viktiga förutsättningar för individens utnyttjande av skolans formella demokratiinstanser. Men inte heller det räcker om det saknas en förmåga och vilja att framträda offentligt inom ramen för skolans klass- och elevrådsverksamhet och att tillsammans med klasskamraterna använda sina kommunikativa och språkliga resurser för att uttrycka egna ställningstaganden på ett tydligt och för situationen adekvat sätt. Bland annat av detta skäl har alltsedan den allmänna skolpliktens införande en av de främsta uppgifterna för undervisningen under de tidiga skolåren varit att stödja utvecklingen av förmågan att uttrycka sig i tal och skrift för olika ändamål. Kopplingen mellan *kommunikativ kompetens* (Tornberg 1993, s 41–56; 2000, s 18–28; 2007, s 361–380)⁷ och medborgarroll gjordes redan av John Dewey (1916/1997) och återfinns mer eller mindre explicit uttryckt i läroplanerna från senare delen av 1900-talet (se Tornberg 2000, s 117–260). Läroplanen från 1969 framhåller vidare att skolans

uppgift är ”att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle” (Skolöverstyrelsen 1969, s 12). Formuleringen ”varje elev” speglar det individualiserande perspektivet i senare läroplaner. Det anses alltså viktigt att skolan medverkar till att alla elever utvecklar en kommunikativ kompetens för att de ska kunna nå även en demokratisk kompetens. Idag är man på pedagogiskt håll dock ense om att individuella stödåtgärder i form av till exempel språkträning inte är tillräckliga för utveckling av kommunikativ – och än mindre för demokratisk – kompetens utan eleverna måste också få tillfälle att diskutera i ett klassrumsklimat där alla får plats, tillfälle och mod att göra sig hörda. Läroplanerna från de senaste decennierna har också betonat kommunikation mellan elever i grupp som ”ett bärande element” för demokratiarbetet i ungdomsskolan och även förespråkat en ”deliberativ demokrati” eller ”samtalsdemokrati” (Skolverket 2000b, s 8, med utgångspunkt i Dewey, 1916 (1997) och Habermas, 1988). ”Dialogisk kommunikation” (Dysthe 2001, s 7–19) och ”deliberativa samtal” (Englund 2000, s 5 ff)⁸ har blivit nyckelbegrepp i den pedagogiska debatten⁹ och betraktas som demokratiska arbetsformer som skulle kunna gynna elevers möjlighet att utveckla såväl kommunikativ som demokratisk kompetens.

Avsikten med klassrådsdiskussioner är som nämnts ovan enligt Skolverkets intentioner att på kort sikt erbjuda eleverna möjlighet till inflytande över det egna lärandet men på lång sikt även att främja deras utveckling som demokratiska och ansvarstagande samhällsmedborgare. Inom ramen för detta uppdrag har klassrådsmötet också den viktiga uppgiften att förbereda eleverna för medborgarrollen och vuxenlivets deltagande i diskursiva demokratiska former såsom olika typer av formella möten. Träningen av diskussion i mötesform sker bland annat genom att regler för turordning och framförande iakttas och genom att ordförande, sekreterare och justerare utses bland eleverna, som i dessa roller får uppgiften att fastslå agenda samt öppna och avsluta mötet och så vidare genom formaliserade fraser. En lärare är vanligen närvarande som deltagare men ska normalt endast ingripa vid behov av förklaringar, tillrättalägganden eller som stöd för ordföranden vid återupprättande av ordningen.

Även om det deliberativa samtalet som metod ursprungligen avsåg skolans vanliga undervisning (Skolverket 2000a, s 15; Englund 2000, s 5) skulle alltså klassrådet trots den formella inramningen kunna erbjuda möjlighet till både kommunikativ och demokratisk utveckling genom att inrymma inslag av delibererande¹⁰ mellan klasskamrater under lugna omständigheter i välkänd miljö. Kriterierna för ett gynnsamt ”deliberativt” samtalsklimat (enligt Englund 2000, s 5 ff), nämligen

att alla argument ges lika stort utrymme och bemöts med tolerans och respekt, att auktoriteter ifrågasätts och att lärarens styrande roll tonas ned liksom en strävan efter gemensamma beslut att föra in i protokollet skulle lika gärna kunna gälla diskussionsfaserna under ett klassrådsmöte och ligger väl i linje med riktlinjerna för medborgarfostran (Englund 1999, s 39–44; 2004; 2007, s 153–168).

Dessvärre fungerar klassråden i år 5 och 9, enligt våra iakttagelser inom projektet *Mot medborgarrollen* av svenska klassrådsdiskussioner (se Brumark 2006, s 18–31; 2007a, s 109–128; 2007b, s 311–320), mer eller mindre väl på olika skolor och tycks i praktiken inte alltid gynna vare sig elevinflytande eller träning i delibererande samtal. I våra undersökningar av tio klassråd år 7–9 fann vi för det första att långt ifrån alla elever i klasserna aktivt deltar i den gemensamma diskussionen (Brumark 2007b, s 311–320). Bland icke deltagande eleverna (20–30 %) fanns de icke aktiva eller tysta, framför allt flickor och de kontraaktiva, framför allt pojkar som genomförde olika egna mer eller mindre kontraproduktiva projekt i klassrummets periferi. Den gamla sanningen att pojkar upptar större delen av talutrymmet i skolan (Einarsson och Hultman 1979, s 255; Molloy 2003, s 75–91) stämmer fortfarande även under klassrådsdiskussionerna, åtminstone om man räknar efter replikmängd och ljudvolym. Å ena sidan producerade pojkarna enligt våra observationer dubbelt så många yttranden som flickorna, samtidigt som mellan 10 och 20 procent av deras inlägg diskvalificerades av både lärare och elever som oseriösa, inadekvata, icke relevanta eller allmänt störande. I år 9 förekom å andra sidan exempelvis genomgående brott mot turtagningsreglerna och mot mötesformens decorum genom utpräglad ”ungdomsdialekt”, nedlåtande tillmälen och svordomar i betydligt högre grad bland pojkarna än bland flickorna i samtliga undersökta klasser (Brumark, 2007a, s 109–128). Vissa pojkar föreföll till och med villigast att synas och höras främst i syfte att vinna lustighetspoäng i rollen som klassens pajas (jfr Molloy 2003, s 75–91; jämför också Garpelin 1998, s 112–115). Å andra sidan leddes samtliga klassråd utom två i vårt svenska material (bestående av 10 nior och 2 femmor) av en flicka som valts till ordförande på grund av sin kompetens och/eller till följd av brist på villiga kandidater. Med stöd från vissa kamrater kunde dessa ofta duktiga och skolanpassade ordföranden utöva ett dominerande inflytande som ibland till och med kunde urarta till former av subtil mobbning mot kamrater utanför ”gänget” eller med avvikande åsikter (Brumark 2007a, s 109–128, jämför Garpelin 1999, s 94–97). Trots flera års träning av formella ramar och diskussionssteknik under lektioner i samhällskunskap och svenska och genom klassråd alltså mellanstadiet fungerade klassrådsmötena ofta dåligt, eftersom

många elever – av olika anledningar – inte iakttog grundläggande demokratiska och praktiska regler för att tillsammans genomföra en deliberativ diskussion. Så som ”elevinflytandet” framstår i form av maktkamp mellan några få starka och talföra elever under klassrådet tycks det alltså närmast motverka såväl verkligt medinflytande som utveckling av demokratisk kompetens (jfr Almgren 2006, s 13–16¹¹). Senare forskning tyder till och med på att denna typ av elevinflytande står i ett motsatsförhållande till elevernas formella kunskaper i politik och demokrati (vilka ingår i begreppet demokratisk kompetens) och att denna tendens förstärks genom socioekonomisk och etnisk skol-segregering (Almgren 2006, s 157–190).¹²

En slutsats som skulle kunna dras av resultaten av klassrådsstudierna är att skolans medborgarfostran alltså inte gagnar alla elever, eftersom så många ändå av olika skäl föredrar att förhålla sig passiva eller väljer att öppet protestera mot att diskutera inom reglerade ramar. Till en del kan problemen kanske ses som en naturlig följd av att eleverna fortfarande är under utveckling och att denna utveckling sker i otakt, kanske framför allt när det gäller psykosocial mognad, kommunikativa färdigheter, sammanträdesvana och elementära omvärldskunskaper – vilket ju skolan också har ett ansvar att kompensera för. Man skulle lite tillspetsat kunna säga att eleverna under klass- och elevråd avkrävs kunskaper och förmågor som de samtidigt är där för att tillägna sig och utveckla på sina egna villkor och i egen takt. Klassråds- och elevrådsmötena skiljer sig dessutom från andra kommunikationsutvecklande aktiviteter inom skolan genom att vara mer formaliserade och ge sken att vara ”på riktigt”. Själva mötesproceduren med sin formella struktur beträffande ramar och språk tycks dessutom för många elever innebära en konflikt mellan olika sociala, kommunikativa och diskursiva normsystem och försätta eleverna i en situation som upplevs som främmande, antingen för att de ännu inte behärskar eller helt enkelt inte accepterar det formaliserade genomförandet (Brumark 2006, s 18–31). Andra omständigheter som uppmärksammas på senare år är att många elever marginaliseras i skolkollektivets offentliga diskurs, inte bara genom skillnader i psykosocial utvecklingstakt utan även på grund av sociokulturella faktorer, till exempel avsaknad av ”demokratiskt kapital” (jfr ”kulturellt kapital” i Bourdieu 1970, s 47) eller av inövad ”seminarienkultur” (som en luttrad gymnasielärare uttryckte saken i en debattartikel i DN 090926 om segregation i skolan). Ungdomar som saknar förtrogenhet med delibererande diskussioner med vuxna från hemmiljön får sannolikt svårigheter i förhandlingssituationer med vuxna i skolan (jämför Hultin 2007, s 317–337). Ytterligare en viktig faktor som lyfts fram i skoldebatten är de tysta eleverna (främst flickor) som på grund av

extrem blyghet eller talängslan undviker att framträda i klassrummet, framför allt under diskussioner i helklass (Sköld 1989; se även D-uppsatser skrivna av lärarstudenter under 2000-talet). För många förblir det en omöjlighet att yttra sig inför större grupper av åhörare och för en del kvarstår dessa problem under senare utbildningar – en växande studie- och språkverkstadsverksamhet med kurser för talängsliga studenter vid universitet och högskolor vittnar om detta problem.

Elevinflytande genom klass- och elevråd

I skolans pedagogiska uppdrag ingår att uppmuntra och stödja inte endast ett aktivt deltagande i aktiviteter som gäller själva undervisningen utan även elevernas vilja att engagera sig i viktiga lokala eller globala frågor för att på kort sikt kunna påverka sin situation i skolvardagen och på längre sikt även i livet utanför skolan. Men för att utnyttja sin rättighet till i skolans interna offentlighet måste eleverna också vara motiverade att engagera sig inom skolkollektivet och villiga att bidra till den gemensamma diskursen med egna synpunkter och bemötande av andras. Ett aktivt deltagande i skolans interna offentlighet kräver alltså att eleverna inte bara har möjlighet och förmåga utan även vilja och mod att engagera sig inom de givna ramarna. Våra observationer av klassrådsdiskussioner pekar dock på att även om individuella resurser finns så saknas inte sällan vilja, motivation eller mod att yttra sig i klassen. Detta gäller också viljan att ställa upp som representant i elevråd.

Vad beror svenska grundskolelevers bristande motivation eller vilja att engagera sig i gemensamma frågor inom skolkollektivet på? Till en del bottnar obenägenhet till engagemang bland elever kanske i individuella förhållanden men även sannolikt i omständigheter kopplade till skolan som institution och organisation. Det är till exempel väl känt att många elever på både grundskole- och gymnasienivå hyser misstro mot skolans formella instanser för demokrati (Skolverket 2000a, s 20; Skolverket 2000b, s 25ff; jämför även senare avhandlingar till exempel Tursonovic 2004; Almgren 2006). Den i enkäter dokumenterade bristen på intresse för formell demokrati inom ramen för klass- och elevråd kan bero på en omständighet som berörts ovan, nämligen att eleverna förväntas utnyttja kunskaper och färdigheter som de samtidigt tränar och utvecklar och som kanske dessutom fortlöpande bedöms och betygssätts (Skolverket 2000b, s 28ff). Men som samhällsinstitution intar ungdomsskolan en särställning genom att de individer som arbetar inom institutionen består av vuxna myndiga personer i olika professioner och unga omyndiga personer som under

de vuxnas överinseende och med hjälp av olika kontrollsysten fostras till "fullvärdiga" samhällsmedborgare. Detta innebär att "eleven ska utöva demokratisk påverkan på sin situation" för att samtidigt bli utsatt för pedagogisk påverkan och kontroll (Fritzell 2003, s 9–40), det vill säga att eleven förväntas handla som subjekt samtidigt som han/hon behandlas som objekt vars handlande styrs, manipuleras och kanske även bestraffas. I grundskolan har elever dessutom speciella skyldigheter och framför allt en lagstadgad närvaroplikt samtidigt som deras rättigheter är kraftigt begränsade i jämförelse med de vuxna (Berg 2003, s 129–148). Även om eleverna deltar i och till och med leder möten på olika nivåer i organisationen betraktas de alltså inte som reella aktörer i planering och styrning av verksamheten.

Komplikationerna med detta förhållande, att elever förväntas lägga stort allvar på att driva möten, som de vuxna på olika sätt signalerar att de är "på låtsas", framträder tydligt i resultaten från en studie utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv av klassråd i årskurs 9 (Brumark 2010, u.u.). Under klassrådet är visserligen klassläraren närvarande, men en elev agerar ordförande och diskussionen tycks, liksom under elevrådet, drivas helt och hållet av eleverna själva. Men trots att de studerade klasserna uppvisade en vänskaplig och ytligt sett jämbördig kommunikation mellan lärare och elever i klassrummen under klassrådsdiskussionerna rådde oftast ingen tvekan om vem som egentligen ledde och styrde verksamheten. Själva mötesproceduren föreföll relativt elevstyrd men lärarnas närvaro upplevdes mer eller mindre påtaglig genom att de tycktes ha svårt att släppa rollen som ledare och beslutsfattare. En noggrann analys av samspelet visade dessutom att läraren även i de delibererande diskussionerna hävdade sin auktoritet, implicit och explicit genom "modellerande" inlägg och metakommentarer. Detta i sin tur påverkade samspelet med och mellan eleverna, som därför tycktes uppleva osäkerhet inför de roller som klassrådsmötet implicerar och i synnerhet inför ordföranderollen som kräver omdöme och ansvar. Även de mest kompetenta flickorna hade i de studerade klasserna genomgående svårt att konstruera den myndighet som rollen som ordförande kräver och föll ofta tillbaka i elevrollen, vilket förändrade ramarna för samspelet så att övriga elever istället vände sig mot läraren som ledare för verksamheten. Bidragande orsaker till detta tycktes vara dels att eleverna fortfarande upplevde läraren som en auktoritet och övervakare som de orienterade sig mot, dels att de fann det svårt att acceptera en kamrat i ledarposition. Denna osäkerhet förändrade ofta den delibererande diskursen och ledde till att den förvandlades till en kuliss av småprat mellan kamrater. Som en följd härav urartade delar av mötena i samtidiga mer eller mindre högljudda diskussioner övriga elever emellan. Upprepade inslag av

samtidigt tal och orientering mot läraren som den som borde återupp-
rätta ordningen liksom konflikter mellan elever förstärkte intrycket
av osäkerhet om vad som egentligen krävdes av dem. Trots att klass-
och elevrådsmötena förefaller relativt elevcentrerade och till och med
elevstyrda aktiviteter kvarstår alltså en asymmetri mellan inblandade
aktörer. Ur ett elevperspektiv kan skolan som samhällsorganisa-
tion därför betraktas som starkt makthierarkisk, vilket omintetgör
ambitionerna att verka för ökat medinflytande (se Forsberg 2000,
s 129–150; jämför Hultin 2007, s 321–322). Att skolan fungerar
som makthierarkisk institution visar sig också på ett imitativt plan i
klassrådets sammanträdesformer. Ett exempel är när en klassrådsord-
förande, stödd av en grupp av kamrater, kan utöva ett dominerande
inflytande, som till och med får drag av mobbning mot marginaliserade
elever (Brumark 2007a, s 109–128). Inrättandet av formella fora för
elevdemokrati innebär alltså inte automatiskt att alla elever verkligen
kan och vill utnyttja dessa organisatoriska instanser för att hävda sin
rätt till inflytande. Snarare saknar många reellt tillträde till skolans
interna offentlighet, inte endast därför att de av olika anledningar
saknar förmåga eller vilja att delta i formella diskussioner till exempel
på grund av asymmetri och maktrelationer mellan lärare och elever
utan kanske framför allt på grund av konkurrensförhållanden och
maktkamp i och utanför klassrummet elever sinsemellan (Brumark
2006, s 18–31; jämför Garpelin 1999, s 94–97).

Asymmetriska myndighetsförhållandena mellan unga och vuxna
visar sig alltså genom att elever på grundskolenivå inte erkänns som jäm-
bördiga parter under förhandling och beslut i frågor som rör elevernas
verksamhet i skolan. Just det faktum att klass- och elevråd i allmänhet
inte är beslutsfattande i frågor som berör viktigare verksamhetsrelate-
rade ämnen kan vara en orsak till bristande engagemang inom skolans
formella demokratiinstanser. Våra iakttagelser från klassråden ger ett
intryck av att eleverna inte anser det vara särskilt viktiga frågor och
problem som kommer upp på dagordningen. Att eleverna verkar inom
skolans makthierarki avspeglar sig i klassrådsdiskussionen bland annat
genom att de aldrig på allvar – men kanske skämtsamt – väcker förslag
som utmanar skolans grundläggande maktförhållanden (till exempel
go-cartbana på skolgården). Skolans aktörer består av vuxna och unga
men de unga eleverna har sällan verksamhetsrelaterade befogenheter
som skulle kunna sätta dem i stånd att bidra till att lösa elevrelaterade
problem inom skolans organisation och på så sätt utöva ett reellt infly-
tande över sin arbetssituation (Skolverket 2000b, s 26). De uppmuntras
visserligen att ge synpunkter men har i allmänhet inte rätt att besluta i
frågor som rör planering och genomförande av undervisningen eller i
skolgemensamma frågor.

Att det dessutom saknas en skolgemensam elevdiskussion kring pedagogiska, organisatoriska och elevdemokratiska frågor visar sig tydligt i de klassrådssamtal vi observerat genom att sådana frågor normalt inte kommer upp och att referenserna är få till förhållanden utanför klassen. Skolans offentlighetsformer är begränsade till framför allt klassnivå vilket visar sig på olika sätt i klassrådets arbete – den egna klassens situation relateras sällan till andra klassers och behandlas heller inte metonymiskt som representativ för skolan i dess helhet. Kanske av naturliga skäl (till exempel elevernas begränsade omvärldskunskaper i lägre åldrar, fokus på akuta problem och tidsbrist) är klassrådsdiskussionen oftast inskränkt till rent klassinterna frågor, som berör eleverna personligen och konkret. Typiska sådana frågor handlar om relationerna mellan eleverna och deras förhållande till olika lärare men även om olika arrangemang inom klassens ram, som fester, utflykter och skolresor. Frågor som rör hela skolgemenskapen kan komma upp (till exempel ordningsregler för skolans lokaler, som att inte gå med ytterskor på inomhus) men är ganska sällsynta och nästan aldrig relaterade till exempelvis pedagogiska program. Elevrådet kan visserligen ses som en representativ funktion i förhållande till skolans interna organisation men tenderar att bli mer formell än reell (det vill säga ett rent representativt system). Elevrådet erbjuder dock få möjligheter för skolans elever att diskutera klassöverskridande gemensamma frågor så att klasserna i förhållande till den övergripande skoloffentligheten har kommunikativa kontakter med varandra. Genomförandet av klass- och elevråd tycks alltså i allmänhet ha koncentrerats på formen och inte i samma utsträckning på innehållet, det vill säga för eleverna angelägna frågor (Skolverket 2000b, s 25).

Medborgarfostran och elevinflytande – en paradox?

Som fostrande institution och organisation tycks alltså skolan på olika sätt kringskära grundskoleelevers möjlighet att utnyttja den befintliga skolinterna offentligheten till ett effektivt elevdemokratiskt inflytande. Det förefaller som om den traditionella och ofta förgivettagna pedagogiska asymmetrin mellan lärare och elever skapat hierarkiska strukturer och stelnade rutiner som motverkar ett förverkligande av de goda intentioner som genomsyrar läroplanens inledande ”poesidel”. I Lpo94 understryks till exempel redan i det första stycket att ”verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande värderingar” (Utbildningsdepartementet 1994, s 5) och i avsnittet ”Elevernas ansvar och inflytande” betonas att de ”demokratiska principerna att

kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever” (Utbildningsdepartementet 1994, s 13). I de aktuella politiska styrdokumenterna finns således gott om påbud i allmänna ordalag men få konkreta förslag till hur elevdemokrati och elevinflytande ska ske i praktiken.

Institutionaliserade fora som klassråd och elevråd skulle kunna utgöra sådana praktiker inom skolans verksamhet. Men som demokratifrämjande verksamhet och arena för delibererande diskussion rymmer , som jag ser det, framför allt klassrådssituationen en konflikt mellan å ena sidan ambitionen att verka för ökat elevinflytande och skoldemokrati och å andra sidan strävandemålen mot medborgerlig fostran, som ska ge unga omyndiga elever de nödvändiga redskapen för ett aktivt deltagande i offentliga diskussioner (Jfr Almgren 2006, s 117–156). Fostranssträvandena leder vidare till en spänning mellan å ena sidan ökad elevautonomi och å andra sidan olika grad av lärarstyrning, som ofta är nödvändig för att kunna genomföra fostransuppdraget (Brumark, 2010, kommande). Kanske har många vuxna, inom och utanför skolans murar, till och med svårt att tänka sig och acceptera en verkligt demokratisk skola, med tanke på elevernas omyndighet och det fostraransvar som skolan har. Att detta inte är någon helt ovanlig åsikt bland lärare vid grund- och gymnasieskolan framgår av två lärares svar i en intervju genomförd år 2006 av två lärarstudenter (Hägelmark och Lindhe, 2006):

Jag är väl lite grann av den åsikten att vi som lärare och vuxna vet så pass mycket mer och ibland så tror jag att eleverna vill ha för mycket inflytande och tror att dom faktiskt vet sitt eget bästa bättre. Därför kan jag väl tycka att det går lite till överdrift ibland när man diskuterar skoldemokrati att vi är faktiskt inte på lika villkor [...] (s 30).

om allt styrdes demokratiskt så skulle, eller jag menar det, jag har säkert elevgrupper som skulle kunna rösta igenom att vi ägnar den här kursen åt att dricka kaffe, och se hur det kan påverka kursmålen [...] (s 33).

Elever befinner sig i en institution som har kraftfulla möjligheter att agera gentemot dem genom de kontrollmekanismer, regler och påbud som genomsyrar dess verksamhet som arbetsplats och som myndighet som ska genomföra ett statligt uppdrag. Det innebär att eleverna på sätt och vis befinner sig i en position som underlydande i en makthierarki som starkt begränsar deras möjligheter att aktivt påverka sin situation.

Visst förekommer elevinitiativ, men i regel sker de utanför de formella ramarna. Våra studier har visat att företagsamma elever och

elevgrupper kan skaffa sig inflytande i skolfrågor genom att på lämpligt sätt uppvakta rektor och andra beslutsfattande personer. Det är i och för sig en väg att gå för att i en konkret situation förändra sin egen och kamraternas situation, något som till och med uppmuntras i Skolverkets rapporter från år 2000 (Skolverket 2000a, s 29ff; Skolverket 2000b, s 37). Men det är inte ett inflytande inom ramen för de internoffentliga fora som tillskapats inom ramen för skolans medborgarfostran och det rör sig dessutom om ganska få elever som på det här sättet på eget initiativ och via informella kontakter uppträder som förändringsinriktade retoriska agenter inom skolans värld. Det kan innebära att en enskild elev eller en grupp av elever tar kontakt med en lärare eller med skolledningen för att verka för åtgärder som berör dem själva eller som mer allmänt gäller skolans arbetssätt eller policy. I vissa fall fungerar eleverna då som informella representanter för sina kamrater.

Och visst förekommer på en del skolor lovvärda initiativ i form av ökat samarbete mellan olika grupper, inom och utanför skolgemenskapen på vissa skolor, där till exempel klass- och elevråden tonats ner till förmån för mer programnära grupperingar med fokus på innehållet i verksamheten, såsom matråd, kulturråd och så vidare. Eleverna samverkar inom dessa råd i klassöverskridande smågrupper med tydligt fokus på autentiska frågor som berör alla elever. Ytterligare ett konkret exempel på nytänkande är det aktiva samarbete som vissa svenska grund- och gymnasieskolor inlett inom olika EU-projekt med skolor från andra länder. Genom sådana gränsöverskridande samarbeten kan demokratiarbetet i svenska skolor berikas med nya idéer och initiativ, som till exempel ett aktivt samarbete mellan skolelever och kommunpolitiker, såsom skett i vissa kommuner i en relativt ny demokrati och EU-medlem som Ungern (Brumark och Pusztai, kommande). Många lärare uttrycker också en positiv inställning till ökat elevinflytande och välkomnar fler elevinitiativ – uttalanden i enkäter vittnar om tro på och engagemang för att ge eleverna större ansvar och inflytande över undervisningens uppläggning och genomförande (Skolverket 1999, s 13 ff). Samma lärare klagar dock över brist på tid och resurser samt rigida och luddigt eller abstrakt skrivna styrdokument och direktiv uppifrån som motverkar goda intentioner. Andra anser att ambitionerna med elevinflytande gått till överdrift och att eleverna själva gärna vill att en vuxen ska bestämma.

Klass- och elevrådets roll och funktion i framtiden

Hur skulle då klassrådsmötet kunna bidra både till medborgarfostran genom träning i delibererande samtal och till ökat medinflytande bland

eleverna? För det första bör eleverna få tydligare anvisningar och möjlighet till problematiserande diskussion kring till exempel ramarna för klassrådsmötet som aktivitet och reglerna för klassrådsdiskussionens genomförande. Genom metakommunikation kring de olika syftena med klassrådsdiskussionerna torde de enligt min uppfattning lättare förstå värdet av att delta aktivt och seriöst i klassråd som en möjlighet till medinflytande och träning inför vuxenlivets medborgarroll. Vidare skulle man kunna ta fasta på de alternativ till klassrådsdiskussion i helklass som genomförts på en del håll i form av elevcentrerat och elevstyrt arbete i mindre grupper, där även osäkra och blyga elever inbjuds att delta i delibererande samtal och där fokus ligger på för eleverna angelägna men ändå ”verkliga” ämnen, som knyter an till samhället utanför skolan. När det gäller medinflytande bör de vuxna, lärare och annan skolpersonal, vara explicita genom uppgifter om vad eleverna kan ge synpunkter på, inom vilka områden de kan få rätt att fatta beslut, hur förslag och beslut i klassen förs vidare och behandlas högre upp i skolans hierarki och så vidare. Handläggningen av klassernas arbete och förslag bör sedan följas upp och utvärderas tillsammans med eleverna (jämför förslagen från Skolverkets enkät, 1999, s 33 ff och Skolverket 2000a, s30ff).

Men systemet borde också, menar jag, tillåta en möjlighet att gradvis utvidga elevernas medinflytande och medbestämmanderätt också i viktiga skolfrågor, gärna genom samverkan på regional och nationell nivå mellan elevorganisationer på de enskilda skolorna. Så till exempel borde det finnas möjligheter att inom ramen för klass- och elevråd involvera eleverna i uppläggning, utveckling och utvärdering av den verksamhet som försiggår på deras arbetsplats mer aktivt och systematiskt än vad som sker idag. Det betyder att låta eleverna successivt bli allt mer fullvärdiga medaktörer i formulerandet av undervisningens mål, att göra dem delaktiga i en problemlösande kunskapsutveckling och att tillsammans med lärare fortlöpande utvärdera uppnådda resultat. På så vis skulle den delibererande praktiken kunna vidgas från klassrådets snäva agenda med punkter om till exempel klassfester och insamlingar till att omfatta frågor som rör undervisningens hela domän. Detta förutsätter dock att eleverna även får den formella skolning i som ingår i begreppet demokratisk kompetens och som krävs för att kunna agera inom ramarna för ett demokratiskt system (jämför Almgren 2006).

Förverkligandet av elevdemokrati i ett vidare perspektiv i den svenska skolan möter alltså en rad komplexa problem som inte kan lösas enbart inom den enskilda klassens eller ens den enskilda skolans ramar. En expanderad skoldemokrati skulle nämligen kräva diskussion, inte bara av klassinterna utan även skolövergripande och samhällsrelaterade frågor och framför allt en tätare kontakt med samhället i stort, vilket

innebär att lokala och globala politiska frågor dras in i skolans verklighet. Det kräver dock att kollektivet av elever får möjlighet att uppträda som en aktör och att en fortlöpande dialog förs mellan skolan och det omgivande samhället. Elevrådet skulle kunna fylla funktionen som länk till det övriga samhället, så som sker i vissa ungerska kommuner där elevrepresentanter från stadens skolor bildar en stadens elevråd som ger rekommendationer till de vuxna politikerna (Brumark och Pusztai, kommande). Detta kollektiva retoriska agerande kräver dock också att elevrådet väljs av en aktiv elevkår och att den organisationssträvan som bär upp den representativa demokratin får en plats också inom skolan. Att genomföra det senare fullt ut i kontakt med omvärldens organiserade aktörer i offentligheten kan dock få följder, som kunde vara kontroversiella, om nämligen de politiska partierna får tillträde till skolans värld. Det strider mot en tanke som inte så ofta artikuleras men som ändå verkar finnas, nämligen att skolan inte bara ska öppna för vuxenvärldens offentlighet utan också skydda eleverna mot den med tanke på deras minderårighet som antas göra dem lätta att manipulera.

Slutreflexion

Avslutningsvis måste påpekas att en del av de konkreta förslag som diskuterats ovan finns antydningssvis redan i citaten från de 41 skolorna som ingick i Skolverkets rapport *En fördjupad studie om värdegrunden* för nästan tio år sedan (Skolverket 1999). Men om man får tro resultaten från de många kandidatuppsatser som producerats i ämnet under de senaste tio åren upplevs elevdemokrati och elevinflytande av skolpersonal liksom av elever fortfarande som ett problem (se t ex Hägelmark och Lindhe, 2006). Vad som händer under de närmaste åren med EU-anpassning, pedagogisk ideologikantring mot mätbara kunskaper och betyg i allt tidigare åldrar återstår dock att se ...

Noter

1. För en utredning av relationen mellan utbildning och demokrati, se Biesta, G. 2003: Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem. *Utbildning & Demokrati* 12(1).
2. För skillnaden mellan elevinflytande och skoldemokrati, se Lundström, M, 1999.
3. För utredning av det mångfacetterade och därför svårdefinierade begreppet ”elevinflytande”, se Forsberg, E. 2000.
4. Almqvist (2006) ifrågasätter mer specifikt om demokratisk kompetens i form av elevers faktakunskaper i samhällsorienterande ämnen och politik (”politisk kunskap”) ökar i generell mening genom deltagande i elevråd.
5. Projektet *Mot medborgarrollen* drevs 2004–2006 vid Södertörns högskola av fyra forskare vid institutionen för Svenska, retorik och journalistik (Åsa Brumark, Lennart Hellspång, Cornelia Ilie och Istvan Pusztai) och finansierades av Östersjöstiftelsen. Undersökningarna baserades på ett material insamlat i Sverige, Ungern och Rumänien bestående av enkäter och intervjuer med elever och skolpersonal samt videoinspelningar av klass- och elevråd som bearbetats genom samtals- och diskursanalys.
6. För skillnad mellan begreppen ”inflytande” och ”demokrati”, se Lundström, M. 1999. Demokrati i skolan, I E. Amnå (red). *Det unga folkstyret*.
7. För en extensiv utredning av begreppet ”kommunikativ kompetens”, se Thornberg, U. 1993: ”Kommunikativ kompetens”, ett mångdimensionellt begrepp i modern språkpedagogik. *Utbildning & Demokrati* 2(1) s 41–56, samt Tornberg, U. 2000: *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från lgr62 till 2000*. Uppsala Studies in Education 92.
8. För en jämförelse mellan begreppen ”dialogiska klassrum” och ”deliberativa samtal” se Hultin 2007, s 381–398.
9. Se framför allt Hultin (2007a, 2007b).
10. För att undvika begreppsförvirring mellan termen ”deliberativ” som ingår i en teoretisk modell och motsvarande ord i allmänspråket använder jag i fortsättningen termen ”delibererande”.
11. Begreppet ”politisk kunskap” i Almgrens avhandling omfattar olika typer av insikts- eller förtrogenhetskunskaper om fakta som rör moraliska, samhälleliga och politiska förhållanden. Dessa har operationaliserats och utvecklats till ett testbatteri som använts i en större internationell undersökning för att mäta ungdomars politiska (fakta) kunskaper. Av exempelfrågorna att döma är det dock oklart vad testet egentligen mäter, eftersom olika typer av kognitiva och kommunikativa förmågor krävs för att besvara frågorna (till exempel utvecklat ordförråd samt analytisk förmåga och diskursiv skrivförmåga).
12. Som avhandlingsförfattaren påpekar är det dock oklart hur detta kontraintuitiva samband ska tolkas och vad som är beroende respektive oberoende variabler.

Referenser

- Almgren, Ellen (2006): *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 164.
- Berg, Gunnar (2003): Skolplikt, förvaring och elevers rättssäkerhet och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), s 129–148.
- Biesta, Gert (2003): Demokrati – problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), s 59–80.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Brumark, Åsa (2006): Klassrådet som språkutvecklande och demokratifrämjande aktivitet eller arena för normkonflikt och maktkamp. I Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist & Maria Lindgren, red: *Språkforskning på didaktisk grund*, s 18–31. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Växjö, 10–11 november 2005.
- Brumark, Åsa (2007a): Mötesspråk och ungdomsspråk. Registerväxling under klassrådsmöten. I Jarmo Lainio & Annaliina Leppänen, red: *Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling*, s 109–128. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Eskilstuna, 9–10 november 2006.
- Brumark, Åsa (2007b): Klassrådsmöten i ett genusperspektiv. Normkonflikt, positionering och alternativ skolkultur. I Britt-Louise Gunnarsson, Sonja Entzenberg & Maria Ohlsson, red: *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv*, s 311–320. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön (SoK), Uppsala, 6–7 oktober 2006.
- Brumark, Åsa (kommande): Teacher intervention in student governed classroom activities. Publiceras i *Science Direct*.
- Brumark, Åsa (kommande.): *Ombytta roller eller skoldemokratis dilemma*.
- Brumark, Åsa & Pusztai, Istvan (kommande). *School councils in Sweden and Hungary*.
- Dagens Nyheter: *Debatt* (2009 09 26).
- Dewey, John (1916/1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga (2001): Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I Olga Dysthe, red: *Dialog, samspel och lärande*, s 7–31. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984): *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I Erik Amnå, red: *Det unga folkstyret*, s 13–50. SOU 1999:93.

- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2004): Rapport från projekt *Undervisningspraktik, mening och medborgarfostran – ett didaktiskt perspektiv 1994–2002*.
- Englund, Tomas (2007): Inledning. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 9–22. Göteborg: Daidalos.
- Forsberg, Eva (2000): *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala universitet: Acta Univeristatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 93.
- Fritzell, Christer (2003): Demokratisk kompetens – några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning & Demokrati*, 12(3), s 9–40.
- Garpelin, Anders (1998): *Skolklassen som socialt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrevall, Per (2003): Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning. *Utbildning & Demokrati*, 12(3), s 40–66.
- Habermas, Jürgen (1962/1984): *Borgerlig offentlighet*. Lund: Arkiv Förlag.
- Habermas, Jürgen (1988): *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Hultin, Eva (2007a): Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 317–336. Göteborg: Daidalos.
- Hultin, Eva (2007b): Dialogiska klassrum eller deliberativa klassrum – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 381–398. Göteborg: Daidalos.
- Hägelmark, Caroline och Lindhe, Cecilia (2006): *Lärares syn på skoldemokrati och dess integrering i undervisningen*. Examensarbete inom Lärarutbildningen, Växjö universitet
- Lundström, Mats (1999): Demokrati i skolan. I Erik Amnå, red: *Det unga folkstyret*, s 51–120. SOU 1999:93.
- Molloy, Gunilla (2003): Det nödvändiga samtalet. *Utbildning & Demokrati*, 12(2), s 75–91.
- Lgr69, *Läroplan för grundskolan, Allmän del I*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lpo94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket (1999): *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Dnr 98:407.
- Skolverket (2000a): *En temabild om värdegrunden. Med demokrati som uppdrag*. Dnr: 2000-577.
- Skolverket (2000b): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr 2000:1613.
- Skolverket (2000c): *Ungdomarnas Demokratikommisions slutrapport Det finns bättre sätt att förnya politiken*. Skolverkets yttrande till regeringskansliet 2000-12-18. Dnr 2000:2457.
- Skolverket (2001): *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning*.
- Sköld, Bo Arne (1989): Kan du inte tala? *Häftan för didaktiska studier*, 14, s 12–21.
- Spång, Magnus (2005): *Det moderna demokratiidealet*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholander, Michael (2005): Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 14(3), s 7–30.
- Tornberg, Ulrika (1993): ”Kommunikativ kompetens”, ett mångdimensionellt begrepp i modern språkpedagogik. *Utbildning och Demokrati*, 2(1) s 41–56.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om “kommunikation” och “kultur” i kursplaner och läromedel från lgr62 till 2000*. Uppsala Studies in Education 92.
- Tornberg, Ulrika (2007): Vem äger språkundervisningens språk? I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 361–380. Göteborg: Daidalos.
- Tursonovic, Mirzet (2004): *Fostran till demokrati*. Göteborg Studies in Sociology 21.