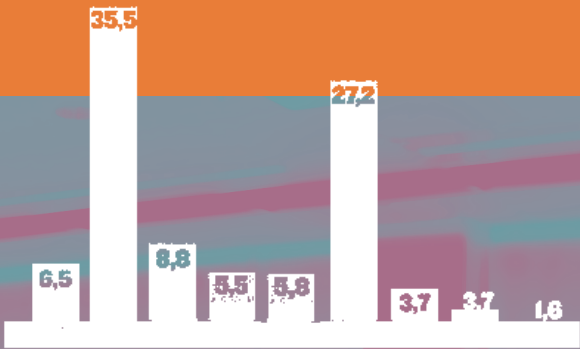


# Skolor som politiska arenor

Medborgarkompetens  
och kontrovershantering



RÄDDA  
DJUREN!



Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-post: skolverket@fritzes.se  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Beställningsnr: 10:1173  
ISBN: 978-91-86529-10-9

Form: Ordförrådet AB  
Omslagsillustration: Gunnar Falk  
Tryck: Danagårds grafiska  
Upplaga: 3 000 ex  
Stockholm 2010

## **Skolor som politiska arenor**

Medborgarkompetens  
och kontrovershantering



## Förord

I Skolverkets instruktion står att myndigheten har i uppdrag att följa upp och utvärdera skolväsendet, förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Det sker genom besvarandet av regeringsuppdrag i särskild ordning såväl som initierandet av egna angelägna studier inom ramen för vårt allmänna uppdrag. Ett deltagande i internationella utvärderingar av elevers kunskaper och attityder gör att blicken också kan lyftas från enbart ett nationellt utvärderingsperspektiv på det svenska skolväsendet. Med data från internationella utvärderingar kan den svenska skolan ställas i relation till andra länders skolsystem och de genererar också en mängd information som möjliggör vidare analyser av orsaker till variation i resultat.

I den här forskarantologin presenteras just en första fördjupad analys av svenska elev-, lärar- och skoldata från den internationella utvärderingen ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*). I ICCS undersöks kunskaper i och attityder till medborgar- och samhällsfrågor hos elever i åttonde och nionde klass. Avsikten är att undersöka hur unga människor förbereds i skolan för att bli medborgare. Under våren 2009 besvarade runt 7000 elever på 169 skolor i Sverige ett kunskapsprov och en attitydenkät. Motsvarande data samlades in 37 andra länder i världen, inom ramen för ICCS som organiserades av IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), en internationell forskningsorganisation för världsomspännande pedagogisk forskning.

Antologins författare utgörs av *Forskarlaget Skolans demokrativärden* vid Örebro universitet och består av sju forskare inom pedagogik och statskunskap under ledning av professorerna Erik Amnå och Tomas Englund. I forskarlaget ingår också fil. dr Cecilia Arensmeier, docent Joakim Ekman, docent Carsten Ljunggren och fil. dr Ingrid Unemar Öst vid Örebro universitet samt fil. dr Pär Zetterberg vid Uppsala universitet.

Forskarlaget anlätades av Skolverket hösten 2006 som expertis på ämnesområdet och för att stärka projektets vetenskapliga förankring. Gruppen har bland annat medverkat i enkät- och provutvecklingen samt arbetat med rättning och bedömning av elevernas svar på provuppgifter. De fick också uppdraget att göra en fördjupad initial analys av datamaterialet som nu presenteras.

I antologins inledande kapitel argumenteras för skolor som politiska arenor vilka här och nu kommunicerar politiska motsättningar. I de båda följande kapitlen presenteras ett antal beskrivande analyser av förutsättningarna för skolor och lärare att hantera kontroverser (kapitel 2) respektive vad eleverna har för medborgarkompetens (kapitel 3). Slutligen görs några inledande försök att också förklara de mönster som präglar svenska elever, lärare och skolor när det gäller medborgarkompetens (kapitel 4).

Undersökningen består i Sverige av flera delar. Varje elev besvarar ett 30-tal kunskapsfrågor om samhället, demokratin och att vara medborgare. Det finns såväl flervalsfrågor som öppna frågor. Eleverna besvarar också enkätfrågor om attityder, värderingar och samhällsengagemang och framtida politiskt deltagande. I denna antologi refereras till denna datamängd som "elevenkäten", och det är framför allt i kapitel 3 och 4 som elevernas svar analyseras.

Undersökningen består därutöver av ett urval av lärare som blivit tillfrågade om förutsättningarna för skolans medborgarskapande uppdrag: hur undervisningen bedrivs och hur klimatet i skolorna är i olika avseenden. I denna antologi refereras till detta material som "lärarenkäten". Materialet blir genomlyst i kapitel 2. Författarna ansvarar för rapportens innehåll och de uppfattningar som uttrycks.

Antologins teman kommer att utvecklas och analyseras vidare inom ramen för ett forskningsprojekt under åren 2010-2012 och som finansieras av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté: "Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum".<sup>1</sup>

Den som är intresserad att ta del av *Forskarlaget Skolans demokrativärdens* fortsatta forskningsverksamhet är välkommen att besöka hemsidan [www.oru.se/ice](http://www.oru.se/ice).

Stockholm, juli 2010

*Per Thullberg*  
Generaldirektör

*Fredrik Lind*  
Undervisningsråd

---

<sup>1</sup> Amnå, Erik, Cecilia Arensmeier, Joakim Ekman, Tomas Englund & Carsten Ljunggren (2010). Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. Statsvetenskaplig Tidskrift 112 (1), s. 23–32.

# Innehåll

<b>Förord .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Skolor som politiska arenor .....</b>	<b>8</b>
Referenser.....	14
<b>2 Skolors och lärares kontrovershantering .....</b>	<b>18</b>
2.1 Kontroversiella frågor i svensk skolmiljö .....	18
2.2 Skolans yttre kontext .....	21
2.3 Skolans inre kontext – lärares kontrovershantering och elevers medborgarkompetens .....	24
2.4 Skolors och lärares förmåga att hantera kontroverser – en avslutande diskussion.....	37
Referenser.....	41
<b>3 Svenska 14-åringars medborgarkompetens     En analys av elevenkäten i ICCS-undersökningen .....</b>	<b>46</b>
3.1 Introduktion.....	46
3.2 Demokratiska värderingar.....	49
3.3 Politisk tilltro.....	52
3.4 Politisk självtillit .....	55
3.5 Politisk kunskap .....	57
3.6 Samhällsengagemang och politiskt deltagande .....	58
3.7 Avslutande reflektioner .....	70
Referenser.....	75
<b>4 Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars     medborgarkompetens? En tvånivåanalys av den     svenska delen av ICCS-undersökningen .....</b>	<b>80</b>
4.1 En analysmodell .....	81
4.2 Resultat .....	90
4.3 Avslutande reflektioner .....	97
Referenser.....	102





## **Skolor som politiska arenor**

# 1 Skolor som politiska arenor

Erik Amnå, Tomas Englund och Carsten Ljunggren

Villkoren för skolans demokratiuppdrag har förändrats. Under lång tid har den politiska målsättningen för den svenska grundskolan varit att inom ramen för välfärdsstaten åstadkomma ett demokratiskt fungerande samhälle. Från slutet av det förra seklet har några viktiga förutsättningar för detta uppdrag emellertid förändrats. Samtidigt med en ideologisk och ekonomisk utveckling där det offentliga huvudmannaskapet utsatts för konkurrens från privata initiativ har en ökad kulturell mångfald kommit att förändra skolans historiska grund som politisk institution, och konfronterat den med nya förutsättningar. Vi kan bland annat se det i hur diskussionen förskjutits när det gäller välfärdspolitikens kärna – framstegstanken – som bland annat bottnar i en föreställning om att skola och utbildning kan inriktas mot klart definierade, förutbestämda mål. Sedan en tid debatteras och ifrågasätts förhoppningarna om det moderna samhällets fulländande i meningen ett samhälle med vetenskapligt understödda institutioner och ett politiskt system som tillsammans kan garantera demokrati och välfärd.

Vanliga uttryck för de institutionella villkor som tidigare oproblematiskt tolkats som utveckling och framsteg är nu snarare risk, kris och osäkerhet. För den som vill förstå vad skolan spelar för roll för demokratin är detta viktiga förändringsdrag, som bör läggas till grund för tolkningen av skolan som skapare av specifika medborgarkompetenser. Det är då rimligt att betona dessa kompetenser som en förmåga hos de studerande att i ett framtida vuxenliv kunna bidra till ökad välfärd i materiell mening, men också i en moralisk mening som handlar om förhållningssätt, attityder och värderingar.

Vad vi vill betona i denna antologi är de aspekter av skolan som utgör grunden för *politisk och moralisk utveckling*. Vidare vill vi placera fokus för dessa frågor direkt in i klassrummet och skolan som institution – snarare *här och nu* än till en avlägsen framtid. Eleverna är inte bara medborgare i ett framtida politiskt vuxenliv. De är redan här indragna i politiken som enskilda medborgare men också som aktörer i en offentlig, politiskt styrd institution. Vad innebär medborgarkompetens i ett sådant sammanhang, och vilken är skolans roll?

För det första vill vi sätta *kommunikationen* i fokus. Vi vill belysa de dynamiska förändringsprocesser, konfliktperspektiv eller protest- och motståndshandlingar där individerna kan ha ett betydande självstyre och valmöjlighet (Ekman & Amnå 2010). Att betrakta skolorna både som komplexa, konfliktfyllda, motsägelsefulla och ömsesidigt kommunikativa processer för med sig både teoretiska och metodologiska utmaningar (Renshon 2001). För det

andra måste eleverna studeras som meningsskapande individer där de också ses som medborgare. FN:s konvention om barnets rättigheter tillerkänner dem grundläggande demokratiska fri- och rättigheter. Skolorna utgör dessutom allmänna institutioner och är som sådana, enligt Regeringsformen 1 kap. 2 § underkastade ett allmänt demokratiuppdrag (Prop. 2009/19:80). Ett sådant perspektiv ökar intresset och möjligheterna att studera klassrumsklimatet och dess förutsättningar för de studerande att erkännas och öppet kunna diskutera kontroversrelaterade frågor. Det innebär bland annat att vi utforskar klassrumsklimatets betydelse för såväl den politiska kunskapsutvecklingen som den politiska självtilliten hos de studerande.

Insatt i en vidare pedagogisk betraktelse handlar detta perspektiv bland annat om att lärares möte med de studerande är synnerligen komplext och att det bestäms av ett flertal faktorer. Mötet kan förstås som ett möte med politisk-moraliska dimensioner mellan människor, professionella lärare och studerande. En av de frågor som därför bör ställas är vilka möjligheter och begränsningar olika institutionella möten mellan lärare och studerande, liksom mellan studerande innebär (Englund 2004).

Att utbildning alltid innebär någon form av kommunikation är uppenbart, men lika uppenbart är att kommunikation kan utformas på skilda sätt och att den också kan ha mycket olika innehåll. Den kan exempelvis vara mer eller mindre monologisk (förmedlande, berättande, ordningsupprätthållande) eller dialogisk (med ett ömsesidigt utbyte) och därmed mer eller mindre engagerande och inbjudande för de involverade. Detta engagemang är också beroende av i vilken utsträckning kommunikationen ställer någon form av innehållsligt problem eller öppnar för och belyser konflikter av olika slag, vilket kan skapa förutsättningar för reflektion och deliberation som gör kommunikationen meningsskapande (jfr Englund red. 2007). I policysammanhang har en mer dialogiskt inriktad kommunikation i skolan, som kan skapa förutsättningar för reflektion och deliberation, uppmuntrats (Skolverket 2000, Utbildningsdepartementet 2000).

Undervisningens kommunikativa karaktär – det vill säga hur den tar form och utövas, uppfattas således både inom forskning och i policysammanhang ha en avgörande betydelse för vilket lärande och vilken omdömesbildning som kan ta form. Samtidigt sker det idag en utbildningspolitiskt baserad förskjutning av skolans karaktär till en allt starkare inriktning mot tester och betygsättning som befördrar en traditionell faktainläring som kan hindra utvecklingen av en kommunikativt meningsskapande skola (Wahlström 2009).

Skolan är emellertid, oberoende av den utbildningspolitiska utvecklingen och dess strävanden, en arena för omdömesbildning och meningsskapande och den kan också vara något av en offentlig sfär, en politisk diskussionsarena som behandlar samma frågor som den stora offentligheten. Den tendens som inne-

bär att skolan på detta sätt dras in i de samhälleliga skeendena och knappast kan isoleras är en kraft som blir alltmer betydelsefull.

Historiskt finns en tydlig ambition att vidga utbildningens institutionella karaktär till att nå djupare in i det samtida samhället. Efterkrigstidens skolpolitik skissar utifrån USA-inspirerade erfarenheter en idé om skolans inslag av *current events* – aktuella dagsfrågor – med målet att i skolan intressera sig för det pågående samhället genom att de studerande ges möjlighet att ”komma med förslag till behandling av frågor som för dem blivit aktuella genom läsning av tidningar eller som de eljest kommit i beröring med i det dagliga livet” (Hänninger 1939, s. 74). I den refererade texten, som är underlag för 1940 års Skolutredning (SOU 1946:31) finns en medvetenhet om hur det politiska etablissemangen och allmänheten skulle kunna komma att reagera i den mån som skolan öppnade dörren till omvärlden. Författaren problematiserar det han tror är den allmänna, kritiska uppfattningen om att skolan inte längre ska vara skola i enbart traditionell mening, och hävdar att man inte gärna kan ”stå till svars med att, endast av skuggrädsla för aktuella politiska strömningar, låta sina elever sväva i blind okunnighet om de problem och de företeelser, som sysselsätta den värld och det samhälle, i vilka de leva”.

Skolans tendens att undandra sig det levande samhället utmanas idag av mångkultur och en kulturell globalisering som brutit upp och omskapat skolans institutionella karaktär med krav på nya handlingsmönster och överväganden (Nihlfors 2008). Detta krav på öppenhet inför samhället är ett av de krav som skiljer den nya skolan från den gamla. Det pekar ut skolan som ett av samhällets mest angelägna offentliga rum – ett rum där världen synliggörs och där individen genom att ta del av denna värld samtidigt ges sin personliga och medborgerliga identitet. Skolans svårighet att integrera undervisningen med det levande samhället kan illustreras med hur relationen mellan medier och skola utvecklats (jfr Ljunggren 1996). I förarbeten till den gällande läroplanen (Lpo 94) kan man spåra en strategi som går ut på att omforma innehållet i samhällslivet till ”beständiga kunskaper” och återföra det dagsaktuella till ett befintligt kulturarv (SOU 1992:94, s 76). Detta innebär exempelvis att man omformulerar mediernas innehåll till ett avgränsat vetenskapligt användande. Man säger uttryckligen om medier att ”det är mer en fråga om att använda sig av nya hjälpmedel och tillgänglig teknik än att göra dessa till innehåll i skolan” (s 13). Detta intryck av undandragande och omformulerande kvarstår även i de passager där man tillskriver medierna ett egenvärde, och förstärks i den efterföljande propositionen (prop. 1992/93, s 7). Denna tendens till ett avgränsat vetenskapliggörande och ett undandragande av det pågående samhället gäller inte endast relationen till medier. Kollisionen mellan vetenskaplig begrepps-bildning och vardagstänkande består i att de studerande ofta inte blir delaktiga i de frågor och problem som begreppen hänför sig till (jfr Säljö 1995). Sett ur

vissa avseenden är detta naturligtvis förståeligt, där en av skolans professionella uppgifter består i att abstrahera konkreta erfarenheter och företeelser till generella kunskaper. Men den typ av kritik som avser relationen mellan medier och skola kan ändå ses just som en illustration av en tendens som historiskt sett upprepas – exempelvis så som det kommer till uttryck i en nyligen genomförd studie där man fastslår att Internet inte har någon större betydelse för skolarbetet jämfört med hur användandet ser ut på fritiden Findal (2009). Ytterligare exempel kan ges på det rimliga i en starkare koppling till samhället och det som pågår här och nu. Exempelvis utgör kritiken av skolans avgränsning mot samhället en framträdande aspekt i den engelska modellen för medborgarutbildning som kommer att tas upp i kapitel 2. Men också den svenska historien uppvisar en jämförbar situation där skolans institutionella karaktär varit föremål för debatt.

Med betoning på skolan som ett offentligt rum (Englund, red. 2007; Ljunggren 1996, 2008) kan man först konstatera att det tidigare nämnda betänkandet om skolans inre arbete innehåller ett likartat resonemang om utbildningens institutionella roll. De 'gemensamma samlingar' som förväntas ske utifrån att man ägnar sig åt dagsaktuella händelser i det omgivande samhället motiveras i utredningen som pedagogiska inslag som ytterst syftar till karaktärsfostran, och att dessa inslag skall ses som ett alternativ till den kunskapskoncentrerade "strikt klassundervisnings form" (SOU 1946:31, s 95). Skolans inre arbete ses därmed som starkt kopplat till dess yttre, samhälleliga villkor där skolans problem också är samhällets problem – skolan får sin prägel av det samhälle, vari den verkar, "av detta samhälles allmänna kynne och skapnad, dess ideal för mänsklig samlevnad, dess politiska, sociala och ekonomiska uppbyggnad" (s. 16).

Om vi tillåter oss ett hopp i historien kan man konstatera att cirka femtio år senare görs försök att plantera samma typ av hänsyn till yttre omständigheter. I 1997 års Skolkommitté sägs (jfr Ljunggren 1998) att det är "uppenbart att skolans förhållande till världen utanför och till framtiden har förändrats i elevernas föreställning om skolarbetets mening" (SOU 1997:121, s. 43). Det är ur denna situation som man också vill motverka en infantilisering av de unga genom att ge dem större inflytande i skolan med argument som i hög grad utgör en kontrast till Skola för bildning (SOU 1992:94) – och därmed till den nu gällande läroplanens utformning. I denna (Lpo 94) liksom i mycket av 2000-talets debatt, avklingar bilden av skolan som offentligt rum till förmån för en institution som i hög grad ledsagas av ett förhärskande kunskaps- och inlärningsdominerat synsätt.

Efterkrigstidens ambivalenta hållning inför att ge utbildningen och skolan en politisk karaktär är förståelig. Grundsynen i denna antologi är dock att skolorna är politiska arenor. Vi tänker då inte bara på att den är politiskt styrd

genom huvudmannaskap, skollag och läroplan. Vi ser inte i första hand politikbegreppet, i relation till frågor om medborgarkompetens, som en fråga om styrning. Vi vill betona att skolan är inplacerad i samhället. På så vis kan man tala om skolorna som politiska arenor med skyldigheter att bearbeta aktuella och centrala samhällsproblem och konflikter. Det innebär förhandling, dialog och ömsesidig förståelse av olika synsätt. Men det innebär också att de skillnader i vanor och traditioner som ingår i skolans vardag konfronteras.

Skolorna är inplacerade i bestämda politiska situationer som bär på potentiella kontroverser mellan individer och grupper av individer. De är präglade också av dagsaktuella händelser i samhället i stort. Om skolan ses som ett politiskt grundat offentligt rum kan kopplingen till dagsaktuella händelser ges åtminstone två innebörder, varav vi företrädesvis ska välja den ena. Båda går ut på att utbildning kan och bör ge de studerande en möjlighet att praktisera ett *politiskt tänkande*. Det handlar om en förmåga att tänka och kommunicera om världen i termer av mångfald och pluralitet. Så långt sammanfaller de båda innebörderna av skolan som ett offentligt rum, och vi ska nu se hur de skiljer sig åt då de sätts i relation till ett brett politikbegrepp av det slag vi resonerat om.

En utbildning i linje med den historiskt bestämda kunskapstraditionen – vi kallar denna tradition *politisk kunskap* – tar utgångspunkten för undervisningens innehåll i olika perspektiv på världen och i konkurrerande omvärldsuppfattningar, som studeras, jämförs och diskuteras. Därmed betonas en viktig aspekt av det omgivande samhällets karaktär av mångfald/pluralitet. En utbildning i linje med uttalade krav på komplement till kunskapstraditionen – vi kallar denna *politiskt omdöme* – tillför pluraliteten en betoning av hur inte bara samhället därute, utan också skolorna själva är fyllda med mångfald, och att det är den som motiverar institutionens handlande. Detta innebär ett sätt att förstå utbildningen inte i första hand utifrån hur de studerande förmår hantera världen utifrån ett 'lärande' eller 'kunskapsinhämtande' – istället är det centrala deras förmåga att hantera likheter och olikheter inom sig själva och i förhållande till andra.

Detta förminskar dock inte behovet av kunnande och vetande. Men om undervisningen kopplar samman förmågan till politiskt och moraliskt tänkande med likhet och olikhet inom och mellan individer, blir skolan ett offentligt rum där den demokratiska levnadsformen prövas. Prövandet innebär att individer och grupper kommunicerar. Kommunikationsbegreppet ersätter i en sådan situation det tillvanda undervisningsbegreppet inte bara genom att peka på skillnaden mellan politisk kunskap och politiskt omdöme, utan också genom att peka på en öppnare form för kommunikation inom skolorna. Skolan liknar därmed den fria opinionsbildningens ideal där medborgarna (själva eller genom ombud) tar ställning till avgörande frågor av politisk och moralisk karaktär.

Vi vill alltså betrakta skolan och deltagandet i utbildningen som en samhällelig "publik sfär" (*public sphere*) eller ett offentligt rum där den kollektiva aspekten av handlandet just ligger i den publika framtoningen och provandet. Det handlar mindre om enskilda elevers *lärande* utifrån en fastställd *undervisning*. Det är mer fråga om en kvalificerad *kommunikation* där elevernas erfarenheter, viljor och åsikter konfronteras i frågor som i olika utsträckning speglar de kontroverser som präglar de samtida stora samhällsdebatterna.

Vi ska nu se på vad denna förståelse av skolorna i en demokrati får för betydelse för vårt sätt att forska om dem.

Vad skolan betyder för demokratin är en fråga som står i fokus inom den politiska socialisations-forskningen. Den studerar vad det är för politiska förhållningssätt, attityder, kunskaper och beteenden som skolan bidrar till att utveckla hos unga människor (Amnå, Ekström, Kerr & Stattin 2009; Amnå & Zetterberg 2010). Fram till nyligen har den emellertid varit alltför inriktad på faktorer som reproducerar stabilitet och konventionella beteenden för att äga relevans i samtida diskussioner om hur skolor hanterar de förändringar som nu utmärker flera demokratier. Det gäller exempelvis nya former av engagemang, mer kritiska politiska attityder och en avtagande identifikation med etablerade politiska partier (Amnå 2008). En del av de förändringarna har skolan själv aktivt och medvetet haft till uppgift att åstadkomma, t.ex. kritiskt tänkande och ifrågasättande av auktoriteter. Andra har mer har att göra med skolornas allmänna involvering i exempelvis globaliseringens mångkulturalitet liksom i utveckling av nya teknologier för medierade medborgarskap (Nihlfors 2008). Den svenska skolan är på det sättet i högsta grad beroende av sin omgivning i vid bemärkelse, i talet om skolans olika uppdrag – kunskapsuppdraget respektive demokratiuppdraget – och vilka möjligheter och begränsningar som dess lärare som professionella där upplever sig ha (Englund 1999, Englund red. 2007, Pierre red. 2007).

Som forskningstradition har politisk socialisation oftast varit mest intresserad av ett medborgerligt och politiskt lärande (political knowledge), hur (demokratins) normer övertas av det uppväxande släktet och hur barns och ungdomars politiska föreställningar och intresse tar form. Det övergripande perspektivet har varit och är i många ansatser fortfarande utpräglat konsensusgrundat och normalitetssökande. Individens utveckling och anpassning/missanpassning till samhällets normer står oftast i fokus. Som alternativ till sådana perspektiv vill vi i denna antologi hävda skolan som en politisk arena med de betydelser vi här antytt, och som ska fördjupas i den fortsatta texten.

Samtidigt må understrykas att det frågebatteri som präglar också den undersökning som här redovisas är starkt färgad av denna konsensustradition. Det alternativa perspektiv, med utvecklingen av en kontroversmedvetenhet som en viktig medborgarkompetens som vi här lanserar, har således inte någon fram-

trädande plats i den internationella studie som den här rapporten bygger på. Det behövs mer djupgående kvalitativa studier för att analysera förutsättningar och begränsningar för utvecklingen av denna form av medborgarkompetens.

Sammantaget är skolans roll i den politiska socialisationen bara tio år efter millennieskiftet och tio år efter föregående skolutvärdering i IEA:s regi inplacerad i nya kontexter över hela världen. I den svenska kontexten pågår samtidigt en specifik utveckling av det svenska skolsystemet. Om vi skall lita på OECDs och PISAs bedömningar, har utvecklingen av det svenska grundskolesystemet redan under 2000-talets första decennium starkt förändrats från att ha hållit en förhållandevis jämn kvalitet mellan olika skolor till att innehålla stora, såväl kunskaps- som sociala och kulturella skillnader mellan olika skolor som i sig tenderar att bli alltmer homogena (PISA 2007). Den här antologin syftar till att utforska de eventuella konsekvenserna av dessa institutionella förändringar för de studerandes politiska socialisation.

## Referenser

- Amnå, Erik (2008): *Jourhavande medborgare. Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.
- Amnå, Erik, Mats Ekström, Margaret Kerr & Håkan Stattin (2009): "Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood." *Statsvetenskaplig Tidskrift*. 111 (1), s. 27–40.
- Amnå, Erik & Zetterberg, Pär (2010): "A Political Science Perspective on Socialization Research : Young Nordic Citizens in a Comparative Light". In Sherrod, Flanagan & Torney-Purta (Eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New York: Wileys.
- Amnå, Erik, Cecilia Arensmeier, Joakim Ekman, Tomas Englund & Carsten Ljunggren (2010): Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 112 (1), s. 23–32.
- Arensmeier, Cecilia (2010): The democratic common sense: Young Swedes' understanding of democracy — theoretical features and educational incentives. *Young*, 18: 197–222.
- Bingham, Charles & Sidornik, Alexander red. (2004): *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.
- Ekman, Joakim & Erik Amnå (2010): "Politiskt deltagande och andra former av samhällsengagemang: en typologi", i Joakim Ekman & Jonas Linde, red. *Politik, protest, populism – deltagande på nya villkor*. Stockholm: Liber.



- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar, s. 13–50 i *Det unga folkstyret*, red. Erik Amnå. Forskarvolym VI i Demokratiutredningen, SOU 1999:93,
- Englund, Tomas (2004): Inledning. I Tomas Englund, red. (2004). *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande* s. 13–36. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas red. (2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Findahl, Olle(2008): *Unga svenskar och Internet 2009*. World Internet Institute.
- Hänninger, Nils (1939): *Ny skola – och gammal*. Stockholm: Bonnier.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet – Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala Studies in Education 68. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ljunggren, Carsten (1998): Ny skola – och gammal. Synpunkter på publikationer från 1997 års skolkommitté, [temaredaktör]. *Utbildning & Demokrati* 1998, 7 (1) s. 1–8.
- Ljunggren, Carsten (2008): Det offentliga rummets princip – om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, s. 314–327.
- Nihlfors, Elisabet (2008): Kunskap vidgar världen – *Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Stockholm: Globaliseringsrådet.
- Pierre, Jon red. (2007): *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- PISA (2007) PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Volume 1, Analysis. Paris: OECD.
- Proposition 1992/93:220 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Skolverket (2009): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr 2000: 163.
- Renshon, Stanley (2001): Political socialization in a divided society and dangerous age. I M.E. Hawkesworth & M. Kogan red. *Encyclopedia of Governments and Politics* s. 427–453. London: Routledge
- SOU 1946:31 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. VI Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*.
- SOU 1997:121 *Om skola i en ny tid*.

Säljö, Roger (1995): Begreppsbildning som pedagogisk drog. *Utbildning och demokrati*, 4, nr 1, s. 5–22.

Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan*. Gunilla Zackari och Fredrik Modigh, red.

Wahlström, Ninni (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos AB.

# **Skolors och lärares kontrovershantering**

## 2 Skolors och lärares kontrovershantering

*Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar Öst*

I det här kapitlet ska vi titta närmare på hur skolor och lärare hanterar kontroverser i skolmiljön. Kontroverser kan tas som utgångspunkt för att diskutera politiska och samhällsrelaterade frågor och kan ge eleverna möjligheter att vinna nya insikter, bryta sina åsikter och ompröva sina argument gentemot andra. Kontroverser ska alltså inte omedelbart ses som negativa inslag i skolmiljön. Kontroverser finns, och ur vårt perspektiv utgör de unika möjligheter för medborgarutbildning och de kan inte på något enkelt sätt ersättas av läroböcker eller traditionell faktabaserad undervisning. En konstruktiv hantering av kontroverser i skolan utgör därför en potential för att utveckla olika aspekter av elevers medborgarkompetens. I kapitlet beskriver vi faktorer i skolans yttre och inre kontext som kan relateras till skolors och lärares kontrovershantering och vi använder data från skolenkäten, lärarenkäten och elevenkäten. Innan vi påbörjar detta vill vi ge en bakgrund till varför frågor om kontrovershantering är intressanta och viktiga att fokusera i ett svenskt skolsammanhang.

### 2.1 Kontroversiella frågor i svensk skolmiljö

De svenska läroplanerna har i modern tid varit sysselsatta med principen om offentlighet och med medborgarnas deltagande i politiskt beslutsfattande – både inom skolan och som en förberedelse för deltagande utanför skolan. Sett i ett historiskt sammanhang är det genom skolan som varje medborgare förväntas kunna utvecklas till en politisk aktör som kan delta i diskussioner och beslut om gemensamma intressen.<sup>2</sup> Betonandet av skolan som en demokratisk institution har anammats inom utbildningsforskningen och då särskilt fokuserat på hur demokrati och skolans grundläggande värden både ska kunna legitimeras och diskuteras i undervisningen (se t ex Englund 2000a; Boman 2002; Roth 2000). Deliberativa samtal har här kommit att bli vägledande – inte bara inom forskning om skolan utan också i policyssammanhang och i styrning av skolan (Englund 2000b; Skolverket 2000a; Utbildningsdepartementet 2000) – på ett sätt som gett skolan möjligheter att lyfta fram olika slags kontroverser som föremål för diskussion i undervisningen.

---

<sup>2</sup> Se Dewey (1927) och Habermas (1984) som två genomgripande studier av förutsättningarna för individerna i det moderna samhället att sammangå som politiska aktörer i USA respektive Europa (jfr tillämpning av dessa verk i en diskussion om den svenska skolan Ljunggren (1996)).

Det är naturligtvis inte oproblematiskt att skolan förväntas både kunna förmedla etablerade samhälleliga normer och att möjliggöra situationer där dessa normer kan diskuteras. Utbildningens roll som en förberedelse för ett kommande politiskt engagemang och som en redan existerande politisk arena är en ofrånkomlig dubbelhet i skolans institutionella karaktär. Det är lätt att här föreställa sig skolans och lärarens dilemma att kunna etablera en medborgarutbildning som både är tillräckligt normerande men som samtidigt öppnar för olikheter i politiska och moraliska värderingar och attityder. Det finns forskning som påvisat att detta komplicerar skolor och lärares förutsättningar att hantera kontroverser.

Tidigare studier har visat att flertalet lärare i svenska skolor anser sig mer eller mindre oförmögna att använda lämpliga strategier och bemötanden av elever med olika social och kulturell bakgrund (Skolverket 1998; 2000b; 2004). Skolor har ibland känt sig manade att stoppa politiska partier från att komma till skolan och diskutera sin politik med eleverna. Man har också försökt att neutralisera och förbjuda kulturella uttryck och identitetsmarkörer bland sina egna elever – så som klädsel, språk och andra attribut. Orsaker till detta har mestadels hänförts till bakgrunder i främlingsfientlighet (se t ex de los Reyes och Wingborg 2002; Hällberg, Granstedt och Weiner 2006; SOU 2006:40). Det finns dock också exempel där skolor har velat förbjuda vissa identitetsmarkörer av institutionella, pedagogiska skäl – exempelvis i de fall där man ansett att bruket av burqa och slöja kan hindra kommunikation och delaktighet (jfr Boman 2007). Skolledningen har idag både rätt och skyldighet att ingripa mot religiösa yttringar eller speciella kulturyttringar som kan störa ordningen och säkerheten i skolan, och som kan hindra skolan från att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag (Skolverket Dnr 58-2003:2613, s 3).

I relation till de omständigheter som berörts ovan ser vi behovet av att diskutera skolor och lärares förmåga att kommunicera skillnader mellan individer, och grupper av individer, utifrån en mer komplex bakgrund. Främlingsfientlighet utgör endast en av flera aspekter av kontroversiella frågor i utbildningen (jfr Ljunggren 2008).

Kontroversiella frågor i skol- och undervisningsmiljön kan betraktas och hanteras på radikalt olika sätt. En avgörande skillnad ligger i de strategier som inbegriper kontroverser i de politiska och moraliska frågor som den lokala kontexten genererar, och de strategier som undviker detta och som snarare betraktar och hanterar kontroverser ur ett allmänt perspektiv. Det handlar alltså om att inte gå över ån efter vatten. Om en skola exempelvis befinner sig i en miljö där olika typer av segregation finns, och eleverna har direkta erfarenheter av segregationens konsekvenser, så borde man rimligen ta dessa erfarenheter till vara snarare än att beröra segregation som ett allmänt samhällsfenomen. Flera

av IEA:s undersökningar visar på det irrelevanta i att definiera utbildningen snävt till att handla om lärandet av abstrakta begrepp eller pluggandet av fakta. Enligt flertalet av undersökningarna (se Torney-Purta 2007) handlar det snarare om att uppmärksamma just de kontextuella villkor som utbildningen och eleverna är inbäddade i. Genom att i utbildningen ”bistå de studerande i hanterandet av de frågor de ställs inför i klassrummet genom att ta hänsyn till de förhållanden som råder i deras vardag och samhälleliga omgivning kan man undvika att hamna i en abstrakt utbildning” (ibid., s 4). Det är just hanteringen av de skillnader som finns i den socio-kulturella kontext som skolan är en del av som därmed hamnar i fokus (jfr Torney-Purta, Richardsson, Barber 2005, s 33) och som öppnar för en komplex situation laddad med potentiella kontroverser.

Den sorts komplexitet som vi hänvisat till ovan innebär också att olika sårbarheter idag, genom rätten att etablera fristående skolor och genom rätten till kommunala profilskolor, kan tillskansa sig makt över utbildningens form och innehåll på ett annat sätt än tidigare. Detta kan ses som ett uttryck för demokratiens utveckling mot ökad pluralism men också som ett uttryck för minskad pluralism för den enskilda eleven som därigenom riskerar att inte få möta andra kulturer och andra uppfattningar. Variationer i pluralism innebär på så sätt också skillnader mellan gruppernas förutsättningar att tillgodose sina intressen i samhället och att göra sig hörda i skolan som politisk arena. Sådana skillnader kan resultera i ökade avstånd mellan grupper och gruppernas förmåga att kommunicera gemensamma angelägenheter på institutionell bas (jfr Englund 1998, 2010). Samtidigt kan vi konstatera att de föreställningar om demokratiens innebörd som knutits till nationellt avgränsade och kulturellt homogena intressen i det svenska samhället alltmer kommit att ifrågasättas och diskuteras.

Demokratifrågan och frågan om medborgarkompetens har således sin grund i en aktuell samhällssituation där krav på pluralitet och mångfald alltmer gör sig gällande – delvis som motstridiga krav där skillnader i värderingar, vanor och traditioner definierar likhet och olikhet mellan individer och grupper. Autentiska kontroverser ingriper på så sätt också i elevers och lärares dagliga samvaro som tecken på det globala och lokala samhälle som skolan är en del av och som skolor och lärare har att hantera. Genom att välja ut ett antal frågor ur enkätmaterialet beskriver och skiljer vi ut sådana faktorer som kan hänföras till skolans yttre kontext och faktorer som kan hänföras till skolans inre kontext och som kan antas ha betydelse för hur kontroverser hanteras.

## 2.2 Skolans yttre kontext

Det är ett välkänt faktum att utvecklingen av elevers medborgarkompetens påverkas av olika bakgrundsfaktorer – så som elevernas socio-ekonomiska bakgrund, kön och föräldrars utbildningsbakgrund. I tidigare studier av medborgarutbildning tolkas vanligtvis skolans yttre kontext utifrån faktorer som rör segregation och elevsammansättning.<sup>3</sup> De mätningar av effekter som dessa faktorer har för elevers medborgarkompetens har i sin tur vanligtvis tagit sin utgångspunkt i elevernas kunskapsorienterade kompetenser (jfr Almgren 2006). Men i flera analyser påtalas också att det inte är tillräckligt att fokusera på eleverna och deras omständigheter för att förklara skillnader i kunskaper och kompetenser (jfr Lee 2000).

I det här avsnittet vill vi därför vända blicken mot skolan och beskriva faktorer i den yttre skolmiljön som visar på skolans potentiella kontroverssituation – faktorer som kan ha bäring på en bredare medborgarkompetens som innefattar såväl elevers värderingar, kommunikativa förmågor samt tilltro till det politiska systemet och en självtillit till den egna förmågan att vara politiskt aktiv. Vi behöver då förstå skolans yttre kontext också utifrån data som beskriver andra faktorer än elevernas socio-ekonomiska bakgrund, kön och föräldrarnas utbildning. Det handlar bland annat om skolform men också om faktorer som i vilken grad skolans närmiljö kännetecknas av sociala spänningar; i vilken utsträckning lärare och elever känner samhörighet och har en positiv inställning till skolan; i vilken grad rasism och mobbning förekommer mellan elever samt vilken typ av grund för kontroverser i övrigt som utmärker skolmiljön. Utökandet av den yttre kontexten till att omfatta bredare sociokulturella och kontroversbaserade förutsättningar och begränsningar för skolans verksamhet innebär samtidigt att vi reserverar den inre kontexten till att avse den konkreta undervisningssituationen och framför allt lärarens aktiviteter. Vi återkommer i nästa avsnitt till detta och ska här närmast utifrån ICCS-materialet beskriva hur skolornas yttre kontext kan tolkas utifrån skolledar- och lärarenkäterna.

### Sociala spänningar i skolornas omgivning<sup>4</sup>

Skolledarna uppfattar att det främst är arbetslöshet, småbrottslighet och invandring som orsakar sociala spänningar i skolornas närområden. Oavsett vilka faktorer som tas som utgångspunkt är den bild som ges att kommunala skolor ligger i områden som i högre grad än fristående skolors närområden utmärks av sociala spänningar. Se tabell 2.1.

---

<sup>3</sup> Inre och yttre kontext kan här delvis jämföras med institutionell respektive kompositionell kontext (Iversen 1991) – jfr Almgrens (2006) användande av dessa begrepp.

<sup>4</sup> SE 14. Kommentar: Denna notering avser angivande av fråga i enkätmaterialet Skolenkät, fråga 14. På motsvarande sätt finns i fortsättningen angivet frågor för Elevenkät, nationell (EE/N) och internationell (EE/I); Lärarenkät (LE/N; LE/I).

**Tabell 2.1** Sociala spänningar i skolornas omgivning (%)

	<b>Kommunal skola</b>	<b>Fristående skola</b>	<b>Total</b>
Arbetslöshet	24*	13	22
Invandring	23	9	21
Småbrottslighet	23	9	21
Ungdomsgång	17	4	15
Alkoholmissbruk	15	4	13
Drogmissbruk	14	9	13
Organiserad brottslighet	13	4	11
Utbredd fattigdom	11*	0	9
Etniska konflikter	11*	0	9
Religiös intolerans	9*	4	8
Dålig bostadsstandard	9*	0	7
Sexuella trakasserier	3	0	3

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande skolledarna inom respektive skolform som anger att ovanstående faktorer i stor eller ganska stor mån ger upphov till sociala spänningar i det område skolan ligger. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan skolformerna är signifikant på 95 %-nivån.

### Sociala och kontroversrelaterade problem i skolan<sup>5</sup>

Sociala problem bland elever är enligt skolledare och lärare inte särskilt vanligt förekommande i skolan – svarsalternativ ”ofta” och ”mycket ofta” – även om de flesta problem uppges förekomma ”ibland”. De mer frekvent förekommande problemen är skolk och vandalism. Sociala problem som handlar om elevernas relationer till varandra, och som utgör en grund för kontroverser elever emellan, uppges vara mindre vanliga. Precis som i föregående avsnitt föreligger dock en skillnad mellan skolformerna där de fristående skolorna rapporterar förekomsten av sociala problem mellan elever i märkbart mindre utsträckning.

Som vi ser i tabell 2.2 förekommer alltså kontroversrelaterade problem mellan elever – så som rasism, religiös intolerans, mobbning, våld och sexuella trakasserier – endast i begränsad utsträckning enligt skolledare. Detta stämmer överens med den bild som ges utifrån lärarenkäten – även om lärarna rapporterar en något mer frekvent förekomst av alla kontroversrelaterade problem mellan elever. De problem som i skolledares svar noterats i högsta utsträckning – under svarsalternativen ”ofta” och ”mycket ofta” – är sexuella trakasserier och mobbning samt i lärares svar mobbning och rasism. Det minst förekommande problemet avser religiös intolerans. Alla slags problem uppges dock av en majoritet av skolledare och lärare förekomma ”ibland”. Vidare uppvisar materialet en påtaglig skillnad mellan skolformerna där ingen av skolledarna på de

<sup>5</sup> SE 15 a,b,h,i; LE/I 14 a,b,h,i



**Tabell 2.2** Sociala och kontroversrelaterade problem i skolan (%)

	<b>Kommunal skola</b> Ofta/ Mycket ofta	<b>Fristående skola</b> Ofta/ Mycket ofta	<b>Kommunal skola</b> Ibland	<b>Fristående skola</b> Ibland	<b>Total</b>
Skolk	16	0	84	100	99
Mobbning	4	0	96	96	99
Våld	1	5	88	74	87
Sexuella trakasserier	5*	0	78*	60	79
Rasism	2*	0	81*	55	79
Vandalism	6*	4	77*	48	78
Alkoholmissbruk*	5*	0	61*	22	59
Drogmissbruk	2*	0	58*	22	55
Religiös intolerans	2*	0	56*	26	53

Not: Siffrorna i tabellens två första kolumner anger andelen av de svarande skolledarna inom respektive skolform som anger att ovanstående problem förekommer ofta eller mycket ofta bland elever på skolan. Siffrorna i tabellens två därpå följande kolumner anger andelen av de svarande skolledarna inom respektive skolform som anger att ovanstående problem förekommer ibland. Totalkolumnen ger alltså en bild av de problem som i någon mån förekommer bland elever på skolorna och sammanfattar de tre svarsalternativen mycket ofta, ofta och ibland (svarsalternativet "aldrig" har här uteslutits). Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan skolformerna är signifikant på 95 %-nivån.

fristående skolorna rapporterar att rasism, religiös intolerans, mobbning eller sexuella trakasserier förekommer "ofta" eller "mycket ofta".

Även om de kontroversrelaterade problem mellan elever, som behandlats ovan, endast verkar förekomma i begränsad utsträckning visar lärares svar att en stor majoritet (ca 87 procent) ändå har erfarenhet av att verka för att lösa konflikter mellan elever i skolan. En majoritet av lärarna (ca 70 procent) uppger också att de har erfarenheter av att eleverna av någon orsak inte respekterar sina klasskamrater. Detta beror, enligt lärarna, i överlägsen grad på hur elever tilldelar varandra social status. I övrigt är etnisk tillhörighet och sexuell läggning orsaker till kontroverser mellan elever. Övriga faktorer – religiös eller politisk åskådning liksom funktionshinder – anges i lägre grad. Enkäterna saknar svarsalternativ som relateras till kön. I de öppna svaren framkommer det att kön och genusaspekter också är en anledning till att eleverna inte respekterar varandra (och flera lärare ställer sig frågande till varför detta svarsalternativ inte finns med enkäten). Se tabell 2.3.

**Tabell 2.3** Orsaker till att elever inte respekterar sina klasskamrater (%)

	Total
Social status i klassen	66
Etnisk tillhörighet	16
Sexuell läggning	12
Religiös åskådning	8
Funktionshinder	6
Politisk åskådning	3

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande lärarna som anger att ovanstående faktorer i stor eller ganska stor utsträckning orsakar att elever inte respekterar varandra.

### Samhörighet inom skolorna<sup>6</sup>

Enligt skollärares uppfattningar har elever och lärare sammantaget en positiv inställning till, och känner samhörighet med, den egna skolan. Motsvarande uppfattningar för lärare visar också att eleverna har en positiv inställning till sin skola samt visar omsorg om, och samhörighet med, skolan. Skillnaden mellan skolformerna förefaller vara marginell utifrån skollärares svar. I de fall som skollärare uppfattar att lärare och elever endast i liten mån har en positiv inställning till, och känner samhörighet med, den egna skolan så avser detta den kommunala skolan med undantag av ett fall i den fristående skolan.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den svenska skolans yttre kontext enligt skollärares bedömning på det stora hela inte är särskilt dominerande för förekomsten av kontroverssituationer. Det finns dock undantag – skolor som ligger i områden där det finns sociala spänningar och skolor där det finns en frekventare förekomst av sociala problem bland, och kontroversrelaterade problem mellan, elever. De flesta lärare har också erfarenhet av kontroversfyllda situationer och har erfarenheter av att verka för att lösa konflikter mellan elever. Vi vill här upprepa att förekomsten av kontroverser inte ensidigt ska uppfattas som problematisk – det är bland annat i skolans hanterande av dessa kontroverser som vi finner skolans potential som politisk arena och därmed som bidragande till utveckling av elevers medborgarkompetens. I nästa avsnitt ska vi fokusera på skolans inre kontext, vilket innebär att vi tittar närmare på klassrummet och lärares sätt att hantera kontroverser.

## 2.3 Skolans inre kontext – lärares kontrovershantering och elevers medborgarkompetens

Tidigare studier, där man har kontrollerat för inverkan av elevers socioekonomiska bakgrund, har visat att lärares professionella handlande har effekter på lärandet. Enligt en studie gjord i USA konstaterar man att det finns ett sam-

<sup>6</sup> SE 12; LE/I 17 b,d,f

band mellan å ena sidan lärares attityder och tilltro till elevers förmågor samt lärarnas vilja att ta ansvar för elevernas lärande, och å andra sidan elevernas resultat i olika ämnen (Lee 2000). Studier av lärares betydelse för elevers resultat kan dock vara svåra att överföra mellan länder och utbildningskontexter och studier genomförda i olika länder av just lärares betydelse för medborgarkompetens visar motstridiga resultat. Just detta faktum gör det motiverat att låta erfarenheter från dessa studier ge underlag för en bedömning av den svenska undervisningsmiljöns och lärarprofessionens särskilda drag samt vilka frågor som därmed blir rimliga och giltiga att gå vidare med.

I en studie hämtas data i IEA:s Civic Education Study (CIVED 1999) från Australien, England och USA och studien visar att det finns ett antal signifikanta skillnaderna mellan dessa länder (Barber 2006).<sup>7</sup> Överhuvudtaget fann man generellt sett en markant högre signifikant effekt från lärare i Australien, vilket också stöds av liknande forskning gjorda på mindre urval (Prior 1999). Det visar sig att en orsak till detta är att lärare i Australien i hög grad värderar kontroversfaktorer som aktivt medborgarskap (active citizenship) och insikt i dagsaktuella politiska frågor (current events) som viktiga i undervisningen – trots att den nationella läroplanen snarare föreskriver mål som historiska kunskaper och insikt i gällande regeringsformalia. De av lärarna som värderar det aktiva medborgarskapet och de dagsaktuella politiska frågornas betydelse för undervisningen allra högst har också en markant högre andel elever med starka uppfattningar om både vad medborgarskap betyder och positiva värderingar av förekomsten av sociala rörelser som ett uttryck för aktiva medborgare. Det visar sig också att lärare som engagerar de studerande i interaktiva studieformer har elever med uttalat positiva attityder till andras rättigheter men även en signifikant högre kunskap om medborgarskap (civic knowledge) (Barber 2006).

Motsvarande resultat för England visar utifrån CIVED-data för det första på att lärares inverkan på elevers medborgarkompetens (civic development) är mindre överlag jämfört med Australien. Det visar också att användandet av traditionella läromedel och klassrumsaktiviteter har en signifikant negativ inverkan på de studerandes uppfattningar om frågor som till exempel rör vikten av att försvara mänskliga rättigheter och tolerans för invandring och invandrare. Däremot hade studerande med samma lärarprofil i USA starkare uppfattningar i positiv riktning i dessa frågor. Vidare har elever i USA med lärare som använder sig av interaktiva undervisningsmetoder (faktiskt) mindre positiva upplevelser av ett öppet klassrumsklimat och en mindre tilltro till det egna deltagande (Barber 2006). Dessa resultat är alltså omvända i förhållande till vad man fann i Australien.

---

<sup>7</sup> Barber, Carolyn (2006) – se [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC2006/IEA\\_Program/CIVED/Barber.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA_Program/CIVED/Barber.pdf) (hämtad 2010-02-02), publicerad på IEA:s hemsida [http://www.iea.nl/irc2006\\_cived.html](http://www.iea.nl/irc2006_cived.html)

## Kontroversbegreppets innebörd i medborgarutbildning

När vi nu ska redovisa och diskutera ICCS-data gällande den svenska lärarprofessionen är ett första steg att placera in frågor om kontrovershantering i ett internationellt läroplansperspektiv. Vi kan här konstatera att Sverige i jämförelse med exempelvis England och Australien dels saknar ett formellt ämne med beteckning medborgarkunskap,<sup>8</sup> dels att läroplanen inte betonar de slags kontroverser som har sin grund i skolans lokala kontext. Den svenska medborgarutbildningen ryms snarare inom ramen för en allmän demokratisk fostran som har demokratideltagande som mål. Läroplanen innehåller formuleringar som snarare betonar generella samhällspolitiska omständigheter, benämnda som kulturell mångfald och behovet av tolerans av olikheter, än konkreta förhållanden i den lokala miljön.

I läroplanen fastslås att undervisningen skall bedrivas i ”demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (Lpo 94, s 5). Vidare sägs att ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (ibid. s 3–4). Det framhålls också att ett internationellt perspektiv är viktigt ”för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur och nationsgränser” (ibid. s 6) och att ett sådant perspektiv också innebär ”att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet”. Vidare säger man att ”det etiska perspektivet” är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan och att det ska prägla skolans verksamhet för att ge en ”grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden”. Dessa mål måste anses värdefulla för en medborgarutbildning där man intresserar sig för att utveckla en bredare medborgarkompetens. Vi menar ändå, utifrån den förenklade analysen, att den svenska läroplanen på ett avgörande sätt skiljer sig från den engelska principen för hanterandet av kontroversiella frågor i pedagogisk praxis.

Dessa skillnader kan jämföras och illustreras med ett exempel från den engelska läroplanstexten (QCA 2003). Där sägs på temat ”Respect for All: Valuing Diversity and Challenging Racism through the Curriculum” bland annat att lärare ska uppmuntra debatt och att:

---

<sup>8</sup> Samhällskunskap utgör som ämne en vidareutveckling av det tidigare ämnet ”medborgarkunskap” och har sedan 1950-talet i hög grad utformats som en relativt bred kompromiss mellan ett antal ingående ämnen, snarare än ett sammanhållet medborgarkunskapsämne. Även om det historiskt sett och även idag framgår av skolans styrdokument att det föreligger ett medborgarfostrande uppdrag så har skolan inget etablerat/avgränsat utrymme för politisk bildning. Med detta menar vi en bildning som kan ta form samtidigt inom flera olika ämnen beroende på undervisningens inriktning, det vill säga om den primärt söker förmedla kunskap eller om den söker kommunicera olika perspektiv och inte undviker kontroverser av olika slag utan söker bearbeta dessa som uttryck för ett växande omdöme hos de lärande.

Pupils who wish to express criticism of an aspect of culture should not be discouraged, but taught to express their views in context, in a balanced way. They should be encouraged to look positively at differences within and between cultures and to examine their own beliefs and prejudices... [t]eachers need to be aware that introducing issues around culture and racism may provoke extremely strong sentiments in some pupils.<sup>9</sup>

Piper och Garatt (2004, s 286) kritiserar detta stycke som ett uttryck för "wishful Utopianism" vilket vi delvis kan instämma i. Avsikten med illustrationen från vår sida är dock att visa hur denna sorts konkretisering ger möjlighet att operationalisera abstrakta begrepp, som i den svenska läroplanen uttrycks som "allas lika rättigheter" och en "ökad förståelse för kulturella skillnader" etc. Den inledande formuleringen i citatet från den engelska läroplanen menar vi är ett uttryck för en direkt uppmuntran att lägga potentiella kontroverser på bordet och att låta elevers olika åsikter komma till uttryck och diskuteras i undervisningen. Den avslutande meningen kan ses som en uppmaning till läraren att inta en slags didaktisk uppmärksamhet på att undervisningsinnehåll kan leda till konflikter och kontroverser.

Uppmaningen till en sådan didaktisk uppmärksamhet ställer den indirekta frågan om hur lärare ska agera utifrån det faktum att frågor om kultur och rasism har sin konkreta representation bland de elever som deltar i undervisningen – alltså inte endast, eller i första hand, representerade i läromedel eller i samhället i stort. Den inriktning mot undervisning utifrån kontroversiella frågor som vi utgår från (se Ljunggren 2008) säger bland annat just detta – att sådan undervisning inte kan begränsas till den kunskapsinriktade, epistemologiska tradition som skiljer på subjekt och objekt – den lärande eleven och den kunskap, den representation av samhället, som är föremål för lärande.

I den svenska läroplanen (Lpo 94, s 9) sägs att läraren skall (våra kursiveringar):

- *klargöra* och med eleverna *diskutera* det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
- öppet *redovisa* och *diskutera* skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem,
- *uppmärksamma* och i samråd med övrig skolpersonal *vidta nödvändiga åtgärder* för att *förebygga* och *motverka* alla former av kränkande behandling,
- tillsammans med eleverna *utveckla* regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen
- *samarbeta* med hemmen i elevernas fostran och därvid *klargöra* skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.

---

<sup>9</sup> Citerad i Piper och Garatt (2004, s 286).

Frågor om lärares agerande i den svenska kontexten framstår utifrån läroplanens formuleringar som annorlunda, jämfört med den engelska. Läraren i svensk grundskola förväntas snarare lägga de kontroversskapande grunderna till rätta genom att klargöra, diskutera, uppmärksamma, redovisa, förebygga, utveckla regler och motverka olika aspekter, snarare än att acceptera dem som utgångspunkt för kontrovershantering. Han eller hon förväntas i hög grad göra detta utan någon uttalad koppling till elevens egna initiativ, till skillnad mot fallet i den engelska läroplansskrivningen. Det är i den svenska läroplanen exempelvis inte uttalat att det som öppets ska redovisas och diskuteras är de skillaktigheter som existerar bland eleverna – det handlar snarare om att ge dessa en insikt i samhällets kontroverser och att utifrån detta kunna dra slutsatser om det personliga handlandet. Men, kanske är skillnaderna mellan länderna inte så stora i praxis (?). Diskussionen här tillåter inga fördjupade analyser men vi menar att ett antal frågor om skolans och klassrummets kommunikativa miljö och egenskaper, beskrivet på detta sätt, kan tas som utgångspunkt för att analysera hur läraren hanterar kontroversiella frågor i klassrummet.

Vi ska som ett andra steg ge en ytterligare kontextualisering till förutsättningarna för en sådan analys genom att igen se på den engelska kontexten som ett jämförande underlag där Sveriges och Englands historia och politiska situation skiljer sig åt på ett sätt som återspeglas i vilka begrepp som används för att formulera utbildningens och lärarens roll i att hantera kontroverser.

Till skillnad från den svenska kontexten så finns i England (USA och Australien m fl) en mer eller mindre etablerad inriktning i policyhänseende såväl som i praxis för undervisning om rasism och mångfald. Detta har lett till bruket av ett antal koncept och begrepp som åskådliggör kontroversernas karaktär. Piper och Garatt (2004) liksom Carson et al (2002) skiljer på ett meningsfullt sätt mellan två till synes likartade pedagogiska inriktningar – ”anti-rasistisk pedagogik” (*anti-racist pedagogy/anti-racist teaching*) och ”multikulturell pedagogik” (*multicultural pedagogy/multicultural teaching*). Dessa pedagogiska inriktningar menar vi bör kunna tas som utgångspunkt för att illustrera skolans och klassrummets kommunikativa miljö i relation till undervisning utifrån kontroversiella frågor – även om vi i Sverige (ännu) inte är tillvanda, eller bekväma med denna vokabulär.

Poängen är att de visar på den paradox som ligger i att medan ”anti-rasistisk pedagogik”, å ena sidan, går ut på att lyfta fram olikheter i makt mellan grupper som har sina positioner på grund av ojämlikhet och en rasmässig åtskillnad av grupper, så är ”multi-kulturell pedagogik”, å andra sidan, snarare inriktad på att hylla kulturell mångfald inom ramen för den etablerade läroplanens villkor. Det senare skulle motsvara de exempel vi gett ur den svenska läroplanen. Vi kan alltså sluta oss till att beroende på hur lärare väljer att definiera skillnader mellan elevers ”kulturella identiteter” – i termer av antagonistiskt grun-

dade skillnader eller som uttryck för en pluralistisk och konsensusorienterad mångfald – så leder detta till olika strategier för att förstå kontroversgrundade situationer och att hantera dessa. Det är inte givet att den vid första påseende mindre kontroversorienterade modellen leder till mindre utsatthet för redan utsatta individer eller grupper av individer. Detta beror snarare på hur individen uppfattar sig själv och hur hon i skolsammanhanget – då man i undervisningen önskar att visa på skillnader mellan individer och kulturer – reagerar på, och tillskrivs, olika identiteter.

### Lärares förmåga att hantera kontroverser

Skillnader i lärares förmåga att hantera kontroverser ska i det följande analyseras i termer av lärares samhällsengagemang, kommunikativa strategier samt medvetenhet om kontextuella faktorer. Vi har tidigare i det här kapitlet lyft fram resultat som åskådliggör kontrovershanteringsfaktorer i den yttre kontext skolan är inbäddad i. Vi vänder nu blicken mot faktorer som finns i den inre skolkontexten och som vi alltså reserverar till att handla om den konkreta undervisningssituationen och framför allt lärarens aktiviteter. Enkätmaterial till lärare och elever innehåller ett antal direkta frågor om klassrumsaktiviteter som vi kommer att använda oss av för att spegla undervisningssituationen och lärares agerande. Vi utgår också från lärares svar och kommentarer till frågan om hur de skulle handla i en given situation av politisk och moralisk karaktär som ett uttryck för deras förmåga att hantera kontroverser.

För att bättre förstå tolkningen av de data vi ska presentera finns det anledning att påminna om den svenska läroplanens tendens att snarare vilja motivera lärare att se kontroverser utifrån allmänna principer och regler än utifrån de åsikter och värderingar som eleverna själva bär med sig. Vi återvänder här till den aspekt som lyfts fram i termer av ett aktivt medborgarskap där man i England från intervjuer i fokusgrupper (Arnot et al, 1996) har kunnat se hur lärare ofta fokuserar på medborgarnas skepticism gentemot regeringen. Detta menar man åstadkommer en positiv relation mellan lärarnas tilltro till eleven och hennes självtillit och villighet att engagera sig politiskt eftersom man funnit också sådana resultat. Detta exempel, som alltså tillhör en forskningstradition som inte bygger på statistiskt säkerställda resultat, menar vi (jfr Barber 2006, s 24) kan ifrågasättas på flera grunder. Men samtidigt vore det fullt möjligt att försvara hypotesen att lärare som representerar en sorts professionell autonomi och som innehar ett kritiskt perspektiv på samhällets institutioner också har en positiv inverkan på elevers sociala och politiska engagemang, kunskaper och attityder. Exempelvis såg vi i inledningen till denna rapport hur lärare i Australien valde att prioritera andra saker än vad läroplanen förskriver och hur de samtidigt var just de som i flera avseenden hade en positiv inverkan på elevernas medborgerliga kompetens.

Att resultatet i England visar ett samband mellan lärarens kritiskt granskande hållning av samhället och en ökad politisk självtillit hos eleverna kan hänga samman med att det vid den aktuella tidpunkten fanns en diskussion om faran för en alltför snäv medborgarutbildning. Detta resulterade i att man 2002 införde ”citizenship” som ett undervisningsämne från 11 års ålder. Den så kallade Crick-rapporten<sup>10</sup> betonar kravet på att kunna ge den politiska bildningen en framtoning som avviker från en renodlad kunskapsinriktad princip men också från en abstrakt humanism som inte ges något lokalt fotfäste. Crick menar att till och med så globalt ansvarsfulla saker som de pågående krigen i världen för utbildningens del ändå måste mötas med en konfrontation av *lokalt* definierade kontroverser för att kunna ha en politisk moralisk betydelse (Crick 2007, s 236–37).

Det är i huvudsak denna typ av uppmärksamhet, eller brist på uppmärksamhet, av det lokala – det pågående nuet – som vi här ska redogöra för ifråga om lärares förmåga att hantera kontroverser. Sammanfattningsvis tolkar vi denna förmåga i nedanstående termer:

- Samhällsengagemang (politiskt<sup>11</sup> orienterad vilja och aktivitet)
- Kommunikativa strategier (kontroversmedvetenhet, kontroversacceptans)
- Kontextmedvetenhet (tilltro till elevers förmåga samt situationsanpassning)

Vi tänker oss alltså lärarens förmåga att hantera kontroverser som en skicklighet att utifrån olika förmågor handla på ett adekvat sätt i en given situation. Handlandet sker utifrån överväganden som överstiger en teknisk färdighet och effekten av handlandet innebär i idealfallet att det blir möjligt för eleven att handla självständigt, tolerant och med självtillit.

### Lärares samhällsengagemang<sup>12</sup>

Med referens till tidigare studier har vi påtalat att lärarens eget samhällsengagemang kan ha betydelse för kontrovershanteringen i skolan. Utifrån ICCS-materialet kan vi se att svenska lärare i varierad grad engagerar sig i föreningar och intresseorganisationer av olika slag. Aktiviteter som avser yrkesområdet – fackliga aktiviteter och aktiviteter i lärarorganisationer – finns bland de dominerande aktiviteter som lärare uppger att de deltagit i (ca 40 procent). Av de aktiviteter som inte avser yrkesområdet uppger hälften av lärarna att de

---

<sup>10</sup> ”The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools”, ledd av Bernard Crick, avlämnade sin slutrapport Crick Report (1998).

<sup>11</sup> Politikbegreppet ska här uppfattas i bred mening, närmast som en ”socialt och moraliskt betydelsefull domän för handling”. Detta innebär att lärarens professionella handlande också bygger på ett personligt intresse och ansvarstagande (jfr Ljunggren och Unemar Öst 2008).

<sup>12</sup> LE/N 8; 9e, 17; LE/I 16, 21, 24; EE/N 11 g



deltagit i aktiviteter som organiserats av föreningar som främjar lokal kulturverksamhet och en av tre lärare uppger att de deltagit i aktiviteter som grupper som hjälper utsatta människor organiserat. Detta kan jämföras med att 15-20 procent av lärarna deltagit i aktiviteter med tydligare politisk inriktning – till exempel aktiviteter anordnade av miljöorganisationer, politiska partier, människorättsorganisationer etcetera.

**Tabell 2.4** Lärares deltagande i aktiviteter anordnade av föreningar och intresseorganisationer (%)

	Total
Föreningar som främjar lokal kulturverksamhet	51
Lärarorganisationer	42
Fackföreningar	36
Grupper som hjälper utsatta människor	33
Kultur- och/eller utbildningsorganisationer (t. ex. UNESCO)	23
Miljöorganisationer	20
Människorättsorganisationer	16
Politiska partier eller organisationer	16
Grupper som drivs av religiösa organisationer	15
Kulturella grupper som arbetar för integrering av etniska minoriteter	14
Patient- eller handikapporganisationer	9

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande lärarna som anger att de minst några gånger det senaste året personligen – alltså inte i sin lärarroll – deltagit i aktiviteter som ovanstående organisationer/grupper har stått bakom.

Angående lärares engagemang i samhällsrelaterade frågor i skolan uppger 38 procent av de svarande lärarna<sup>13</sup> att det aldrig eller sällan händer att politiska frågor eller samhällsfrågor diskuteras på lektionerna. Av de (62 procent) som uppger att sådana frågor förekommer så anger en stor majoritet av lärarna (78 procent) att det är de själva som initierar diskussioner om aktuella politiska frågor och samhällsfrågor i klassrummet. På frågan om hur elever uppfattar just samhällslärares förmåga att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan så anser en övervägande del av eleverna (84 procent) att läraren har en god sådan förmåga.

För att få en bild av lärares samhällsengagemang vill vi också undersöka vad det är som styr lärares val av innehåll. Lärares prioritering av undervisningsinnehåll och mål i medborgar- och samhällsfrågor fördelar sig ifråga om vad de anser vara de tre mest respektive minst viktiga på följande sätt:

<sup>13</sup> Gruppen lärare omfattar samtliga lärare på de valda skolorna men avser för vissa frågor endast de lärare som undervisar i samhällskunskap, historia, geografi eller religion. De senare lärarna kommer vi av praktiska skäl benämna "samhällslärare".

**Figur 2.1** Lärares prioritering av undervisningens innehåll och mål i medborgar- och samhällsfrågor

Högt prioriterade mål	Lågt prioriterade mål
Främja elevernas kritisk och självständiga tänkande (84 procent)	Främja elevernas deltagande i närområdet (2 procent)
Främja elevernas kunskaper om medborgerliga rättigheter och skyldigheter (63 procent)	Förbereda eleverna för framtida politiskt deltagande (3 procent)
Främja respekt för och värnandet om miljön (35 procent)	Främja kunskap om sociala politiska och medborgerliga institutioner (18 procent)

Samhällslärares val av innehåll för lektioner i medborgar- och samhällsfrågor baseras i stor mån på läroplaner och kursplaner samt läroböcker. Men minst lika viktigt förefaller lärares egna idéer eller material samt samhällsrelaterade källor som media och IT vara. Minst viktigt är läromedel som producerats av privata företag, offentliga organ och stiftelser samt skolans författningar och allmänna råd.

**Tabell 2.5** Källor som samhällslärare använder sig av för att planera lektioner i medborgar- och samhällsfrågor (%)

	Total
Egna idéer/material som du själv tagit fram	54
Den nationella läroplanen, Lpo 94, och kursplaner	48
Läroböcker	39
Media (exempelvis tidningar, tidskrifter och TV)	39
Informationsteknologi (exempelvis internet och webbplatser)	30
Ursprungskällor (exempelvis grundlagar och deklarationer om mänskliga rättigheter)	30
Skolans författningar samt allmänna råd	13
Läromedel som publicerats av privata företag, offentliga organ eller stiftelser	8

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande samhällslärarna som anger att de i stor mån, använder sig av ovanstående källor för att planera lektioner i medborgar- och samhällsfrågor.

## Lärares kommunikativa strategier<sup>14</sup>

De frågor om lärares kommunikativa strategier som kan studeras via lärarenkäterna visar för det första en hög potential för lärares förmåga att hantera kontroverser. En majoritet av lärarna uttrycker att eleverna i hög grad kan uttrycka att de tycker annorlunda än läraren; uttrycka sina egna åsikter och själva bestämma sig för vad de tycker. Dock anger 25 procent att man inte direkt uppmuntrar till diskussion med personer som har andra åsikter. När lärare själva skattar sin öppenhet för förekomsten av kontroverser samt sin förmåga

<sup>14</sup> LE/N 6; 7; 9 a,b,c,g,h; 19; LE/I 10 d,f; 13 c,d; 25 l; EE/N 11 b,d; 12

att hantera dessa så uppfattar de sig som i hög grad kompetenta. En stor majoritet känner sig bekväma med klassrumsdiskussion som undervisningsform, bemötande av skillnader i uppfattningar bland elever, etcetera. De anger att de i stor utsträckning ger varierade perspektiv på en och samma fråga rörande politik och samhälle.

Elevernas bedömning av lärarens förmåga att hantera kontroverser och att (därmed) också tillerkänna dem rätten att uttrycka egna åsikter samt att agera självständigt utifrån en egen bedömningsförmåga är i huvudsak positiv (se tabell 2:6). På frågan om hur elever betraktar läraren i andra termer än "lärare", det vill säga vilken annan identitet de kan tänka sig tillskriva lärarna så ges de flesta svaren för alternativet "ämneskunnig professor" (46 procent) och "peppande coach" (40 procent). Men det är också 25 procent av eleverna som uppfattar lärarens om "en 'bestämmig' boss".

De faktorer som hittills nämnts som underlag för att kunna värdera lärares val av kommunikativa strategier grundas på lärares respektive elevers skattningar av lärarens handlingar. Om vi ser till karaktären av de situationer som samhällslärare och elever är verksamma i så kan vi, utifrån elevsvaren,<sup>15</sup> skilja på sådana situationer som utmärks av (i) *diskussioner* och de som utmärks av (ii) *lärares tal*. Det dominanta kommunikationsmönstret är att samhällsläraren talar och att eleverna lyssnar – 51 procent anger att detta sker varje eller de flesta lektioner. Att lärare och elever diskuterar tillsammans eller att elever kan ställa frågor inträffar varje lektion eller under de flesta lektioner i motsvarande cirka 35 procent av fallen. Men det är samtidigt cirka 20 procent av eleverna som anger att det är *sällan* eller *aldrig* som lärare och elever diskuterar tillsammans respektive att elever pratar och ställer frågor.

Vi ska mot bakgrund av detta ge en bild av skillnader i uppfattning mellan lärare och elever ifråga om lärarens roll för upprättandet av ett specifikt kommunikationsklimat i de sammanhang där man diskuterar samhällsfrågor under vanliga lektioner. Man kan tolka denna bild också som uttryck för lärarens grad av pluralistisk hållning och tilldelande av elevens möjlighet till att själva ta ställning till politiska och samhällsrelaterade frågor. Se tabell 2.6.

Vi kan här konstatera att undervisningen består av ett kommunikationsklimat som huvudsakligen präglas av åsiktsfrihet och en öppen diskussion. Samtidigt framgår det att eleverna i högre grad än lärarna ger uttryck för en styrd situation där läraren inte alltid uppmuntrar eleverna att själva ta ställning. Eleverna anser, i av sevärt mindre grad än lärarna själva, att lärarna belyser politiska frågor allsidigt. I det klimat av öppenhet som enligt svaren ändå råder – där eleverna uppmuntras att uttrycka sina åsikter – så torde undervisningen i samhällsfrågor med politiska inslag kunna leda till meningsskiljaktigheter

---

<sup>15</sup> EE/N 17 a,b,c,g

**Tabell 2.6** Elevers och lärares uppfattningar om lärarens grad av pluralistisk hållning (%)

	Lärare JA	Elev JA	Lärare NEJ	Elev NEJ
Lärarna uppmuntrar eleverna att uttrycka sina åsikter	89	54	1	14
Lärarna uppmuntrar eleverna att själva ta ställning till vad de tycker	88	47	1	16
Läraren belyser politiska frågor allsidigt	62	15	6	38
Elever kan öppet visa att de tycker annorlunda än läraren	53	47	2	15
Läraren uppmuntrar eleverna att diskutera med oliktankande	25	20	25	41

Not: Siffrorna i tabellens två första kolumner anger andelen av de svarande inom respektive kategori som håller med om att ovanstående ofta händer när politiska frågor och samhällsfrågor diskuteras på vanliga lektioner. Siffrorna i tabellens två sista kolumner anger andelen av de svarande inom respektive kategori som svarar att ovanstående aldrig händer när politiska frågor och samhällsfrågor diskuteras på vanliga lektioner.

och situationer där såväl lärare som elever måste hantera kontroverser. Endast var tredje lärare menar dock att eleverna öppet uttrycker sina åsikter även om de skiljer sig från majoritetens. Detta ser vi som ett potentiellt problem ur en kontrovershanteringssynpunkt och vi kommer att återkomma till detta i slutet av kapitlet. En fråga som redan här kan ställas är om lärare hanterar uppkomna kontroverser på ett ”typiskt svenskt” eller ett ”typiskt engelskt” vis på det sätt vi skisserat tidigare utifrån läroplanernas innehåll – det vill säga om autentiska kontroverser läggs på bordet och diskuteras i ett här och nu perspektiv, eller om de snarare läggs till rätta och diskuteras utifrån allmänna principer?

I ljuset av hur lärare enligt sin egen utsaga hanterar uppkomna kontroverser av mer uttalad problematisk karaktär – exempelvis i det fall där en elev ger uttryck för en åsikt som är negativ mot en minoritetsgrupp, och som kan kränka andra närvarande elever<sup>16</sup> – framstår följande bild. Enligt det statistiska underlaget så svarar 89 procent av lärarna att de diskuterar yttrandet ifråga med antingen den enskilda eleven eller hela klassen. Så få som 6 procent (men enligt vissa utgångspunkter därmed ganska många) säger sig direkt förhindra en fortsatt dialog. Både de som diskuterar och de som förhindrar en diskussion använder olika kommunikativa strategier – strategier som innebär normdialog eller strategier som innebär förmedling av normer – samt har olika grad av acceptans för kontroversers förekomst i klassrummet. Vi illustrerar detta förhållande genom figur 2.2 som grundar sig på kategoritypiska uttalanden från de kommentarer som lärare lämnat till den fallbeskrivning vi refererat till ovan.

Som vi kan se i figuren skiljer sig lärares strategier åt i de fall en elev yttrar något som kan skapa kontroverser i klassrummet. Vi kan förstå detta som att lärare tolkar och förhåller sig till skolans värdegrund och medborgarbildande uppdrag på skilda sätt i den pedagogiska praktiken. Lärares strategier varierar

<sup>16</sup> LE/N 6

**Figur 2.2** Relationen mellan lärares acceptans av kontroverser och val av kommunikativ strategi

Kommunikativ strategi	Kontroversacceptans	
	Hög	Låg
Normdialog	1 DEBATTLEDAREN låter eleven ifråga motivera sina åsikter. Ger övriga i gruppen chansen att kommentera. Ger själv så objektivt som möjligt sin syn på saken.	2 FOSTRAREN förhindrar fortsatta uttalanden från eleven under lektionen, men diskuterar den enskilt med eleven. Beror på vad det gäller men vill undvika att alla elever blir indragna i diskussionen.
Normförmedling	3 NORMFÖRMEDLAREN öppnar för diskussion samt gör en tydlig markering om vad han/hon reagerar på i elevens uttalande. Berättar hur samhället ser på ett sådant uttalande. Hänvisar i förekommande fall till aktuella lagutrymmen.	4 AVVISAREN förhindrar dialog och markerar sitt avståndstagande. Motiverar kort varför. Om eleven vill fortsätta föra fram sina åsikter så kommer den att avisas.

från att vara mer direkt moraliskt normpåverkande eller värderingspåverkande till att vara inriktade mot en mer öppen medborgarfostran eller demokratifost-  
ran (jfr Colnerud 2004). Av de svarande har en av fem lärare lämnat kommen-  
tarer till sitt handlande. Av de kategorier som konstruerats utifrån dessa kom-  
mentarer är det påtagligt flest uttalanden (138 st) som rimmar med kategori  
3 – *normförmedlaren*. Därefter följer läraruttalande i linje med kategori 1 (66  
st) – *debattledaren*, kategori 2 *fostraren* (51 st) och till sist kategori 4 (32 st) –  
*avvisaren*.

Lärare i kategori 1 – *debattledaren* – lägger kontroversen på bordet; låter  
eleverna diskutera yttrandet öppet sinsemellan och ger sin egen syn på saken  
i diskussionen. Läraren som debattledare försöker dock inte hävda den egna  
ståndpunkten som den enda riktiga, utan tillför sina argument i en diskussion  
där eleverna får pröva skilda argument mot varandra och själva ta ställning till  
yttrandet. Detta innebär att debatten kan avslutas i oenighet eftersom delta-  
garna kan komma fram till skilda ståndpunkter.

Lärare i kategori 2 – *fostraren* – låter inte yttrandet leda till en diskussion i  
klassrummet. Skälen till detta varierar något enligt de öppna svaren, men flera  
lärare hänvisar till att en sådan diskussion skulle störa innehållet i den ordina-  
rie undervisning, som vid tidpunkten bedrivs i klassrummet. Läraren som fost-  
rare diskuterar istället yttrandet med den enskilda eleven efter lektionen och på  
så sätt får inte yttrandet passera obemärkt. Lärarens agerande leder dock inte

till att yttrandet prövas i en offentlig diskussion i klassrummet och därmed inte heller till en möjlighet för alla elever att pröva sina argument och ta ställning till yttrandet.

Läraren som *normförmedlare* representeras av lärare i kategori 3. Dessa lärare låter yttrandet leda till en diskussion i klassrummet, men till skillnad från *debattledaren* markerar *normförmedlaren* tydligt för eleverna sin ståndpunkt i frågan och förstärker denna ståndpunkt genom att hänvisa till samhälleliga normer och eventuellt aktuella lagutrymmen. På det sättet förmedlar läraren till eleverna i diskussionen de normer dessa bör omfatta och bejaka samt hur eleverna utifrån dessa normer ska ta ställning till yttrandet.

Den sista kategorin lärare – *avvisaren* – förhindrar en diskussion i klassrummet samt markerar och motiverar sitt avståndstagande till yttrandet. Läraren som *avvisare* tillåter därefter inte att yttrandet, eller grunderna för yttrandet, diskuteras eller prövas vidare – detta gäller såväl för den elev som uttalade yttrandet som för övriga elever i klassen. Skulle eleven, eller någon annan elev, fortsätta att framföra liknande yttranden avvisar läraren dessa elever från klassrummet och den ordinarie undervisningen kan fortsätta.

Sett ur ett svensk läroplansperspektiv så finner vi närmast *normförmedlaren* som det förespråkade läraridealet medan det engelska idealet snarare skulle motsvaras av *debattledaren*. Detta stöds också av lärarnas uttalanden i de redovisade lärarkategorierna. Vår avsikt är inte att värdera dessa olika ideal i sig. Snarare vill vi hävda att själva idén med att i policysammanhang framhålla ett ideal som det eftersträvade begränsar lärarens professionella handlande. Lärares förmåga att hantera kontroverser förutsätter rimligen att han eller hon själv kan anpassa sina kommunikativa strategier beroende på den rådande situationen, vilket också flera lärare (42 st) skriver i sina kommentarer. Detta innebär i så fall att läraren bör innehå en viss grad av kontextmedvetenhet snarare än en föreskriven idealbild för sitt handlande.

### Lärares kontextmedvetenhet

När vi nu ska undersöka lärares kontextmedvetenhet intresserar vi oss för frågor som närmare beskriver två lärarförmågor – tilltro till elevers förmåga samt förmåga till situationsanpassning. Vi menar att dessa förmågor hänger samman med de kommunikativa strategier som lärare väljer. Skillnaden mellan förmedlingsstrategier och dialoginriktade strategier kan här studeras via ytterligare ett antal frågor i enkätmaterialiet. Vi ska redovisa dessa på ett sätt som gör att den grova tudelningen mellan förmedling och dialog kan ges en djupare innebörd.

Lärares *tilltro*<sup>17</sup> till elevers förmåga kan åskådliggöras utifrån tre dimensioner – uppfattningen om elevers allmänna karaktär; deras sociala förmåga samt i

---

<sup>17</sup> LE/I 17, 20

vilken grad de är kapabla att agera fritt och seriöst i utbildningssammanhanget. Lärare uttalar stark tilltro för samtliga dessa områden (mellan 90-100 procent anger alternativsvar som handlar om att man har sådan tilltro till alla, eller de flesta av eleverna). Elevernas motsvarande uppfattningar visar i hög grad på en samstämmighet där man anser att lärare har hög tilltro och höga förväntningar på dem.<sup>18</sup> Om vi utgår från denna (positiva) bakgrund som gäller lärarkollektivet som helhet och närmare undersöker hur samhällslärare låter elever komma till uttryck i undervisningen framstår följande bild. Elever ges i drygt hälften av fallen möjlighet att påverka undervisningen och arbetet i klasrummet när ett nytt område ska påbörjas i samhällsundervisningen. Detta gäller också elevernas möjlighet att påverka hur kunskaperna ska redovisas. En majoritet av lärarna uppger dock att eleverna inte ges möjlighet att påverka hur länge ett undervisningsområde ska pågå eller vilka läromedel som ska användas. Dessa svar har relativt hög samstämmighet med elevernas uppfattningar.

**Tabell 2.7** Elevers och lärares uppfattningar om elevers inflytande i samhällsundervisningen (%)

	Lärare	Elever
Eleverna får påverka hur deras kunskaper ska redovisas	62	50
Eleverna får påverka undervisningen och arbetet i klassrummet	60	55
Eleverna får påverka vilka läromedel de ska använda	36	39
Eleverna får påverka hur länge de ska arbeta med området	31	31

Not: Siffrorna i tabellens anger andelen av de svarande inom respektive kategori som håller med om ovanstående påståenden.

## 2.4 Skolors och lärares förmåga att hantera kontroverser – en avslutande diskussion

Vi har i kapitlet belyst skolors och lärares förmåga att hantera kontroverser. Detta har skett genom att vi diskuterat skolans yttre och inre kontext. Vad gäller svenska skolors yttre kontext kan vi konstatera att denna på det stora hela inte i någon högre grad genererar kontroverssituationer i skolan. Det finns dock undantag – skolor som ligger i områden där det finns sociala spänningar och skolor där det finns en frekventare förekomst av sociala problem bland, och kontroversrelaterade problem mellan, elever. De flesta lärare har också erfarenhet av kontroversfyllda situationer och har erfarenheter av att verka för att lösa konflikter mellan elever.

Vad gäller den inre kontexten och lärares potentiella förmåga att hantera kontroverser har vi diskuterat detta i termer av samhällsengagemang, kontext-

<sup>18</sup> EE/N 11,c,e

medvetenhet och kommunikativa strategier. Vi kan inte sammanfatta resultaten på något enkelt sätt, men ger här en bild av lärares förmåga att hantera kontroverser utifrån det tidigare redovisade resultaten.

**Figur 2.3**      Lärares förmåga att hantera kontroverser (en sammanfattning)

Samhällsengagemang	Kommunikativ strategi	Kontextmedvetenhet
<p>Engagerar sig i aktiviteter som avser yrkesområdet, men ett svagare engagemang i aktiviteter med tydligare politisk inriktning.</p> <p>Initierar och diskuterar aktuella politiska frågor och samhällsfrågor i klassrummet. Samhällslärare knyter undervisningen till samhället och livet utanför skolan, men baserar samtidigt i hög grad undervisningen på läroplaner, kursplaner och läroböcker.</p> <p>Värderar elevernas kritiska och självständiga tänkande högt. Läger mindre vikt vid att förbereda eleverna för framtida politiskt deltagande och att främja kunskap om sociala och politiska institutioner.</p>	<p>När politiska frågor och samhällsfrågor diskuteras iscensätts ett kommunikationsklimat som huvudsakligen präglas av åsiktsfrihet och öppen diskussion. Eleverna skattar dock kommunikationsklimatet som mindre öppet än vad lärarna själva gör.</p> <p>En minoritet av lärarna uppger att elever öppet uttrycker åsikter som skiljer sig från majoritetens.</p> <p>Det dominanta kommunikationsmönstret i samhällsundervisningen är att läraren talar och eleverna lyssnar.</p> <p>I uppkomna kontroverssituationer agerar lärare på olika sätt – som debattledare, fostrare, normförmedlare eller avisare.</p>	<p>Har hög tilltro till elevers sociala förmåga samt deras förmåga att vara delaktiga i undervisningen, men ändå starkt styrande för den dagordning som sätts i klassrummet.</p> <p>Har god kännedom om elevernas kunskaper, kamratrelationer och personliga egenskaper. Låg kännedom om elevers hemförhållanden.</p> <p>Hälften av lärarna grundar sina omdömen om eleverna på egna observationer, medan resterande förlitar sig på formella examinationsmoment.</p> <p>I uppkomna kontroverssituationer agerar vissa lärare stereotyp, medan andra betonar behovet av anpassning, utifrån kännedom om vem som yttrar vad och i vilket sammanhang.</p>

Not: Gruppen lärare omfattar samtliga lärare men avser för vissa frågor endast de lärare som undervisar i samhällskunskap, historia, geografi eller religion. De senare lärarna kommer vi av praktiska skäl benämna "samhällslärare" (jfr not 13).

Det finns anledning att stanna upp och reflektera över framför allt de kommunikativa strategier som lärare väljer. Vi vill här påpeka att en förmedlande strategi likväl som en dialoginriktad kan fungera frigörande eller repressivt samt hypotetiskt antas ha olika effekter på elevernas medborgarkompetens. I detta kapitel yttrar vi oss inte om effekterna utan har haft som mål att ge begreppsligt vägledande resonemang. Av metodologiska skäl kan endast en begränsad mätning av effekter av de inre faktorerna och lärares kontrovershanteringsförmåga genomföras i kapitel 4. Dessa faktorer uppmärksammas delvis i det som där benämns kommunikationsklimat och elevers delaktighet.



Vi betraktar skillnader i val av kommunikationsstrategi från lärarens sida som en väsentlig del av kommunikationsklimatet i sin helhet och förutsättningar för elever att handla självständigt. Olikheter i kommunikationsklimatet framgår av lärares svar på frågor om elevernas skilda sätt att framträda i klassrummet.<sup>19</sup> En majoritet av lärarna (ca 70 procent) anser att eleverna kan lyssna och respektera andras åsikter även om de skiljer sig från elevens egna samt att eleverna känner sig trygga vid diskussioner under lektionerna. Däremot, som vi tidigare påpekat, är det endast var tredje lärare som menar att eleverna öppet uttrycker sina åsikter även om de skiljer sig från majoritetens uppfattningar. Vi ser dessa resultat som ett uttryck för ett klassrumsklimat som främjar en till synes mångfaldig, öppen diskussionsgrund samtidigt som det uppenbarligen stänger för möjligheten att avvika från majoritetens åsikter. Orsakerna kan inte närmare studeras genom materialet men hypotetiskt måste man anta att det finns både frigörande och repressiva tendenser i lärarens förmåga att hanteras kontroverser.

Att elever i förhållandevis liten grad uttrycker avvikande mening beror inte på bristande förtroende eller låg respekt i elevernas relationer till varandra. Lärare skattar dessa faktorer som goda – eleverna är väl integrerade i klassen, kommer bra överens med sina kamrater, respekterar klasskamrater även om de är annorlunda etcetera.<sup>20</sup> Hypotetiskt måste man därför anta att stängningen av avvikande eller utmanande åsikter kan bero på olikheter i lärares kontrovershanteringsförmåga. Vad skiljer den situation, som utgör en tredjedel av fallen, där lärarna uppfattar att eleverna ger uttryck för åsikter även om de skiljer sig från mängden, från den majoritet av fallen där detta inte sker? Kanske är det uttryck för skillnader i tilltro till elevers förmåga att hantera kontroverser och att ta självständig ställning till det avvikande i olika sammanhang, eller så är det uttryck för lärarens ovilja att acceptera förekomsten av kontroverser i klassrummet? Ja, hur vet lärarna hur det förhåller sig med frågan om i vilken grad eleverna uttrycker åsikter som är avvikande från majoriteten? Det vet vi inte något om men vi kan konstatera att lärare har en uppfattning i frågan och vi kan anta att den har betydelse för den kontrovershanteringsförmåga de därmed utvecklar. I en demokratiskt syftande medborgarutbildning ska lärares agerande ge möjlighet till en pluralistisk skolmiljö där elever kan pröva både argument och identiteter. I de situationer som en elev, eller grupper av elever, väljer att inte träda in med sin åsikt på grund av att de själva eller andra definierar den som avvikande från mängden sätts lärarens professionella agerande på prov och hon utmanas av en stängd situation till att bidra till dess öppnande.

---

<sup>19</sup> LE/I 19 e,f,g

<sup>20</sup> LE/I 20

Oavsett tänkbara orsaker till dessa slag av stängningar i klassrumsklimatet så innebär detta i sin förlängning en gränsdragning mellan den sorts demokrati som bygger på mångfald respektive skillnad (jfr Ljunggren 1999, Säfström 2005). Vi har tidigare angett hur politikbegreppet i denna rapport ska förstås som ett karakteriserande begrepp där förhandling, dialog och ömsesidig förståelse av olika synsätt betonas, men också som ett begrepp som betonar vikten av att konfrontationer av skillnader i vanor och traditioner ingår i skolans vardag. Detta menar vi öppnar för olika sätt att se på lärarens förmåga att hantera kontroverser och den grund utifrån vilken undervisningen sker.

Med de data vi redovisat och med de resonemang vi fört på basis av data från ICCS och tidigare IEA-undersökningar har vi betonat inte bara att samhället därute, utan också att skolor i sig är fyllda av mångfald och skillnader, och att det är denna situation som kan läggas till grund för att beskriva och förklara skolors och lärares handlande. Detta innebär ett sätt att förstå utbildningen, inte i första hand i termer av hur de studerande förmår hantera världen utifrån ett lärande eller kunskapsinhämtande, utan i termer av deras förmåga att hantera likheter och olikheter inom sig själva och andra (jfr Biesta 2006).

Skolan är ur detta perspektiv ett offentligt rum som erbjuder en delaktighet där övertygelser och åsikter kan utbytas, men också en plats där självinsikt hos individer och kollektiv kan ta form. Detta kan ses som grundläggande för ett demokratiskt samhälle och en viktig del i skolans demokratiuppdrag. Ur ett sådant perspektiv består vistelsen i skolan av en utbildning där det bland deltagarna pågår en kamp om erkännande i den offentlighet som skolan utgör, och där lärarens uppgift idealt sett innebär ett stärkande av elevens politiska självtillit – hennes tilltro till sina egna åsikter och ställningstaganden samt en vilja att utmana inte bara andras utan också sina egna argument. Demokrati blir då ett uttryck för en speciell livsstil som karakteriseras just av ett intresse för öppen debatt och ett prövande av de egna bevekelsegrunderna för det man anser vara rätt och riktigt. Våra data visar att utrymmet för att i skolan praktisera en sådan livsstil varierar samtidigt som vi kunnat visa på i huvudsak goda förutsättningar för en sådan utveckling i skolan.

## Referenser

- Almgren, Ellen (2006): *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164.
- Arnot, Madeleine; Araujo, Helena; Deliyanni-Kouimtzi, Kicki; Rowe, Gabrielle; Tome, Amparo: (1996): Teachers, Gender and the Discourses of Citizenship. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 6, No. 1, p.p. 3-35.
- Barber, Carolyn (2006): *Teachers' Practice in Relation to Students' Civic Engagement in Three Countries*. Paper prepared for the Second IEA International Research Conference, Washington, DC November 2006.
- Biesta, Gert (2006): *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna – Om skolans normative villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education 4.
- Boman, Ylva (2007): Har tolerans och öppenhet någon gräns? i Tomas Englund (red.) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 241–272. Göteborg: Daidalos.
- Carson, Richard T.; Johnson, Ingrid (2001): Cultural difference and teacher identity formation: the need for a pedagogy of compassion, *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, Vol. 6 (2), p.p. 259–264.
- Colnerud, Gunnel (2004): Värdegrund som pedagogisk forskningspraktik och forskningsdiskurs, i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9 (2), s 81–98.
- Crick Report (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA.
- Crick, Bernard (2007): Citizenship: the Political and the Democratic, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, No. 3, p.p. 235–248.
- de los Reyes, Paulina och Wingborg, Mats (2002): Diskriminering inom skolvärlden, i Integrationsverket, *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En Kunskapsöversikt*. Integrationsverkets rapportserie 2002: 13. Norrköping: Integrationsverket.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1927/1991): *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press.
- Englund, Tomas (1998): Från gemensamt intresse till egennytta – ett utbildningspolitiskt systemskifte? I Svedberg, Lars & Zaar, Monica red.: *Boken om pedagogerna*, s 285–317. Stockholm: Liber.

Englund, Tomas (2000a): "Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens", *Journal of Curriculum Studies*, Vol 32, no 2, 305–313.

Englund, Tomas (2000b): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm, Skolverket.

Englund, Tomas /kommande/ (2010): Questioning the parental right to educational authority – arguments for a pluralist education system. *Education Inquiry* 1(3).

Habermas, Jürgen (1984): *Borgerlig Offentlighet*. Lund: Arkiv Förlag.

Hällgren, Camilla; Granstedt, Lena och Weiner, Gaby (2006): "Överallt och ingenstans – Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola" *Forskning i Fokus* nr 32. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling 2006.

Iversen, Gudmund, R. (1991): *Contextual Analysis*. Newbury Park: Sage.

Lee, Valerie E. (2000): Using Hierarchical Linear Modeling to Study Social Contexts: The Case of School Effects, i *Educational Psychologist*, Vol. 35 (2), p.p. 125–141.

Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Uppsala Studies in Education 68. Acta Universitatis Upsaliensis.

Ljunggren, Carsten (1999): Questions on Identity and Education – democracy between past and future., i Carl Anders Säfström *Identity – Questioning the Logic of Identity within Educational Theory*, p.p. 47–60, Lund: Studentlitteratur.

Ljunggren, Carsten (2008): Det offentliga rummets princip – om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Årgång 92, s. 314–327.

Ljunggren, Carsten; Unemar Öst, Ingrid (2008): Professional and personal responsibility in higher education – An inquiry from a standpoint of pragmatism and discourse theory. *Utbildning & Demokrati* 2008, Vol. 17, nr 2, s. 13–50.

Piper, Heather and Garratt, Dean (2004): Identity and Citizenship: Some Contradictions in Practice. *British Journal of Educational Studies*, Vol 52, No 3, p.p. 276–292.

Prior, W. (1999): What it Means to Be a "Good Citizen" in Australia: perceptions of teachers, students and parents. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 27, p.p. 215–248.

- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2003) *Respect for All: Valuing Diversity and Challenging Racism through the Curriculum* (London, QCA) [http://www.qca.org.uk/ca/inclusion/respect\\_for\\_all/guidelines.asp](http://www.qca.org.uk/ca/inclusion/respect_for_all/guidelines.asp) (accessed 4 September 2003).
- Roth, Klas (2000): Democracy, Education and Citizenship, *Studies in Educational Sciences* 32. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Skolverket (1998): *Vem tror på skolan? Attityder till skolan*. Rapport 144. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*, Dnr 2000:1613. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b): *Attityder till skolan*. Rapport 197. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003): Dnr 58-2003:2613 *Flickor med burqa/niqab i skolan*.
- Skolverket (2004): *Attityder till skolan. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Stockholm.
- SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Säfsström, Carl Anders (2005): *Skillnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Torney-Purta, Judith (2007): "Guest Editor's Introduction". *Citizenship Teaching and Learning*, Vol 3, No 2, December 2007.
- Torney-Purta, Judith; Richardson, Wendy, Klandl; Barber, Carolyn, Henry (2005): Teachers' Educational Experience and Confidence in Relation to Students' Civic Knowledge across Countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol 1, No. 1, July 2005, p.p. 32–57.
- Utbildningsdepartementet (2000): *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



# **Svenska 14-åringars medborgarkompetens**

**En analys av elevenkäten  
i ICCS-undersökningen**

### 3 Svenska 14-åringars medborgarkompetens En analys av elevenkäten i ICCS-undersökningen

Joakim Ekman och Pär Zetterberg

Det är en vanlig föreställning att skolan har en viktig demokratisk funktion att fylla i vårt samhälle. Man talar gärna om att skolan har ett ”demokratiskt uppdrag” eller att skolan är en förmedlare av en ”värdegrund”. Det är ingen överdrift att påstå att detta demokratiska uppdrag blivit mycket omdiskuterat under det senaste årtiondet. Det har kommit en kontinuerlig ström av rapporter och utredningar som på olika sätt har diskuterat skolans förutsättningar att skapa en ”demokratisk mentalitet” eller ”demokratisk kompetens” hos de unga (jfr Ekman och Todosijevic 2003). I denna antologi anlägger vi ett lite annat perspektiv på skolan och elevernas demokratiska attityder och färdigheter, och talar istället om de ungas ”medborgarkompetens”. Syftet med detta kapitel är att undersöka hur det står till med medborgarkompetensen hos eleverna, alltså deras demokratiska värderingar, tilltro till politiker och politiska institutioner, tillit till sina egna färdigheter och kommunikativa förmågor, politiska kunskaper, samt deras politiska engagemang.

Det datamaterial vi arbetar med i detta kapitel är hämtat från den svenska delen av den internationella studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), utförd av *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Undersökningen består av enkätdata från 3 464 elever i klass 8, insamlat i 169 skolor under våren 2009.

#### 3.1 Introduktion

I Erik Amnås, Tomas Englunds och Carsten Ljunggrens öppning till denna antologi (kapitel 1) noterades det att skolan inte enbart behöver betraktas som en socialisationskontext, som en miljö som bara *förbereder* eleverna för rollen som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Skolan kan också betraktas utifrån ett ”här-och-nu”-perspektiv: skolan är *i sig* en arena för politiskt handlande. Elever har politiska åsikter, diskuterar samhällsfrågor, gör ställningstaganden och hamnar ibland i kontroverser. Av detta följer också att vi inte enbart är intresserade av elevernas framtida politiska deltagande, i en mer konventionell mening.

Visst kan man tänka sig att det ligger i ett demokratiskt samhälles intresse att tidigare generationers politiska engagemang och delaktighet lever vidare och utvecklas hos den yngre generationen. Men att reducera skolans medborgarskapande uppdrag till en enkel ”demokratifostran” – med den innebörden



att det primära målet för skolan är att se till att de unga medborgarna ska rösta och vara föreningsaktiva i samma utsträckning som sina föräldrar – känns som ett omotiverat snävt synsätt.

Visserligen är vi naturligtvis intresserade av just detta; i vilken utsträckning eleverna längre fram i livet kommer att utveckla sina roller som medborgare och deltaga i det organiserade politiska livet (jfr Amnå et al. 2010). Vi kommer därför, längre fram i detta kapitel, att uppmärksamma i vilken utsträckning eleverna skattar sitt framtida eller kommande politiska engagemang. Kommer man att gå att rösta, bli medlemmar i politiska partier och organisationer, eller tror man snarare på en tillvaro som mer passiva betraktare av politiken? Uppfattar vi skolan som varandes en politisk arena, här och nu, följer dock att vi är minst lika intresserade av elevernas eller de unga medborgarnas *redan existerande* demokratiska värderingar och tolerans, deras *aktuella* tilltro till politiska institutioner, samt deras upplevelse av att i *dagsläget* kunna påverka samhället. Vidare är vi också intresserade av elevernas kunskap om politik och samhällsfrågor. Tycker man sig förstå, kan man bilda sig en uppfattning om olika frågor och ta ställning, och har man tillit till sina egna resurser och förmågor att agera som samhällsmedborgare? Tycker man att politikerna lyssnar?

Vad gäller frågan om värderingar, attityder, förtroende och tilltro, behöver det inte nödvändigtvis handla om demokratiska ideal. Vi vet att också icke-demokratiska förhållningssätt förekommer hos svenska skolelever (jfr *Ung i demokratin* 2001; Ekman och Todosijevic 2003). Vi ska i detta kapitel se på elevernas demokratiska förhållningssätt, i en analys av deras attityder till jämställdhet och rättigheter. Det faktiska *engagemanget* – eller det politiska deltagandet – hänger rimligtvis samman med elevernas värderingar och politiska attityder. Dem som inte tror på demokratin eller dess principer kommer troligtvis inte att aktivera sig inom ramen för denna demokrati. Men de övriga – majoriteten – som ändå delar en demokratisk värdegrund, på vilket sätt är de eller kommer de att vara politiskt delaktiga?

Ett engagemang i politik och samhällsfrågor bör uppfattas som ett sammanfatt fenomen. Till viss handlar det om politiskt deltagande i en konventionell mening (jfr Brady 1999; Conway 1991; Verba, Schlozman och Brady 1995): hur ser de unga på sitt kommande deltagande i de allmänna valen och i det organiserade politiska livet? Vilka utomparlamentariska aktiviteter ser man som troliga i vuxenlivet? Men givet att vi också betraktar skolan som en arena för politik, är vi även intresserade av det engagemang som finns här och nu, dels inom ramen för skolans verksamhet men också i viss utsträckning inom föreningslivet. Vi är också nyfikna på vilket intresse som skoleleverna alls har för politik och samhällsfrågor.

Framställningen i detta kapitel följer ett tematiskt upplägg, där vi i tur och ordning ser på elevernas *demokratiska värderingar*, deras *politiska tilltro*, deras

*politiska självtillit* eller upplevelse av att kunna påverka samhället, deras kunskaper *om politik och samhällsfrågor*, samt deras *samhällsengagemang och politiska deltagande* (se figur 3.1).

**Figur 3.1** Kapitlets empiriska analyser

Medborgarkompetens				
Demokratiska värderingar	Politisk tilltro	Politisk självtillit	Politisk kunskap	Samhällsengagemang och politiskt deltagande
Jämställdhet mellan kvinnor och män Attityder till invandrare och deras rättigheter	Förtroende för institutioner Förtroende för politiker och tron på politikens påverkbarhet	Upplevda färdigheter Upplevda kommunikativa förmågor	Kunskap om politik, demokrati och samhälle	Intresse för politik och samhällsfrågor Föreningsengagemang Förväntat samhällsengagemang och politiskt deltagande

Avsnittet om demokratiska värderingar rör centrala frågor som jämställdhet mellan kvinnor och män samt attityder till invandrares rättigheter i samhället. Dessa frågor förstås här som mått på elevernas demokratiska principer. Det efterföljande avsnittet om politisk tilltro handlar om elevernas förtroende för olika politiska institutioner i samhället samt förtroendet för politikernas eller det politiska systemets responsivitet. Litar man på de politiska makthavarna? Avsnittet om politisk självtillit täcker in flera olika dimensioner. Vilken tillit har eleverna till sina egna kunskaper om politik och samhällsfrågor, och hur skattar man sina egna möjligheter att göra sig hörda? Hur ser man på sin handlingsförmåga – tycker man sig ha den typ av färdigheter som efterfrågas i ett demokratiskt samhälle? Denna typ av skattningar är intressanta att kontrastera mot elevernas faktiska kunskaper om politik och samhällsfrågor, såsom de framkommer i kunskapsprovet i ICCS-undersökningen.

Avsnittet om samhällsengagemanget och det politiska deltagandet, slutligen, handlar också om flera olika saker. Vi utgår här från en vid definition av politiskt deltagande (jfr Ekman och Amnå 2010; van Deth 2001), där vi uppfattar begreppet som innehållande allt från uppmärksamhet på politik och samhällsfrågor (inklusive intresse för politik), samhällsengagemang och formellt politiskt deltagande, till politiska protestaktiviteter av olika slag. Eftersom det här handlar om unga medborgare, uppmärksammar vi såväl deras kommande,

självpredikiserade eller framtida politiska engagemang, som deras engagemang här och nu, inom ramen för skoldemokratien och föreningslivet.

Vi ska nu undersöka hur det står till med skolelevernas medborgarkompetens, utifrån denna disposition. Man kan naturligtvis tänka sig att begreppet "medborgarkompetens" rent teoretiskt kan förstås som vidare än vad ovanstående resonemang antyder. Så till exempel har vi inom ramen för detta kapitel inte haft möjlighet att systematiskt analysera skolelevernas "kontroversmedvetenhet" (jfr kapitel 1 och 2 i denna antologi), även om vi i slutet av detta kapitel kommer att beröra den kontroverspotential som finns i de svenska skolorna. Figur 3.1 ska framför allt läsas som en översikt av det aktuella kapitlets empiriska analyser. Man kan också tänka sig att vi hade kunnat inkludera fler indikatorer under varje dimension. Här har vi mer pragmatiskt gjort ett urval som rimligtvis ändå täcker in de mest centrala aspekterna av den typ av medborgarkompetens som vi är intresserade av. För den exakta formuleringen av frågorna som vi analyserar i detta kapitel, se Skolverkets officiella rapport om den svenska delen av ICCS-undersökningen.

### 3.2 Demokratiska värderingar

Den första aspekten av elevernas medborgarkompetens har att göra med deras grundläggande demokratiska värderingar, och om man så vill, elevernas grad av tolerans eller respekt för olikheter. I den svenska delen av ICCS-undersökningen har vi två uppsättningar frågor av särskilt intresse i detta sammanhang. För det första, en uppsättning frågor om jämställdheten mellan kvinnor och män, för det andra, frågor om elevernas attityder till invandrare.

I det första frågebatteriet konfronteras skoleleverna med en rad påståenden om kvinnor och män, som de kan instämma i eller ta avstånd från. I tabell 3.1 har vi redovisat resultaten, nedbrutna på ett par grundläggande kategorier som kön (flickor/pojkar) och nationell bakgrund (svensk/utländsk bakgrund). "Utländsk bakgrund" betyder i detta sammanhang elever med båda föräldrarna födda utanför Sverige. Det bör noteras att denna kategori troligtvis är heterogen, men att vi här nöjer oss med denna enkla och något grova indelning. Ambitionen i detta kapitel är enbart att beskriva de generella nivåerna av de olika aspekterna av elevernas medborgerliga kompetenser. Vi kommer dock längre fram i denna antologi (i kapitel 4) att ägna oss åt mer sofistikerade statistiska analyser, i syfte att förklara hur olika utfallsvariabler hänger samman med olika bakgrundsvariabler och skolfaktorer. Valet av kön och nationell bakgrund som analyskategorier i detta kapitel betyder alltså inte att dessa betraktas som de avgörande bakgrundsvariablerna. Huruvida till exempel kön är viktigare än till exempel föräldrarnas utbildningsnivå för att förklara variationen i elevernas medborgarkompetens, är en analys som vi återkommer till i kapitel 4.

När det gäller jämställdhetsaspekten, visar tabell 3.1 på ett något blandat resultat. Inte många (i genomsnitt 6 procent) vill diskriminera kvinnor i politiska sammanhang, och bara 12 respektive 14 procent instämmer i påståendena om att män bör prioriteras framför kvinnor när det är ont om jobb, och att män skulle vara mer lämpade än kvinnor att vara politiska ledare. Vidare tycks det finnas en mycket starkt uppslutning bakom kvinnors och mäns formella jämställdhet: mer än 9 av 10 av samtliga elever tycker att kvinnor och män ska ha samma möjligheter och formella rättigheter samt få likvärdigt betalt för likvärdigt arbete. Skillnaden mellan grupperna av elever med helsvensk och utländsk bakgrund är enbart i något fall signifikant, medan skillnaden mellan gruppen av pojkar och flickor genomgående är statistiskt säkerställd; flickorna som grupp är mer övertygade om vikten av jämställdhet än pojkarna som grupp, vilket kanske inte är så förvånande.

**Tabell 3.1** Jämställdhet mellan kvinnor och män (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Kvinnor ska hålla sig borta från politiken	2	11*	6	8	<b>6</b>
Om det är svårt att få arbete ska män ha större rätt till arbete än kvinnor	5	19*	11	18*	<b>12</b>
Män är mer lämpade att vara politiska ledare än kvinnor	6	24*	13	24*	<b>14</b>
Kvinnor ska i första hand ägna sig åt att ta hand om barnen	16	36*	23	40*	<b>26</b>
Män och kvinnor ska ha samma lön om de utför samma arbete	98*	87	93	90	<b>93</b>
Kvinnor ska ha samma rättigheter i alla avseenden	99*	92	95	96	<b>96</b>
Män och kvinnor ska ha samma möjligheter att vara med och styra landet	99*	94	97	96	<b>97</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som "håller absolut med" eller "håller med" om varje påstående. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Däremot är det något uppseendeväckande att så många som 36 procent av alla pojkar och 40 procent av alla med utländsk bakgrund håller med om att kvinnorna i första hand ska ta hand om barn. Genomsnittet ligger på 26 procent bland samtliga elever (tabell 3.1). Detta uppfattar vi som problematiskt, eftersom det vi menar med "medborgarkompetens" inkluderar en respekt för olikheter och ett stöd för tanken om jämställdhet mellan könen. Frågan som har ställts i ICCS-undersökningen kan kanske förstås på olika sätt – man kan

tro att det handlar om att ta ställning till idén om att kvinnans främsta uppgift här i livet är att ta hand om barn, eller, man kan göra den tolkningen att det handlar om att avgöra om främst kvinnor eller främst män ska vara hemma och sköta barnen. Sett ur ett jämställdhetsperspektiv spelar det kanske ingen större roll vilken tolkning av frågan som görs, utan det som är bekymmersamt är att eleverna alls instämmer i detta. Den som tror på lika villkor mellan män och kvinnor – också när det gäller frågan om att sköta de gemensamma barnen – borde inte instämma i detta påstående, som i grund och botten antyder en föråldrad kvinnosyn.

I tabell 3.2 har vi på motsvarande sätt listat andelen elever som håller med i en rad påståenden om invandrare och deras rättigheter. Utfallet påminner om det i tabell 3.1, så till vida att det tycks finnas ett starkt eller relativt starkt stöd för en rad aspekter av invandrades formella rättigheter, som rätten till utbildning, rösträtten samt rätten att behålla sina egna seder och bruk och språk. Här finns alltså ingen utbredd eller påtaglig främlingsfientlighet.

**Tabell 3.2** Invandrare och deras rättigheter (%)

	Flickor	Pojkar	Svensk bakgrund	Utländsk bakgrund	Total
När det inte finns så många jobb ska invandringen begränsas	52	64*	61*	42	<b>58</b>
Invandrare ska ha möjlighet att fortsätta att tala sitt eget språk	83*	67	71	95*	<b>75</b>
Invandrare ska ha möjlighet att fortsätta med sina egna seder och sin egen livsstil	82*	72	74	92*	<b>77</b>
Invandrare som bott i ett land i flera år ska ha möjlighet att rösta i val	89*	78	82	92*	<b>84</b>
Invandrare ska ha samma rättigheter som alla andra i landet har	96*	84	89	96*	<b>90</b>
Invandrarbarn ska ha samma möjligheter till utbildning som andra barn i landet har	97*	85	90	97*	<b>91</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som "håller absolut med" eller "håller med" om varje påstående. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Dock tycks det finnas en tendens hos pojkarna att vara något mindre "toleranta" än flickorna när det gäller exempelvis synen på invandrades rättighet att behålla sina traditioner och tala sitt eget språk. Här finns faktiskt en systematisk och statistiskt säkerställd skillnad mellan pojkarna och flickorna. De senare framstår som mer positiva än pojkarna som grupp till invandrarnas rättigheter. Vi finner också en systematisk och statistiskt signifikant skillnad mellan elever

med svensk och utländsk bakgrund, vilket kanske inte är förvånande. Eleverna med utländsk bakgrund instämmer i högre utsträckning än eleverna med svensk bakgrund i samtliga påståenden som rör invandrarnas rättigheter.

Det kanske mest oroväckande resultatet i tabell 3.2 rör påståendet om att när det är ont om jobb, alltså i ekonomiskt dåliga tider, ska invandringen begränsas. I genomsnitt 58 procent av alla elever instämmer i detta, och bland pojkarna är andelen som instämmer hela 64 procent. Detta uppfattar vi som oroväckande, helt enkelt därför att rätten till att söka asyl finns uttryckt i artikel 14 i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och i EU-stadgan om mänskliga rättigheter. Givet att en stor del av invandringen till Sverige utgörs av flyktinginvandring, är ”god medborgarkompetens” knappast förenlig med en beredskap att villkora mänskliga rättigheter efter landets arbetsmarknadssituation.

För att preliminärt sammanfatta den första aspekten av elevernas medborgarkompetens, finner vi *en stark uppslutning bakom en formell jämlikhet* (tabell 3.1 och 3.2). Kvinnor och män, svenskar och invandrare – alla bör ges likvärdiga förutsättningar, är den allmänna meningen. Samtidigt ser vi också att det bland betydande andelar av skoleleverna tycks finnas en slags beredskap att diskriminera mot kvinnor och invandrare, i mer specifika sammanhang, då olika grupperns intressen ställs mot varandra. Då det vi menar med ”medborgarkompetens” inkluderar ett stöd för tanken om jämlikhet, uppfattar vi sådana attityder som problematiska. Vi ska återkomma till en sådan diskussion i slutet av detta kapitel.

### 3.3 Politisk tilltro

En annan aspekt av elevernas medborgarkompetens rör deras förtroende för politiken. Detta handlar dels om hur man utvärderar olika politiska eller samhällsliga institutioner, men också om hur man egentligen ser på de politiska makthavarna (jfr Norris 1999). I tabell 3.3 har vi till en början listat förtroendet för institutionerna. Här har man i ICCS-undersökningen frågat om elevernas förtroende för en rad olika slags institutioner i Sverige, som media, politiska partier, polis, domstolar, samt regering och riksdag, men också om elevernas förtroende för olika internationella institutioner som EU-kommissionen, Europaparlamentet och FN.

Tabell 3.3 visar på det hela taget på ganska eller mycket höga nivåer av förtroende för samtliga av de listade samhällsinstitutionerna. Också sådant som den vuxna populationen i Sverige känner enbart ett väldigt lågt förtroende för, som de politiska partierna, EU-kommissionen och försvaret, tycks skoleleverna ändå lita på, i någon mening. 6 av 10 säger sig exempelvis ha förtroende för de politiska partierna, 7 av 10 säger samma sak om riksdagen och regeringen, och nästan 80 procent av eleverna säger sig ha förtroende för domstolarna. Kort

sagt, om förtroende för politiska institutioner är ett mått på demokratins vitalitet (jfr Putnam 1993; 2000), framstår situationen i Sverige som betryggande, åtminstone vid en första anblick.

En intressant observation är att media är den samhällsinstitution som åtnjuter lägst förtroende bland de unga medborgarna. I den vuxna befolkningen är tvärtom förtroendet för radio och TV påtagligt högt (jfr Holmberg och Weibull 2009: 135). Kanske är det så att skolan här har lyckats med att förmedla ett generellt källkritiskt förhållningssätt, som gör eleverna skeptiska till media? Det är hur som helst en intressant skillnad mellan eleverna och den vuxna populationen i detta avseende. Men vi finner också likheter mellan eleverna och den vuxna befolkningen. Förtroendet för polisen och domstolarna, till exempel, är högt i båda grupperna – både unga och äldre medborgare tycks alltså rent generellt ha förtroende för den svenska rättsstaten (Holmberg och Weibull 2009).

**Tabell 3.3** Förtroende för institutioner (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Media (TV, dagstidningar, radio)	52	56	54	55	<b>54</b>
De politiska partierna	59	62	62*	55	<b>60</b>
Skolväsendet	67*	61	64	63	<b>64</b>
Europeiska kommissionen	66	66	67*	62	<b>66</b>
Kommunfullmäktige	67	68	68	65	<b>68</b>
Europaparlamentet	69	70	70	66	<b>69</b>
Riksdagen	73	71	73	70	<b>72</b>
Regeringen	74	73	74*	69	<b>73</b>
Försvarsmakten	74	72	75*	64	<b>73</b>
Polisen	81*	70	77*	67	<b>76</b>
Domstolarna	81*	76	80*	75	<b>79</b>
Förenta Nationerna (FN)	83	82	83*	79	<b>82</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som svarat att de litar "fullständigt" eller "ganska mycket" på respektive institution. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Ser vi till skillnader mellan könen, finns inget entydigt mönster i tabell 3.3. Flickorna litar aningen mer på skolsystemet än vad pojkarna gör. Och vidare är det 81 procent av flickorna och 70 procent av pojkarna som säger sig ha förtroende för polisen. Samma mönster ser vi när det gäller domstolarna.

Den påtagliga skillnaden i tabell 3.3 är dock den mellan gruppen med svensk respektive utländsk bakgrund. Det tycks med andra ord finnas en etnisk dimension i det politiska förtroendet, där elever med utländsk bakgrund överlag känner lägre nivåer av förtroende för de olika institutionerna som listas

i tabell 3.3. Samtliga skillnader är inte statistiskt säkerställda, men det generella mönstret ser ut på det viset. Det är statistiskt säkerställt att gruppen av elever med svensk bakgrund känner större förtroende för de politiska partierna, EU-kommissionen, regeringen, försvaret, polisen, domstolarna och FN. Det allmänna förtroendet för det svenska rättsväsendet som vi noterade ovan gäller alltså i lägre utsträckning för gruppen av elever med utländsk bakgrund.

**Tabell 3.4** Förtroende för politiker (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
De styrande bryr sig väldigt lite om vad vanliga människor tycker	43	51*	46	55*	<b>47</b>
De politiska partierna är bara intresserade av folks röster men inte av deras åsikter	61	65*	61	71*	<b>63</b>
Politikerna glömmet snabbt bort behoven hos dem som valde dem	65	67	65	69	<b>66</b>
De styrande gör sitt bästa för att ta reda på vad vanliga människor vill	71	74	72	79*	<b>72</b>
De styrande tar stor hänsyn till vad folk i allmänhet tycker om nya lagar	74	77	75	82*	<b>76</b>
Det finns många lagliga sätt för medborgarna att påverka vad regeringen gör	77	76	76	80*	<b>77</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som "håller absolut med" eller "håller med" om varje påstående. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Ytterligare en aspekt av den politiska tilltron har att göra med förtroendet för de politiska makthavarna – upplever eleverna att politikerna lyssnar på vanligt folk? I tabell 3.4 har vi en uppsättning påståenden som rör just detta slags vertikala politiska förtroende. Det är en något motsägelsefull bild som möter oss i detta avseende. I genomsnitt 47 av alla elever instämmer i att politikerna egentligen inte bryr sig tillräckligt om vanligt folk; i genomsnitt 63 procent håller med om att de politiska partierna är främst inriktade på att vinna röster (och inte höra väljarnas egentliga åsikter); och i genomsnitt 66 procent instämmer i påståendet om att politikerna snabbt glömmet sina väljares behov. Här ges man således intrycket av att det skulle finnas ett visst "politikerförakt" eller i alla fall någon slags förtroendeklyfta mellan unga medborgare och de folkvalda.

Samtidigt tycks det – paradoxalt nog – finnas en påtaglig tilltro till politikernas lyhördhet och tron på en möjlighet att med lagliga medel ha inflytande över vad regeringen gör. I genomsnitt 77 procent av skoleleverna instämmer i det sista påståendet (tabell 3.4), och ungefär lika många tycker att politikerna



tar hänsyn till vanligt folk och deras uppfattningar om nya lagar. Tolkningen av tabell 3.4 är således inte helt enkel. Det tycks finnas en generell misstro mot politiker bland de unga; samtidigt som eleverna inte tycks vara pessimistiska när det gäller det politiska systemets mottaglighet för medborgarnas åsikter.

Det är igen intressant att notera att det är eleverna med utländsk bakgrund som instämmer i de negativa uttalandena om politikerna, om att de politiska maktbärarna inte bryr sig om vanligt folk och att partierna främst är intresserade av valframgångar, inte av människors åsikter. Detta stämmer överens med den bild som framkom i tabell 3.3, där det politiska förtroendet visade sig ha en relativt tydlig etnisk dimension. Samtidigt instämmer eleverna med utländsk bakgrund – i högre utsträckning än eleverna med svensk bakgrund – i de påståenden som rör politikernas lyhördhet för medborgarnas önskemål. Man skulle kunna tolka detta som ett politiskt misstro förenat med en tro på möjligheten att ändå påverka politiken. Vi ska i nästa avsnitt se närmare på det senare, alltså elevernas politiska självtillit.

Skillnaden mellan pojkar och flickor i tabell 3.4 är inte entydig, men det tycks finnas en större misstro mot politiker bland pojkarna än bland flickorna. Också denna skillnad är, åtminstone i vissa avseenden, statistiskt säkerställd.

### 3.4 Politisk självtillit

Vi vänder oss härnäst till en deskriptiv analys av skolelevernas upplevelse av att kunna påverka samhället, vilket både har att göra med tilliten till sina egna politiska resurser och den upplevda förmågan att kunna gå in i rollen som en demokratisk medborgare (jfr kapitel 2). I tabell 3.5 redovisas hur eleverna svarat när de blivit ombedda att ta ställning till en rad upplevda kunskaper och mer praktiskt orienterade färdigheter.

Det generella intrycket från tabell 3.5 är att skoleleverna har en bitvis bristfälligt tillit till sina egna politiska förmågor. Detta är speciellt tydligt bland flickorna som grupp. De ligger konsekvent under genomsnittet för nästan varje efterfrågad förmåga, när det gäller upplevelsen av att ha eller inte ha någon slags *kunskap om politiska frågor*, vilken skulle kunna ligga till grund för en uppfattning, ett ställningstagande eller ett beteende (den övre delen av tabell 3.5). När det däremot gäller frågorna om de mer praktiska färdigheterna (den nedre delen av tabell 3.5) är mönstret närmast det omvända. Det är framför allt flickorna som upplever att de förmår kandidera till val i skolan, organisera elever, diskutera tidningsartiklar om politik, följa TV-debatter om politiska frågor, eller skriva brev till en tidning. Pojkarna framstår som grupp mer själv-säkra när det gäller att ”veta mer om politik än andra”, medan flickorna alltså tycks vara mer försiktiga att hävda sin kompetens i detta avseende. De revanscheras dock när det gäller upplevda praktiska färdigheter. Denna skillnad mellan könen är statistiskt signifikant (jfr Ekman 2007; Björnson 2005).

**Tabell 3.5** Politisk självtillit och upplevda färdigheter (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Vet mer om politik än de flesta i min ålder	14	30*	20	30*	<b>22</b>
Har god insikt i de politiska frågor detta land står inför	30	38*	32	43*	<b>34</b>
Har politiska åsikter som är värda att lyssna på	38	42*	38	50*	<b>40</b>
Kommer att kunna delta i politiken	40	42	41	39	<b>41</b>
Har oftast något att säga när politiska frågor eller problem diskuteras	39	45*	41	49*	<b>42</b>
Kan hävda politisk uppfattning	52	53	51	57	<b>52</b>
Kan tala inför en klass om samhällsfråga eller politisk fråga	54	51	51	59*	<b>52</b>
Har lätt att förstå de flesta politiska frågor	49	58*	52	59*	<b>53</b>
Kan följa en TV-debatt om ett omstritt ämne	56*	50	53	55	<b>53</b>
Kan ställa upp i skolval	57*	52	53	63*	<b>54</b>
Kan organisera en grupp elever för att åstadkomma förändringar på skolan	60*	50	55	58	<b>55</b>
Kan diskutera tidningsartikel om en konflikt mellan olika länder	66 *	58	61	68*	<b>62</b>
Kan skriva brev till tidning för att ge sin syn på en aktuell fråga	71*	55	63	61	<b>63</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som har svarat bekräftande på varje efterfrågad färdighet. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Ser vi till skillnader mellan grupperna med svensk bakgrund och utländsk bakgrund, är mönstret också ganska tydligt och statistiskt säkerställt. Gruppen med utländsk bakgrund är generellt sett mer självsäker, på nästan alla de efterfrågade färdigheterna i tabell 3.5.

I tabell 3.6 har vi en liknande uppsättning efterfrågade färdigheter eller kommunikativa förmågor, vilka kanske mer uppenbart är kopplade till den framtida rollen som samhällsmedborgare i ett demokratiskt land. I vilken utsträckning tycker man sig kunna göra välgrundade ställningstaganden, hantera kontroverser, fatta demokratiska beslut, framföra åsikter, ifrågasätta och själv söka upp information – kort sagt, vara ”kritiska medborgare”? (jfr Norris 1999; Schudson 1996; 1998; Amnå 2008; van Deth et al. 2007).

Jämfört med utfallet i tabell 3.5, är utfallet i tabell 3.6 kanske något mindre tydligt. Den skillnad som vi såg mellan pojkar och flickor finns också här, men bara på det viset att flickorna som grupp tycks vara något mindre självsäkra än pojkarna som grupp. Liksom tidigare så finns också en systematisk skillnad

**Tabell 3.6** Upplevda kommunikativa förmågor (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Kan leda ett möte (klassråd)	41	45*	42	51*	<b>43</b>
Kan fatta demokratiska beslut på möte	44	52*	48	50	<b>48</b>
Kan hantera en konflikt (i klassen)	57	57	56	65*	<b>57</b>
Kan göra välgrundade ställningstaganden	53	63*	58	62	<b>58</b>
Kan föra fram en åsikt (i en diskussion)	64	70*	66	72*	<b>67</b>
Kan sätta sig in i vad andra tycker och tänker	73	71	72	72	<b>72</b>
Kan ifrågasätta vad som sägs och skrivs	71	75	73	75	<b>73</b>
Kan redovisa information	73	77	75	80*	<b>75</b>
Kan välja ut information och diskutera vad som är viktigt	75	78	76	79	<b>77</b>
Kan ta reda på information från olika källor	87	87	86	89	<b>87</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som har svarat bekräftande på varje efterfrågad förmåga. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

mellan gruppen med svensk bakgrund och gruppen med utländsk bakgrund. Den senare gruppen har konsekvent större tillit till sina förmågor i jämförelse med eleverna med svensk bakgrund. Skillnaderna mellan pojkar och flickor och elever med svensk respektive utländsk bakgrund är inte genomgående statistiskt signifikanta i tabell 3.6, men det generella mönster som noterades i tabell 3.5 antyds också här.

Vad gäller de generella nivåerna av upplevd kommunikativ förmåga, föranleder de inga särskilda anmärkningar. Utan att ha någon självklar referenspunkt för nivåskattningen, skulle vi nog vilja hävda att skoleleverna överlag tycks ha en tydlig tro på sin förmåga att hantera information, att ifrågasätta, att sätta sig in i olika sammanhang, och att föra fram sina åsikter. När det gäller mer konkreta saker, som att faktiskt leda ett möte eller att fatta formella demokratiska beslut, sjunker nivåerna av självskattade färdigheter, men inte till oroväckande låga nivåer (i genomsnitt 43 respektive 48 procent). Skoleleverna tror alltså själva överlag på sina färdigheter som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

### 3.5 Politisk kunskap

I ICCS-undersökningen ingår ett kunskapsprov, som mäter elevernas kunskaper om politik och samhällsfrågor samt deras förmåga att dechiffrera politiska

budskap. Det handlar exempelvis om att korrekt kunna identifiera olika begrepp och relatera dessa till olika sammanhang, i syfte att visa på en kognitiv och analytisk förmåga. Flera frågor täcker in kunskaper om medborgerligt deltagande och om samhällssystemets uppbyggnad. Men det handlar också om att uttolka betydelsen av olika utsagor, sätta i en fiktiv kontext, för att visa på en djupare förståelse av frågor som rör demokrati, politik och samhälle. För närmare information om kunskapsprovet, se Skolverkets officiella rapport om den svenska delen av ICCS 2009.

I någon mening är kunskapsprovet kanske mest intressant vid länderjämförelser, när det handlar om att se på hur svenska elever klarar sig i jämförelse med elever från andra länder. Men vi kan också genom att se på skillnaderna mellan de grupper vi arbetar med i detta kapitel göra åtminstone ett par observationer. Det svenska genomsnittet på kunskapsprovet är 537 så kallade skalpoäng, vilket kan jämföras med medelvärdet i hela ICCS-undersökningen (500). Flickorna som grupp hamnar på 548 och pojkarna som grupp på 526. Det betyder alltså att flickorna lyckas bättre i provet. Det är intressant att relatera detta resultat till flickornas relativa osäkerhet på sina politiska kunskaper (jfr tabell 3.5); pojkarna är mer självsäkra, och tycker sig i högre utsträckning än flickorna veta någonting om politik, men de lyckas alltså sämre i kunskapsprovet än flickorna (jfr Almgren 2006).

Ser vi till skillnaderna mellan elever med svensk bakgrund och utländsk bakgrund, tycks en liknande diskrepans finnas. Det mönster vi noterade i tabell 3.5 och 3.6 var just att eleverna med utländsk bakgrund är generellt sett mer säkra på sina egna kunskaper, förmågor och färdigheter – men, de lyckas sämre i kunskapsprovet. Genomsnittet för elever med svensk bakgrund är 545 skalpoäng, medan motsvarande siffra för gruppen med utländsk bakgrund är 496 skalpoäng. Skillnaderna mellan eleverna i detta avseende, i likhet med skillnaden mellan pojkarna och flickorna, är statistiskt signifikanta.

### **3.6 Samhällsengagemang och politiskt deltagande**

Vi vänder oss härnäst till det faktiska samhällsengagemanget och det politiska deltagandet. Vi har i den svenska delen av ICCS-undersökningen en stor mängd frågor som på olika sätt mäter skolelevernas politiska delaktighet. Vi har dels frågor om elevernas engagemang inom de demokratiska praktiker som finns i skolan (som elevdemokrati och skolval och så vidare) och det engagemang som man kan tänkas ha på fritiden, i olika slags föreningar. Vi har vidare en rad intressanta frågor som ber eleverna uttala sig om sitt kommande politiska deltagande, längre fram i livet. Alla dessa frågor är av direkt relevans för oss i detta avsnitt. Men vi har också frågor i ICCS-materialet som ”bara” rör en slags allmän medvetenhet om politik (som intresse för politik och samhällsfrågor). Också detta uppfattar vi vara en del av det vi kan mena med politisk delaktig-

het. Innan vi vänder oss till enkätmaterialet, vill vi därför förklara hur vi ser på innehållet i begreppen "politiskt deltagande" och "samhällsengagemang".

Efterkrigstidens amerikanska statsvetenskapliga forskning uppfattade i allmänhet politiskt deltagande på ett snävt sätt, som någonting som var direkt kopplat till det politiska beslutsfattandet i samhället (jfr Easton 1953: 134; 1965). Politiskt deltagande innebar alltså medborgarnas valdeltagande, och inte mycket annat. En ofta citerad definition, formulerad i början av 1970-talet, höll fast vid detta som kärnan i det politiska deltagandet: "Political participation refers to those activities by private citizens that are more or less directly aimed at influencing the selection of governmental personell and/or the actions they take" (Verba och Nie 1972: 2; Verba, Nie och Kim 1978; jfr Milbrath och La Goel 1977).

Samtidigt medgav Verba och Nie att även demonstrationer, protestbeteende och bojkotter var viktiga att beakta, alltså politiska aktiviteter som kunde ske mellan valen (jfr Montero, Westholm och van Deth 2007: 434; Barnes och Kaase 1979). Olika aktiviteter ägnade att försöka påverka samhället riktade mot aktörer utanför den politiska sfären kunde därmed också ses som "politiskt deltagande" (jfr Teorell, Torcal och Montero 2007: 335–336; Norris 2002: 193).

Senare definitioner av politiskt deltagande kom i linje med detta att hållas något mer öppna. Brady (1999: 737) definierade politiskt deltagande som "*action by ordinary citizens directed toward influencing some political outcomes*". Bradys kursiveringar underströk att detta med politiskt deltagande för det första handlar om observerbara handlingar eller aktiviteter som människor ägnar sig åt. Vidare är det de vanliga medborgarnas handlingar som står i fokus, inte vad de politiska eliterna eller deras lobbyister gör. För det tredje handlar det om medvetna försök att påverka. Detta är någonting mer direkt eller målrationellt än bara att vara intresserad av politik och samhällsfrågor eller att diskutera politik – politiskt deltagande handlar ytterst om en vilja att påverka andras beslut som rör samhället (Teorell, Torcal och Montero 2007: 336).

Dessa "andra" behöver inte nödvändigtvis vara en regering eller en politisk elit, utan vilka makthavare som helst i samhället. Samtidigt tenderade också Brady (1999: 738) att koppla samman det centrala politiska deltagandet med aktiviteter riktade just mot den politiska sfären (jfr Parry, Moyser och Day 1992). En mer utvecklad definition av politiskt deltagande har utvecklats av Teorell et al. (2007: 336–337), som bygger på både Verba och Nie (1972) och Bradys (1999) definitioner. "Politiskt deltagande" förstås här som de vanliga medborgarnas handlingar eller aktiviteter som är ägnade att påverka politiska utfall i vid mening, alltså handlingar eller aktiviteter på något vis riktade mot *makthavare* i samhället. Underförstått är att detta sker inom ramen för en representativ demokrati, där det finns en politisk elit som fattar beslut och van-

liga medborgare som kan försöka påverka dessa beslut, men där det samtidigt finns andra samhällseliter och ekonomiska aktörer, vilka de vanliga medborgarna också kan försöka påverka, exempelvis i rollen som kritiska konsumenter (jfr Topf 1995; Stolle, Hooghe och Micheletti 2005; Zukin et al. 2006).

Teorell, Torcal och Montero (2007) för således mycket tydligare än tidigare definitioner in okonventionella former av politiskt beteende i sin definition. ”Politiskt deltagande” kan alltså handla om bojkotter och medveten politisk konsumtion, samt demonstrationer, aktiviteter och protester riktade mot makthavare i största allmänhet, inom och utanför den politiska sfären.

Vi ligger i detta kapitel mycket nära den definition av politiskt deltagande som Teorell och hans kollegor (2007) föreslår. Samtidigt är detta inte tillräckligt för våra syften. Vi är också intresserade av den typ av medborgarengagemang som faller utanför deras ramar, alltså det mer allmänt hållna *samhällsengagemanget*. När det under de senaste årtiondena har diskuterats huruvida medborgarnas politiska deltagande har förändrats eller eroderats, räcker det inte med att bara se på partiaktivitet eller valdeltagande (jfr Putnam 2000; Norris 2002; Amnå 2008; Dalton 1998; 2006). I just denna antologi blir ett vidare synsätt också motiverat av det enkla faktum att det empiriska material vi har till förfogande rör just skolelever, och inte vuxna medborgare.

Människor idag engagerar sig på flera olika sätt, i sfärer som rent formellt faller utanför den politiska – på det viset att det inte handlar om direkta försök att påverka makthavare – men som rör saker som ändå har med samhället att göra: människor tar del av nyheter om politik, människor diskuterar samhällsfrågor och globala problem. En del skriver upprörda eller engagerade insändare till dagspressen om sådant de tycker är fel, andra uttrycker sina privata åsikter i form av egna bloggar eller debattinlägg på Internetsidor. Det behöver inte handla om särskilt dramatiska saker: man kan reagera på otureliga busschaufförer eller dåligt underhållna trottoarer – men, man ger offentligt uttryck för en åsikt i frågor som rör fler än bara den egna familjen eller vänkretsen. Man engagerar sig på så vis i samhället. Folk skänker pengar till välgörande ändamål, som skol- eller vattenprojekt i olika utvecklingsländer, för att förbättra livsvillkoren för rullstolsburna, eller för att stödja forskningen om cancersjukdomar eller hjärt- och lungsjukdomar. Det förekommer lokala initiativ för att värna om miljöområden, rivningshotade byggnader eller kulturminnesplatser. Föräldrar packar ryggsäckar med kaffe och mackor och ”nattvandrar” – ger sig ut på stadens gator på helgerna för att förhindra fylleri och slagsmål bland ungdomar. Medborgare i alla åldrar källsorterar. Det finns med andra ord många alternativ för den som vill känna att hon eller han ”gör någonting” för att förändra världen (jfr Sörbom 2002; 2005). Man kan vara politiskt medveten och engagerad på många olika sätt. Det är långt ifrån säkert att det som händer i relation till de politiska partierna eller de konventionella kanalerna för ett poli-

tiskt engagemang är det mest relevanta att studera. Kanske är det till och med så, att vi i det "icke-offentliga" samhällsengagemanget har en slags reservoar av deltagande, och allt tal om "demokratins kris" kanske är grovt överdrivet? Sett i ljuset av detta framstår också Teorell och hans kollegor (2007) som alltför snäva i sitt synsätt på vad som är viktigt att rent empiriskt analysera, trots att de alltså har en vidare syn på "politiskt deltagande" än många tidigare forskare.

Men också motsatsen har kunnat bevitnas: forskare som arbetar med allt för vida definitioner av medborgarnas politiska handlande. I Putnams studie *Making Democracy Work* (1993), en av de mest uppmärksammade statsvetenskapliga studierna på 1990-talet, kunde vi se just detta. Med Putnam populariserades föreställningen om det viktiga samhällsengagemanget eller det "sociala kapitalets" betydelse för demokratins funktionssätt. Detta var ett lite annat sätt att se på "politiskt deltagande", på det viset att fokus var mer på "deltagande" än på "politik". Medborgarnas engagemang kom här med andra ord att operationaliseras bredare än någonsin tidigare (Berger 2009). Putnam såg på såväl medborgarnas tidningsläsande, politiska deltagande, sociala nätverk, förtroende och föreningsaktiviteter. Allt detta sades vara en sida av samma mynt. Myntets andra sida var fungerande institutioner: där medborgerligt "engagemang" fanns – i alla dess former – fanns också förutsättningar för fungerande demokrati och marknadsekonomi, i Putnams studie exemplifierat med Norditalien. Där engagemang och socialt kapital saknades – som i södra Italien – fungerade alla institutioner sämre.

I en rad lika uppmärksammade artiklar och i ett större sammanhållet arbete vidareutvecklade Putnam (1995; 1997; 2000) sin forskning och hävdade att de amerikanska medborgarnas "civic engagement" var på väg att försvinna. Utvecklingen över de senaste årtiondena pekade i denna riktning, menade Putnam. Tesen kom att bli flitigt omdiskuterad av akademiker, journalister och samhällsdebattörer över hela världen (jfr Ekman och Linde 2010; Ekman och Amnå 2010). Inte bara i USA, utan också i Europa och övriga världen kom liknande krissymptom att analyseras: det fanns en tydlig oro för demokratins kvalitet och framtida utveckling i de etablerade demokratierna (jfr Skocpol och Fiorina 1999). Den svenska Demokratiutredningen var också influerad av denna diskussion (se Amnå, Ekman och Almgren 2007). Ett problem i detta sammanhang var dock att Putnam var otydlig med exakt vad det var för fenomen som förändrades: "samhällsengagemang" för honom betydde allt från politiskt deltagande till föreningsliv, informella nätverk, mellanmänniskt förtroende samt medborgarnas förtroende för sin regering (jfr Berger 2009: 338).

Ovanstående korta forskningsöversikt gör naturligtvis inga anspråk på att vara heltäckande. Våra nedslag i den tidigare forskningslitteraturen kunde ha varit betydligt fler och mer djuplodande. Detta till trots illustrerar vår tentativa översikt att den akademiska diskussionen om medborgarnas politiska delaktig-

het kännetecknas av både för snäva och för vida synsätt. Detta bottenar ytterst i vissa oklarheter i hur begreppen "politiskt deltagande" och "samhällsengagemang" förhåller sig till varandra, och hur dessa begrepp har operationaliserats, alltså gjorts mätbara, i empiriska undersökningar (jfr Berger 2009).

Ett sätt att hantera de svagheter eller otydligheter som påvisats i diskussionen om medborgarnas förändrade politiska deltagande har föreslagits av Ekman och Amnå (2010), som utvecklat en ny typologi för politiskt deltagande och samhällsengagemang. Ekman och Amnå skiljer i korthet "politiskt deltagande" (både som formell delaktighet och som utomparlamentarisk protest) från alla former av engagemang som ligger utanför den politiska sfären. Handlingar som inte är direkt riktade mot det offentliga politiska beslutsfattandet eller syftar till att genom påtryckningar mot makthavare eller den allmänna opinionen påverka vissa utfall, kallar de istället för "samhällsengagemang". Där politiskt deltagande alltså handlar om medlemskap i partier, föreningar eller mer informella anslutningar till politiska nätverk, likväl som utomparlamentariska aktiviteter, handlar samhällsengagemang om vad man gör, individuellt eller kollektivt, för att påverka förhållanden av betydelse för människor utanför den egna familje- eller vänkretsen (jfr Adler och Goggin 2005: 241). Man kan exempelvis ställa upp och jobba gratis i samband med ett välgörenhetsarrangemang, engagera sig i kvartersgrupper eller i tjejjourer. På individuell basis kan det handla om att skriva insändare i tidningen, källsortera, skänka pengar till välgörande ändamål, eller att bara följa nyheter om politik och samhällsfrågor.

Just det senare är en del av vad Ekman och Amnå (2010) kallar för "samhällsinvolvering", vilket ytterst har att göra med en slags uppmärksamhet på politik och samhällsfrågor, eller en medvetenhet om betydelsen av sådana frågor. Man skulle kunna säga att det rör en uppfattning av att alls vara en del av ett samhälle eller ett politiskt sammanhang. Amnå (2008) har föreslagit en tänkbar definition på detta fenomen: "[Det handlar om] en orientering, en attityd, en känsla eller en intellektuell hållning som riktas mot förhållanden av betydelse för medborgare utanför den närmaste familje- och vänkretsen" (Amnå 2008: 19).

Involvering kan därmed ses som en förutsättning för ett samhällsengagemang (jfr Martín och van Deth 2007: 303–304). Involvering är den "intellektuella hållning" som Amnå (2008) talar om, och "samhällsengagemang" är vad man faktiskt gör när denna hållning kommer till konkret uttryck. Det ena handlar om uppmärksamheten på politik eller medvetenheten om betydelsen av politik, och det andra om de faktiska handlingar som denna uppmärksamhet/medvetenhet ger upphov till.

Vi har sammanfattat vår förståelse av politiskt relevant delaktighet och engagemang i tabell 3.7, där "samhällsinvolvering" och "samhällsengagemang" handlar om deltagande i en *privat* eller *civilsamhällelig* sfär. Den slags politiska delaktighet som däremot kan äga rum i *det offentliga politiska rummet* ger vi



etiketterna ”formellt politiskt deltagande” samt ”politisk aktivism” eller ”utomparlamentariskt deltagande” (jfr Niculescu 2003). Vi har i tabellen också inkluderat en rad exempel på såväl *individuella* som *kollektiva* former av de olika typerna av engagemang och politisk delaktighet. Detta fyller framför allt ett illustrativt syfte; man hade kunnat tänka sig fler andra exempel än just dem som vi anger här.

**Tabell 3.7** Involvering, samhällsengagemang och politiskt deltagande

Samhälls-involvering	Samhälls-engagemang	Formellt politiskt deltagande	Politisk aktivism (utomparlamentariskt deltagande)	
			Legalt	Illegalt
<p>Det personliga intresset för samhällsfrågor eller politik.</p> <p>Den upplevda tillhörigheten till grupp med visst samhällsfokus (livsstil, identitet, klädval, musikstil).</p>	<p>De aktiviteter som bygger på det personliga intresset för samhällsfrågor och politik (en önskan om att förbättra eller värna om någonting i samhället utanför den egna vänkretsen och familjen).</p> <p>Frivilligarbetet i kollektiv form (ideellt arbete för att värna om någonting i samhället).</p>	<p>Det parlamentariska deltagandet: valdeltagande, kontaktaktiviteter eller det egna förtroendeuppdraget.</p> <p>Det organiserade politiska deltagandet: medlemskapet i ett politiskt parti, en organisation eller en fackförening.</p>	<p>Det utomparlamentariska deltagandet: att väcka opinion, att påverka politiken genom sitt direkta agerande (till exempel politisk konsumtion).</p> <p>Det löst organiserade eller politiska deltagandet i nätverksform: demonstrationer, aktioner och protester.</p>	<p>Det lagtrotsande beteendet (till exempel civil olydnad på individuell basis).</p> <p>De olagliga och ibland våldsamma aktiviteterna i grupp: exempelvis deltagandet i demonstrationer med våldsamma konfrontationer.</p>

I detta kapitel ansluter vi oss således till en bred syn på vad som konstituerar medborgarligt engagemang (jfr Ekman och Amnå 2010) – som någonting som alltså innehåller såväl formell politisk delaktighet (till exempel att vara medlem i en politisk organisation) och utomparlamentariska aktioner (till exempel demonstrationer) såväl som ett (”icke-offentligt”) samhällsengagemang och ”samhällsinvolvering”. Att vara intresserad av politik och samhällsfrågor är för oss alltså en aspekt av medborgardeltagandet, och således någonting som vi också bör uppmärksamma när vi analyserar skolelevernas medborgarkompetens.

I tabell 3.8 har vi till att börja med valt att uppmärksamma skolelevernas grad av ”involvering”, förstått som deras intresse för politik och samhällsfrågor. Vi ser att det tycks finnas ett ganska svalt intresse för ”politik” bland eleverna, åtminstone kopplat till det man i en konventionell mening kan mena

med politik (det politiska beslutsfattandet i det egna landet). I genomsnitt 35 respektive 40 procent av eleverna säger sig vara intresserade av ”politik” och ”samhällsfrågor” i Sverige. Intresset för politiska frågor i andra kontexter (som i närområdet eller i Europa) ligger generellt sett på ännu lägre nivåer. Den internationella politiken och politiska förhållanden i andra länder är heller ingenting som tycks intressera eleverna i någon högre grad. Det som framför allt förmår att väcka intresse är politiska frågor som kan kopplas till miljöaspekten. Här finns uppenbarligen ett engagemang bland de unga medborgarna.

**Tabell 3.8** Intresse för politik och samhällsfrågor (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Intresse för politik i andra länder	21	23	19	38*	<b>22</b>
Intresse för internationell politik	21	25*	21	34*	<b>23</b>
Intresse för Europeisk politik	23	26*	21	41*	<b>25</b>
Intresse för politiska frågor i närområdet	28	31	29	35*	<b>30</b>
Intresse för politiska frågor i Sverige	34	37	33	48*	<b>35</b>
Intresse för samhällsfrågor i Sverige	43*	38	38	50*	<b>40</b>
Intresse för miljöfrågor	62*	50	55	58	<b>56</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som uttrycker att de är ”mycket intresserad” eller ”ganska intresserad”. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

Ser vi till de olika kategorierna i tabell 3.8, är det framför allt ett mönster som står ut. Gruppen med utländsk bakgrund är påtagligt mer intresserad av politiska frågor, jämfört med gruppen av elever med svensk bakgrund. Ser vi till skillnaden mellan pojkar och flickor, är det två saker som tycks vara signifikanta. Pojkarna tycks vara något mer intresserade än flickorna av internationell politik (inklusive Europapolitik). Flickorna tycks ha ett större allmänt intresse för samhällsfrågor och framför allt, för miljöfrågor.

I tabell 3.9 frågas det efter hur det eventuella intresset för ”samhällsfrågor” manifesteras, och genast hamnar vi på högre nivåer av bekräftande svar än i tabell 3.8. Både tabell 3.8 och 3.9 visar alltså att eleverna tycks uppfatta ”politik” som någonting mer snävt och kanske tråkigare än ”samhällsfrågor”. Mellan 59 och 77 procent av eleverna säger sig följa samhällsfrågor via Internet, TV eller tidningar. När det gäller att prata med föräldrar och kompisar om samhällsfrågor hamnar vi på betydligt lägre nivåer (29 till 41 procent i genomsnitt), men när frågan formuleras som att prata med kompisar eller föräldrar om vad som händer i andra länder säger sig i genomsnitt 48 respektive 64 procent att göra just detta. Igen är det värt att notera att just eleverna med utländsk bakgrund utmärker sig. I högre utsträckning än eleverna med svensk bakgrund engagerar

**Tabell 3.9** Manifesterat samhällsengagemang (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Pratar med kompisar om politiska frågor och samhällsfrågor	29	29	28	36*	<b>29</b>
Pratar med föräldrar om politiska frågor och samhällsfrågor	42	41	40	51*	<b>41</b>
Pratar med kompisar om vad som händer i andra länder	51	45	46	60*	<b>48</b>
Använder Internet för att ta reda på vad som händer i och utanför Sverige	59	58	56	73*	<b>59</b>
Pratar med föräldrar om vad som händer i andra länder	67*	62	62	78*	<b>64</b>
Tittar på TV för att ta reda på vad som händer i och utanför Sverige	75	78	76	84*	<b>77</b>
Läser tidningen för att ta reda på vad som händer i och utanför Sverige	80*	75	77	79	<b>77</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som minst en gång i månaden eller oftare ägnar sig åt angiven aktivitet. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

de sig i samhällsfrågor. Skillnaderna är statistiskt signifikanta. Ser vi till skillnader mellan pojkar och flickor, tycks mönstret vara att flickorna är aningen mer engagerade än pojkarna.

Vi har i ICCS-materialet fler frågor om vad eleverna faktiskt gör för att engagera sig, på fritiden och i skolan. I tabell 3.10 listar vi engagemanget i olika typer av föreningar. Eleverna har i detta sammanhang blivit ombudade att uppge inom vilken typ av grupp eller organisation som de – i de fall där det överhuvudtaget har varit aktuellt – deltagit eller engagerat sig i. Resultatet är ungefär vad man kunde förvänta sig, givet vad vi redan vet om föreningslivet i Sverige (jfr SOU 2000:1; Amnå 2008; Ekman och Linde 2010). Föreningsaktiviteten bland de unga är helt enkelt inte särskilt hög, och tabell 3.10 förstärker denna bedömning. De föreningar som på något vis är anslutna till religiösa organisationer och sådana föreningar med en mer distinkt orientering mot sociala frågor lyckas i någon mening att engagera de unga medborgarna, men det handlar inte om några påfallande höga siffror.

Ser vi till de olika grupperna bland eleverna, finner vi återigen att gruppen med utländsk bakgrund framstår som något mer engagerad än gruppen med svensk bakgrund. Liksom i tabell 3.9 visar utfallet i tabell 3.10 att flickorna tycks vara något mer engagerade än pojkarna.

Hur ser det ut i skolorna då? Tanken är ju att skolorna ska ha en *demokratisk praktik*. I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet sägs det som bekant att det inte är tillräckligt att i undervisningen

**Tabell 3.10** Föreningsengagemang (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Kulturförening grundad på etnisk tillhörighet	6	6	5	12*	<b>6</b>
Politisk eller facklig ungdomsorganisation	6	7	6	8	<b>7</b>
Människorättsorganisation	6	7	6	12*	<b>7</b>
Miljöorganisation	8	7	7	11*	<b>8</b>
Ideell sammanslutning	15	13	13	18*	<b>14</b>
Kampanjinriktad grupp av unga människor	16*	12	14	17	<b>14</b>
Organisation som samlar in pengar för sociala ändamål	27*	20	24*	19	<b>23</b>
Religiös grupp eller organisation	26*	22	24	26	<b>24</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som säger sig ha deltagit någon gång i aktiviteter arrangerade av de olika typerna av föreningar och grupper. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

förmedla kunskap om demokratiska värderingar, utan att undervisningen som sådan ska bedrivas i "demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (Lpo 94: 5). Detta kan kallas för olika saker, som elevdemokrati eller skoldemokrati. Det centrala är att eleverna erbjuds att ta del i en sådan praktik. I vilken utsträckning tycker sig eleverna själva göra detta?

I tabell 3.11 redovisas utfallen på frågor som gäller olika former av "skoldemokratiskt deltagande". Den vanligaste formen av deltagande i detta avseende, är kopplat till valen av elevrådsrepresentant. 85 procent säger sig ha deltagit i sådana val. I övrigt handlar det om lite olika typer av aktiviteter där eleverna så att säga får spela rollen av demokratiska medborgare i en skolkontext. Den låga graden av variation mellan de olika kategorierna i tabell 3.11 skulle möjligtvis kunna antyda att detta med skoldemokratiska deltagandeformer närmast uppfattas som en del av undervisningen; det är något som alla elever gör, helt enkelt, i varierande utsträckning över skolarbetet. I den mån det finns något annat mönster, lutar det åt det som vi beskrivit ovan: flickorna framstår som något mer engagerade i jämförelse med pojkarna, och elever med utländsk bakgrund som något mer engagerade än dem med svensk bakgrund.

I ICCS-materialet ingår vidare en stor uppsättning frågor om elevernas tankar kring sitt kommande politiska deltagande, längre fram i livet. I tabell 3.12, 3.13 och 3.14 har vi listat elevernas svar om detta. Det handlar i tur och ordning om vad vi utifrån tabell 3.7 (ovan) skulle kunna kalla för "samhällsengagemang", "formellt politiskt deltagande" och "utomparlamentariskt politiskt deltagande".

**Tabell 3.11** Skoldemokratiskt deltagande (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Deltagit i protestaktiviteter i skolan	29	26	27	27	<b>27</b>
Varit elevråds kandidat	42	39	41	40	<b>40</b>
Deltagit aktivt i en debatt	43	41	42	40	<b>42</b>
Deltagit i organiserade möten där elever diskuterar frågor om skolan	56*	51	52	58*	<b>53</b>
Deltagit i beslut om skolverksamhet	55	52	53	58*	<b>54</b>
Röstat fram elevrådsrepresentanter	88*	83	86	84	<b>85</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som säger sig ha deltagit någon gång i de angivna formerna för skoldemokrati. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

I tabell 3.12 ser vi att det tycks finnas en viss beredskap hos de unga medborgarna att engagera sig i samhället. I genomsnitt 47 procent av eleverna säger sig kunna arbeta ideellt för något välgörande ändamål i den nära framtiden. Det finns också en förhållandevis utbredd beredskap att diskutera politik och samhällsfrågor (i genomsnitt 48 procent), men i övrigt tycks det tänkta samhällsengagemanget bland de unga vara ganska lågt, mätt på detta sätt, genom just dessa frågor.

Ser vi på skillnaden mellan kategorierna i tabell 3.12, finner vi att de unga kvinnorna tycks bära på ett något större latent samhällsengagemang än de unga männen. Det samma gäller också för elevgruppen med utländsk bakgrund, i jämförelse med den med svensk bakgrund. Skillnaderna mellan såväl gruppen pojkar och flickor, som mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund är till betydande delar statistiskt säkerställda.

I tabell 3.13 har eleverna svarat på vilka typer av formella politiska aktiviteter man tror sig komma att ägna sig åt som vuxen. Vi finner här ungefär ett sådant mönster man kunde förvänta sig, igen givet den utveckling vi sett under många år när det gäller formerna för medborgarnas politiska deltagande. Även om nivåerna faktiskt inte är alarmerande i jämförelse med motsvarande siffror i den vuxna befolkningen, är det tydligt att de unga medborgarna inte uppfattar de kollektiva, formella formerna för ett politiskt engagemang som särskilt lockande. Mindre än 3 av 10 tror på ett framtida medlemskap i ett politiskt parti eller ett fackförbund.

Samtidigt finns en stark tro på ett konventionellt politiskt deltagande i de allmänna valen, framförallt i riksdagsvalen (85 procent) och de kommunala valen (81 procent), men till viss del även i landstingsvalen (65 procent) och EU-valen (63 procent). Det höga prognostiserade valdeltagandet i just riksdagsvalen innebär faktiskt en ökning i jämförelse med en liknande undersökning (IEA Civic Education Study – CivEd) från 1999, då motsvarande siffra var 76

**Tabell 3.12** Prognostiserat samhällsengagemang (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Gå med i en organisation som arbetar med politiska/samhälleliga frågor	15	18	15	24*	<b>17</b>
Skriva till en tidning om politik och samhällsfrågor	26*	22	23	29*	<b>24</b>
Delta i diskussionsforum på Internet om samhällsfrågor och politik	29	31	29	35*	<b>30</b>
Arbeta ideellt med att hjälpa människor i närområdet	52*	43	45	63*	<b>47</b>
Prata med andra om politik och samhällsfrågor	53*	43	48	48	<b>48</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som uppger att de "troligen" eller "definitivt" kommer att göra någon av de angivna aktiviteterna under de närmaste åren. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

**Tabell 3.13** Prognostiserat formellt politiskt deltagande (%)

	<b>Flickor</b>	<b>Pojkar</b>	<b>Svensk bakgrund</b>	<b>Utländsk bakgrund</b>	<b>Total</b>
Vara medlem i politiskt parti	16	19*	17	19	<b>17</b>
Kandidera i kommunalval	22	23	22	28*	<b>23</b>
Gå med i facklig organisation	25	32*	29*	21	<b>28</b>
Hjälpa kandidater/partier vid val	30	33	30	38*	<b>32</b>
Rösta i val till EU-parlamentet	66*	61	62	66	<b>63</b>
Rösta i landstingsval	67*	63	66*	58	<b>65</b>
Skaffa information om kandidater vid val	79*	72	75	75	<b>76</b>
Rösta i kommunalval	84*	78	82*	74	<b>81</b>
Rösta i riksdagsval	88*	83	87*	78	<b>85</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som säger att de skulle kunna tänka sig att göra något av de angivna aktiviteterna i framtiden. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

procent. Skoleleverna i Sverige har alltså blivit mer, och inte mindre, politiskt engagerade, förstått på detta vis. Denna tendens är intressant, givet den något pessimistiska hållning som vi kunnat notera i betydande delar av såväl den svenska som den internationella diskussionen om de unga medborgarnas politiska deltagande (jfr Ekman och Todosijevic 2003; Amnå 2008), där man inte sällan målat upp bilden av ett ständigt ökande ointresse för politik och val. Det är inom parentes också något anmärkningsvärt att eleverna redan i denna ålder (14–15 år) uppfattar EU-valen som mindre viktiga än nationella val. Samtidigt är det ändå hela 63 procent av eleverna som säger att de kommer att rösta i

EU-val i framtiden. Detta ska jämföras med det faktiska valdeltagandet – 46 procent – i det senaste EU-parlamentsvalet i Sverige.

Ser vi till skillnader mellan pojkarna och flickorna, tycks flickorna vara mer säkra på sitt framtida valdeltagande. Det finns en systematisk och statistiskt signifikant skillnad mellan könen i detta avseende. Det omvända förhållandet gäller för medlemskapet i politiska partier och fackförbund. Även om det inte handlar om så många elever, så är det fler pojkar än flickor som tror på den typen av framtida politiska deltagande. Bilden blir mer oklar när vi jämför elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Här finns inget entydigt mönster, annat än att elever med svensk bakgrund i högre utsträckning tror på sitt framtida valdeltagande, jämfört med eleverna med utländsk bakgrund.

**Tabell 3.14** Prognostiserat utomparlamentariskt deltagande (%)

	Flickor	Pojkar	Svensk bakgrund	Utländsk bakgrund	Total
Ockupera offentliga byggnader	5	13*	9	9	<b>9</b>
Blockera trafiken	7	18*	13	11	<b>12</b>
Spreja slagord på väggar	9	20*	15	15	<b>15</b>
Kontakta en vald politiker	18	21	19	23	<b>19</b>
Delta i fredlig demonstration eller manifestation	31	31	30	37*	<b>31</b>
Samla in namnunderskrifter	47*	31	39	41	<b>39</b>
Skriva brev till en tidning	58*	43	50	50	<b>50</b>
Bära märke/T-shirt som uttrycker en åsikt	54	54	54	54	<b>54</b>
Inte köpa vissa varor	71*	53	62	59	<b>62</b>

Not: Siffrorna i tabellen anger andelen av de svarande inom respektive kategori som säger att de skulle kunna tänka sig att göra något av de angivna aktiviteterna i framtiden. Symbolen \* indikerar att skillnaden mellan grupperna är statistiskt signifikant på 95 %-nivån.

I tabell 3.14, slutligen, har vi listat skolelevernas prognostiserade ”protestbeteende” eller utomparlamentariska politiska deltagande. Också här finns en slags tilltro till en aktiv politisk hållning senare i livet, men i varierande utsträckning, beroende på vilken typ av deltagandeform det handlar om.

Relativt få – som mest 15 procent av eleverna i genomsnitt – kan tänka sig att i framtiden syssla med någon av de handlingar som vetter åt det lagtrotsande beteendet, som att ägna sig åt civil olydnad eller skadegörelse i politiska syften (jfr Hebert och Jacobsson 1999). Andra, mer stillsamma former av utomparlamentariskt politiskt handlande, som att bära märken eller en T-shirt som uttrycker en åsikt eller skriva brev till en tidning, uppfattas som troliga framtida former för politisk delaktighet av ungefär hälften av respondenterna. I genomsnitt 31 procent av eleverna ser det som troligt att de i framtiden kommer

att delta i demonstrationer, och i genomsnitt 39 procent kan tänka sig att som vuxna protestera genom att samla in namnunderskrifter. Man skulle kunna göra den tolkningen, att många av eleverna här ger uttryck för en önskan om att få uttrycka sina politiska åsikter i framtiden, även om man alltså inte tycks uppfatta de konventionella kanalerna för ett politiskt engagemang – främst de politiska partierna – som särskilt ändamålsenliga. Det är också intressant att notera att den vanligaste prognostiserade formen av utomparlamentariskt politiskt deltagande (62 procent) är *politisk konsumtion* eller *bojkott*, alltså att låta bli att köpa vissa varor av politiska eller ideologiska skäl (jfr Stolle, Hooghe och Micheletti 2005).

Ser vi till skillnaderna mellan de olika grupperna i tabell 3.14, ser vi att bland dem som finner det för troligt att bli involverade i någon form lagtrottsande politisk aktivitet i framtiden, är det fler pojkar än flickor. Flickorna är istället i majoritet när det gäller kommunikativa handlingar som rör namnunderskrifter och brev till politiker. En intressant observation är också att hela 71 procent av flickorna säger sig vara beredda att ägna sig åt bojkott eller politisk konsumtion i framtiden. Motsvarande siffra för gruppen pojkar är 53 procent. Vad gäller skillnader mellan elever med svensk och utländsk bakgrund, visar tabell 3.14 inte på några systematiska skillnader. Den enda signifikanta skillnaden rör det prognostiserade deltagandet i lagliga demonstrationer, som 37 procent av eleverna med utländsk bakgrund finner troligt, jämfört med 30 procent av eleverna med svensk bakgrund.

### 3.7 Avslutande reflektioner

Vi har i detta kapitel gjort en tentativ kartläggning av vad vi har valt att kalla elevernas ”medborgarkompetens”. Detta är, som vi har sett, ett sammansatt begrepp, som täcker in såväl grundläggande demokratiska värderingar, tilltro till politiker och politiska institutioner, tillit till sina egna politiska kunskaper, resurser och kommunikativa förmågor, kunskap om politik och samhällsfrågor, samt den faktiska politiska delaktigheten – det man gör eller kan tänka sig att göra i termer av involvering, samhällsengagemang och konkret politiskt handlande. Det är svårt att sammanfatta resultatet på ett kortfattat sätt, men vad vi har observerat i detta kapitel pekar i varje fall inte på någon slags kris för demokratin. Eleverna i de svenska skolorna har istället en påtaglig medborgarkompetens (se figur 3.2).

Det finns en stark uppslutning bakom grundläggande demokratiska värderingar som rör jämställdhetsfrågor och respekt för olikheter, låt vara med ett par frågetecken kring toleransens gränser i mer konkreta situationer. Traditionella könsroller kan spåras, framför allt hos elever med utländsk bakgrund, men också bland pojkarna som grupp. När det gäller synen på invandrare, har vi också konstaterat att pojkarna som grupp är mindre toleranta än flickorna.



**Figur 3.2** Elevernas medborgarkompetens (en sammanfattning)

Elevernas medborgarkompetens				
Demokratiska värderingar	Politisk tilltro	Politisk självtillit	Politisk kunskap	Samhälls-engagemang och politiskt deltagande
<p>Stark uppslutning bakom kvinnors och mäns formella jämställdhet, samt ett starkt stöd för invand- rares formella rättigheter.</p> <p>I mer specifika sammanhang: en beredskap att diskriminera mot kvinnor och invandrare.</p> <p>Flickor är mer "toleranta" än pojkar och elever med utländsk bakgrund.</p>	<p>Ett relativt stort förtroende för politiska och samhälleliga institutioner.</p> <p>En etnisk dimension i det politiska förtroendet: elever med utländsk bakgrund har överlag lägre förtroende för institutioner än andra elever.</p> <p>En generell misstro mot politiker som dock inte utesluter en upplevelse av att politikerna lyssnar på de vanliga medborgarna.</p>	<p>Något låga nivåer av politisk självtillit, i synnerhet bland flickorna som grupp.</p> <p>När det gäller mer praktiska färdigheter och förmågor finns en starkare tillit till de egna resurserna.</p> <p>Bland elever med utländsk bakgrund är den politiska självtilliten särskilt hög.</p>	<p>Flickorna har bättre kunskaper än pojkarna.</p> <p>Gruppen av elever med utländsk bakgrund klarar sig betydligt sämre i kunskapsprovet.</p>	<p>Intresse för miljö och samhällsfrågor, men ett svagare intresse för politik.</p> <p>Ett måttligt engagemang i föreningar och ett mer påtagligt engagemang inom ramen för skoldemokratin.</p> <p>Ett lågt förväntat politiskt engagemang i kollektiva former (i partier och fackförbund), men en påtaglig beredskap att vilja uttrycka sina politiska åsikter och – i synnerhet – att rösta i val.</p>

Bland pojkarna finns det en hel del som håller med om påståenden som i en konventionell mening skulle kunna uppfattas som främlingsfientliga. Detta till trots finns alltså samtidigt ett starkt stöd för invandrares formella rättigheter bland samtliga elever. Det kan noteras att detta ligger mer eller mindre i linje med vad aktuell forskning visat om främlingsfientlighet i den vuxna befolkningen i Sverige (jfr Demker 2009).

Vi har vidare i de empiriska analyserna i detta kapitel sett att det bland eleverna i de svenska skolorna finns en generell misstro mot politiker. Samtidigt utesluter inte detta en tro på möjligheterna att påverka dessa politiker, att få dem att lyssna. Det finns vidare en betryggande tilltro bland eleverna till de politiska institutionerna, och eleverna i den svenska skolan tycks också ha en relativt god tillit till sina egna färdigheter och möjligheter att fungera som demokratiska samhällsmedborgare. Intressant att notera är att gruppen av elever med utländsk bakgrund har en särskilt hög politisk självtillit. Mer oroväckande

är måhända att det finns en tydlig etnisk dimension när det gäller det politiska förtroendet (se tabell 3.3). Eleverna med utländsk bakgrund känner överlag lägre nivåer av förtroende för de olika institutionerna som listas i tabell 3.3, jämfört med eleverna med svensk bakgrund.

Vad gäller ”faktiska” politiska kunskaper och medborgerliga färdigheter – som förmågan att förstå och tolka politiska budskap – visar det kunskapsprov som ingår i ICCS-undersökningen att flickorna klarar sig bättre än pojkarna, och att gruppen med svensk bakgrund klarar sig bättre än eleverna med utländsk bakgrund. Här finns alltså en intressant diskrepans, på det viset att pojkarna i allmänhet, liksom eleverna med utländsk bakgrund i allmänhet, själva tror på sina politiska kunskaper, medan flickorna framstår som mer osäkra. Det är dock flickorna som framstår som bäst i det faktiska kunskaps- och färdighetsprovet (jfr Almgren 2006).

Den stora skillnaden i kunskapsprovet mellan elever med svensk och elever med utländsk bakgrund framstår som ett potentiellt problem, och sätter frågetecken kring skolans möjlighet att skapa likvärdiga förutsättningar för elever med olika slags bakgrund att tillgodogöra sig medborgarkompetens.

När det gäller elevernas faktiska delaktighet, är bilden också blandad. Eleverna ser visserligen på sig själva som aktiva politiska medborgare i framtiden, men bara på vissa sätt. Eleverna – och i synnerhet de unga kvinnorna – kommer framför allt att gå och rösta, säger de, och de kommer att engagera sig på olika sätt i den privata och i den utomparlamentariska sfären. Däremot tycks de inte ha någon större tilltro till det organiserade kollektiva politiska handlandet. På det viset är eleverna barn av sin tid; de tänker inte nöja sig med de konventionella kanalerna för ett politiskt engagemang. De politiska partierna och fackförbunden kommer eleverna, liksom de flesta andra medborgare idag, att vända ryggen, om man får tro dem själva.

Det finns igen ett orosmoln i detta avseende, som rör skillnaden mellan eleverna med svensk och de med utländsk bakgrund. Den senare gruppen tror i lägre utsträckning på sitt kommande valdeltagande, vilket i förlängningen skulle kunna bidra till ett ökat politiskt utanförskap för elever med utländsk bakgrund. Detta är dock en fråga som förtjänar en fördjupad analys. Gruppen ”elever med utländsk bakgrund” är som redan noterats en analytisk konstruktion, där det troligtvis finns en stor variation inom gruppen.

Intresset för ”politik” är ganska svagt hos 14-åringarna, medan det finns ett något starkare intresse för ”samhällsfrågor”. Speciellt miljöfrågor tycks vara något som engagerar (jfr tabell 3.8). Detta behöver dock inte betyda att eleverna ser ett engagemang inom miljöorganisationer som ett trovärdigt alternativ, varken nu eller i framtiden (jfr tabell 3.10). De finner det snarare för troligt att de kommer att ägna sig åt medveten politisk konsumtion (jfr tabell 3.14). Vad som är tydligt är också en beredskap att uttrycka sina politiska åsikter of-

fentligt, att diskutera politik och samhällsfrågor, och bland många, speciellt bland flickorna, att arbeta ideellt. Eleverna befinner sig på en politisk arena där de kan formulera åsikter och offentligt ta ställning, och de har tilltro till sina möjligheter att göra detta, här och nu, och senare som vuxna. Medborgarkompetensen finns där, med andra ord.

Avslutningsvis kan vi samtidigt peka på några utmaningar. I kapitel 2 i denna antologi visade Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar Öst på vad vi skulle kunna kalla en potentiellt god kontrovershanteringskapacitet i de svenska skolorna, men kanske också på en slags ovana att ute i skolorna tänka kring konkreta sätt att hantera kontroverser som har etniska eller religiösa dimensioner. I åtminstone en internationell jämförelse förefaller det vara så, att kontroverser mellan olika grupper är någonting som lärare i svenska skolor först under senare år blivit tvungna att konfrontera (jfr Amnå et al. 2010).

I vår deskriptiva analys av ICCS-materialet finns det i detta perspektiv ett par tendenser som kan uppfattas som tänkbara problem. Skolan är i sig en politisk arena, där eleverna gör ställningstaganden. Och som vi sett, är vissa av sådana ställningstaganden inte vad vi skulle se som positiva egenskaper som ligger till grund för deras "medborgarkompetens" (jfr tabell 3.1 och 3.2). Det handlar istället om potentiella kontroverser. En tentativ observation är att de olika grupper vi här har arbetat med (flickor och pojkar samt elever med svensk och utländsk bakgrund) tenderar att inta "vi-mot-dem"-positioner, när det handlar om frågor där olika gruppers intressen ställs mot varandra.

I tabell 3.1 såg vi till exempel att 19 procent av pojkarna instämde i påståendet om att män har större rätt till jobb än kvinnor när det är hög arbetslöshet i samhället. Ungefär lika många (24 procent) höll med om att män skulle vara mer lämpade än kvinnor för att bli politiska ledare. Motsvarande siffror bland flickorna var endast 5 respektive 6 procent.

På motsvarande sätt fann vi i tabell 3.2 att det bland en majoritet av elever med svensk bakgrund (61 procent) fanns ett stöd inför tanken att i tider av hög arbetslöshet begränsa invandringen. Bland elever med utländsk bakgrund var siffran 42 procent. Och vidare, bland elever med utländsk bakgrund tyckte en överväldigande majoritet att invandrare ska tillåtas fortsätta tala sitt språk (95 procent) och behålla sina seder (92 procent). Motsvarande siffror bland elever med svensk bakgrund var betydligt lägre, 71 respektive 74 procent. Det finns således en viss konfliktpotential i de svenska skolorna. Slutsatsen är att lärare måste ha en beredskap att hantera den typen av tänkbara kontroverser, mellan pojkar och flickor och mellan elever med svensk och utländsk bakgrund. Ljunggren och Unemar Öst visade ju också i kapitel 2 på att främlingsfientlighet, religiös intolerans och sexuella trakasserier har identifierats som reella problem i svenska skolor, i varierande utsträckning.

Skillnaderna mellan grupperna av elever bör således inte underskattas, men om vi avslutningsvis ska peka på det generella mönstret, kan vi konstatera att eleverna i de svenska skolorna ändå har ett visst mått av ”medborgarkompetens” och att de framstår som goda demokratiska samhällsmedborgare redan idag, åtminstone i en utsträckning som inte föranleder något tal om en demokratins kris. Vi kan därutöver notera att situationen inte på något uppenbart sätt har försämrats sedan CivEd-studien 1999, då IEA senast undersökte de svenska skolelevernars demokratiska kunskaper och förmågor.

Eleverna säger sig exempelvis själva vara beredda att delta i framtida val i en högre utsträckning idag än för tio år sedan. Jämförelser över tid är visserligen något problematiska, eftersom frågorna som ingår i ICCS-undersökningen från 2009 inte är konstruerade på exakt samma sätt som frågorna i undersökningen från 1999. Ibland har exempelvis svarsalternativen förändrats. Vi kan ändå tillåta oss att på en generell nivå kommentera utfallen på ett par av frågorna i de båda undersökningarna.

När det gäller skolelevernars attityder till invandrare och deras rättigheter (jfr tabell 3.2), ligger siffrorna från 1999 i flera fall på ungefär samma nivåer som 2009. Det generella stödet för invandrares lika rättigheter (89 procent), invandrares rätt att rösta i val (88 procent), samt rätten för invandrabarn till likvärdig utbildning (92 procent) tycks alltså inte ha förändrats så mycket under tioårsperioden. När det däremot gäller frågorna om invandrares rätt att behålla sitt språk och sina seder, tycks nivåerna ha sjunkit något, från 82–83 procent till 75–77 procent (jfr tabell 3.2).

När det gäller jämställdhetsfrågorna (tabell 3.1) tycks det på flera punkter också vara så att eleverna i de svenska skolorna blivit mer snarare än mindre angelägna om att kvinnor och män ska behandlas lika. I undersökningen från 1999 instämde 94 procent av skoleleverna i påståendena om att ”män och kvinnor borde få samma lön för samma arbete” och att ”kvinnor borde på alla sätt ha samma rättigheter som män”. I undersökningen från 2009 var motsvarande siffror 93 och 96 procent; de låg alltså på samma nivå. På andra frågor fanns det dock en tydligare skillnad. 1999 var det 22 procent av skoleleverna som höll med om att kvinnor inte var lika lämpade för politiska ledarskapsuppdrag som män och 30 procent som instämde i påståendet om att männen skulle ha förtur till jobben vid hög arbetslöshet i landet. I ICCS-undersökningen var motsvarande siffror betydligt lägre, 14 respektive 12 procent i genomsnitt. Trenden har alltså gått mot ett ökat jämställdhetstänkande. Eleverna i de svenska skolorna har om man så vill förbättrat sina medborgarkompetenser i dessa avseenden.

Syftet med detta kapitel har varit att beskriva de generella nivåerna av de olika aspekterna av elevernas medborgarkompetens. Vi har sett att det tycks finnas vissa intressanta skillnader mellan eleverna, utifrån analyskategorierna

kön och nationell bakgrund. Det ska dock noteras – igen – att dessa skillnader måste betraktas som preliminära resultat. I nästa kapitel ska vi göra en mer grundlig statistisk analys, och se på hur olika utfallsvariabler hänger samman med olika individuella bakgrundsvariabler och olika kontextuella skolfaktorer.

## Referenser

- Adler, Richard P. och Judy Goggin (2005) "What Do We Mean By 'Civic Engagement'?" *Journal of Transformative Education* 3 (3), s. 236–253.
- Almgren, Ellen (2006) *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Amnå, Erik, Tiina Ekman och Ellen Almgren (2007) "The end of a distinctive model of democracy? Country-diverse orientations among young adult Scandinavians", *Scandinavian Political Studies* 30 (1), s. 61–86.
- Amnå, Erik (2008) *Jourhavande medborgare. Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.
- Amnå, Erik, Cecilia Arensmeier, Joakim Ekman, Tomas Englund och Carsten Ljunggren (2010), "Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, Nr 1, 2010, s. 23–32.
- Barnes, Samuel och Max Kaase, red (1979) *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. London och Beverly Hills: Sage.
- Berger, Ben (2009) "Political Theory, Political Science, and the End of Civic Engagement", *Perspectives on Politics* 7 (2), 335–350.
- Björnson, Mats (2005) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Brady, Henry (1999) "Political Participation", i John P. Robinson, Philip R. Shaver och Lawrence S. Wrightsman, red, *Measures of Political Attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Conway, M. Margaret (1991) *Political Participation in the United States*. 2 uppl. Washington: Congressional Quarterly Press.
- Dalton, Russel J. (1998) *Citizen Politics in Western Democracies*. New Jersey: Chatham.
- Dalton, Russel J. (2006) *Citizen Politics Public Opinion and Political Parties in Advanced Industrial Democracies*. Washington: CQ Press.
- Demker, Marie (2009) "Generösare attityd till flyktingmottagning i Sverige", i Sören Holmberg och Lennart Weibull, red, *Svensk höst. Trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle*. Göteborg: SOM-institutet.

- van Deth, Jan W. (2001) "Studying Political Participation: Towards a Theory of Everything?", uppsats presenterad på Joint Sessions of Workshops, *European Consortium for Political Research*, Grenoble, 6–11 april 2001.
- van Deth, Jan W., José Ramón Montero och Anders Westholm, red (2007) *Citizenship and Involvement in European Democracies. A comparative analysis*. London och New York: Routledge.
- Easton, David (1953) *The Political System: An Inquiry into the State of Political Science*. New York: Alfred A. Knopf.
- Easton, David (1965) *A Systems Analysis of Political Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ekman, Joakim och Sladjana Todosijevic (2003) *Unga demokrater. En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekman, Joakim och Jonas Linde, red (2010) *Politik, protest, populism – deltagande på nya villkor*. Stockholm: Liber.
- Ekman, Joakim och Erik Amnå (2010) "Politiskt deltagande och andra former av samhällsengagemang: en typologi", i Joakim Ekman och Jonas Linde, red, *Politik, protest, populism – deltagande på nya villkor*. Stockholm: Liber.
- Ekman, Tiina (2007) *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Hebert, Niels och Kerstin Jacobsson (1999) "Olydiga medborgare? Om flyktinggömmare och djurrättsaktivister", SOU 1999: 101. Stockholm: Fritzes.
- Holmberg, Sören och Lennart Weibull (2009) "Höstligt institutionsförtroende", i Sören Holmberg och Lennart Weibull, red, *Svensk höst. Trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle*. Göteborg: SOM-institutet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) (1998) Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Reviderad 1998 06 11]
- Martín, Irene och Jan W. van Deth (2007) "Political involvement", i Jan W. van Deth, José Ramón Montero och Anders Westholm, red, *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*. New York: Routledge.
- Milbrath, Lester W. och Madan La Goel (1977) *Political Participation. How and Why People Get Involved in Politics*. Chicago: RandMcNally.
- Montero, José Ramón, Anders Westholm och Jan W. van Deth (2007) "Conclusion: The Realisation of Democratic Citizenship in Europe", i Jan W. van Deth, José Ramón Montero och Anders Westholm, red, *Citizenship and*

- Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*. New York: Routledge.
- Niculescu, Cristina (2003) "The Changing Status of Protest Participation", *The Romanian Journal of Political Sciences* 1 (2003), www.cceol.com.
- Norris, Pippa (1999) *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, Pippa (2002) *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, Geraint, George Moyser och Neil Day (1992) *Political Participation and Democracy in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, Robert D. med Robert Leonardi och Raffaella Nanetti (1993) *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, Princeton University Press.
- Putnam, Robert D. (1995) "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy* 6 (1), 65–78.
- Putnam, Robert D. (1997) "Bowling Alone: Democracy in America at Century's End" i Axel Hadenius, red, *Democracy's Victory and Crises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, Robert D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Schudson, Michael (1996) "What if Civic Life Didn't Die?", *American Prospect* 25, s. 17–20.
- Schudson, Michael (1998) *The Good Citizen: A History of American Public Life*. New York: Free Press.
- Skocpol, Theda och Morris P. Fiorina, red (1999). *Civic Engagement in American Democracy*. Washington: Brookings.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyret på 2000-talet*. Stockholm: Fritzes.
- Stolle, Dietlind, Marc Hooghe och Michele Micheletti (2005) "Politics in the Super-Market – Political Consumerism as a Form of Political Participation", *International Political Science Review* 26 (3), 245–269.
- Sörbom, Adrienne (2002) *Vart tar politiken vägen? Om individualisering, reflexivitet och görbarhet i det politiska engagemanget*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sörbom, Adrienne (2005) *När vardagen blir politik*. Stockholm: Atlas.

- Teorell, Jan, Mariano Torcal och José Ramón Montero (2007) "Political Participation: Mapping the Terrain", i Jan W. van Deth, José Ramón Montero och Anders Westholm, red, *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*. New York: Routledge.
- Topf, Richard (1995) "Beyond Electoral Participation", i Hans-Dieter Klingemann och Dieter Fuchs, red, *Citizens and the State*. Oxford: Oxford University Press.
- Ung i demokratin* (2001) Ungdomsstyrelsens sammanfattning av 14–15-åringarnas demokratiska värderingar. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Verba, Sidney och Norman H. Nie (1972) *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper & Row.
- Verba, Sidney, Norman H. Nie och Jae-On Kim (1978) *Participation and Political Equality: A Seven-Nation Comparison*. Chicago: Chicago University Press.
- Verba, Sidney, Kay Lehman Schlozman och Henry E. Brady (1995) *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zukin, Cliff, Scott Keeter, Molly Andolina, Krista Jenkins, Michel X. Delli Carpini (2006) *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.



**Vad förklarar skillnaderna  
mellan 14-åringars  
medborgarkompetens?**

**En tvånivåanalys av  
den svenska delen av  
ICCS-undersökningen**

## 4 Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars medborgarkompetens?

### En tvånivåanalys av den svenska delen av ICCS-undersökningen

Joakim Ekman och Pär Zetterberg

Vi har i denna antologirapport, utgående från den svenska delen av den internationella IEA-studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), talat om de svenska skolelevnas ”medborgarkompetens”, alltså deras demokratiska värderingar, tilltro till politiker och politiska institutioner, tillit till sina egna kunskaper och kommunikativa förmågor, deras faktiska politiska kunskaper, deras förmåga att ta ställning och forma åsikter, samt deras faktiska samhällsengagemang och (framtida) politiska deltagande. Som vi såg i Joakim Ekmans och Pär Zetterbergs deskriptiva analys i kapitel 3, finns dessa kompetenser i varierande utsträckning redan nu bland skolelevna: de är åtminstone i viss utsträckning intresserade av samhällsfrågor, och de har åtminstone i vissa avseenden tillit till sina förmågor och färdigheter. Skolelevna ser vidare på sig själva som aktiva demokratiska medborgare i framtiden. Eleverna kommer att delta formellt i de allmänna valen, och de kommer att engagera sig på olika sätt i den utomparlamentariska sfären. Däremot tycks de inte ha något större förtroende för de konventionella kanalerna för ett politiskt engagemang, alltså de politiska partierna, fackförbunden och föreningarna.

Vi har hittills dock bara tittat på de allmänna nivåerna av de olika dimensionerna av elevernas medborgarkompetens. Hur ser det ut om vi istället fokuserar på variationen mellan eleverna, på individnivå – varför har vissa elever ”mer” medborgarkompetens än andra? Vi såg i Ekmans och Zetterbergs analys av elevenkäten i kapitel 3 att det fanns flera intressanta skillnader mellan såväl pojkar och flickor, som mellan elever med utländsk bakgrund och svensk bakgrund. I detta kapitel ska vi vidga analysen, och undersöka vilka faktorer på såväl individnivå som skolnivå som påverkar elevernas medborgarkompetens. På individnivå handlar det om socioekonomiska bakgrundsvariabler som föräldrarnas utbildningsnivå, men också om just kön och nationell bakgrund. På skolnivån finns det flera olika kontextuella villkor att beakta. I kapitel 2 berörde Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar Öst dessa, i en diskussion om lärarens didaktiska professionalism utifrån ”lärarenkäten” i den svenska delen av ICCS-undersökningen. Ljunggren och Unemar Öst lyfte fram skolornas yttre kontexter, till exempel en skolas huvudmannaskap, dess elevsammansättning

och socioekonomiska inbäddning, som potentiellt viktiga faktorer för elevernas olika möjligheter att utveckla medborgarkompetens. De lyfte också fram lärares förmåga att hantera kontroverser som en potentiellt viktig faktor. Både skolornas yttre och inre kontexter är således relevanta. I den utbildningsfilosofiskt orienterade litteraturen betonas ofta att en skolmiljö präglad av mångfald, öppenhet och samtal har stor betydelse för elevernas möjligheter att utveckla demokratiska och toleranta värderingar och förhållningssätt (Larsson 2007; Englund 2003; Gutmann och Thompson 1996). Det är dock först på senare år som det börjat komma empiriska studier som är inriktade på den specifika undervisningen och elevernas medborgarorienterade kunskaper (se Broman 2009; Ekman 2007; Almgren 2006; jfr Ekman och Todosijevic 2003; Torney-Purta et al. 2001), så det är inte alldeles självklart vad vi ska fokusera på. Vi ska strax återkomma till både de yttre och de inre kontextuella faktorerna.

Det ska dock noteras redan från början att analysen i detta kapitel måste uppfattas som tentativ. Av pragmatiska skäl har vi avgränsat oss till en analys som är relativt enkel, men som ändå täcker in det som vi uppfattar som de mest centrala faktorerna i relation till skolans medborgarskapande uppdrag. Man hade kunnat tänka sig att vi i vår analysmodell (nedan) hade inkluderat en större mängd variabler. Samtidigt, även om analysen är enkel, är den tillräcklig för att låta oss resonera om spännande frågor. Vad det handlar om är ingenting mindre än den angelägna frågan om den svenska skolan förmår att socialisera unga människor på lika villkor.

Skolan är den offentliga institution som representerar det första obligatoriska mötet med den svenska välfärdsstaten för en ung medborgare (jfr Kumlin 2004; Kumlin och Rothstein 2005; Englund 2009). I jämförelse med andra institutioner har skolan tilldelats ett alldeles särskilt ansvar för att främja lika förutsättningar samt att utveckla demokratiska kunskaper och värderingar (Lpo 94). Frågan är dock vad skolan "förmår". Har skolan en självständig effekt på elevernas medborgarkompetens, eller handlar det snarare om individuella resurser som eleverna bär med sig hemifrån? Det är vidare intressant att försöka visa på vad skolans allt tydligare organisatoriska mångfald får för effekter på elevernas tillägnande av demokratiska värderingar och medborgarkompetenser i olika skolkontexter (jfr Johansson Heinö 2009). En "likvärdig" skola (jfr Englund och Quennerstedt 2008) innebär inte att alla ska "bli lika". Med det handlar om den mycket viktiga uppgiften att ge alla elever lika god grund för att självständigt kunna ta ställning och göra val i relation till sin roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle (jfr Ekman 2007; Eriksson 2006).

#### **4.1 En analysmodell**

Syftet med detta kapitel är att, med hjälp av 3 464 elever i 169 skolklasser, förklara skillnader i åttondeklassares medborgarkompetens. För att kunna ge-

nomföra analysen måste vi specificera en analysmodell. Denna analysmodell konstrueras dels genom ett teoretiskt resonemang kring vilka individuella och kontextuella faktorer som kan antas ha betydelse, men naturligtvis också utifrån vad som framkommit i kapitel 2 och kapitel 3 i denna antologi.

Utfallsvariabeln: fem dimensioner

Vi börjar med utfallsvariabeln, eller den beroende variabeln, alltså det som ska förklaras. Som vi såg i Ekmans och Zetterbergs analys i kapitel 3, kan vi tänka på denna utfallsvariabel som uppbyggd av fem dimensioner, vilka kan operationaliseras med en rad tänkbara indikatorer: *demokratiska värderingar*, *politisk tilltro*, *politisk självtillit*, *politisk kunskap* samt *samhällsengagemang och politiskt deltagande*. I detta kapitel har vi av praktiska skäl inte möjlighet att inkludera alla de indikatorer på varje dimension som var med i kapitel 3, utan det handlar istället om ett mer begränsat urval. Det centrala är att täcka åtminstone samtliga dimensioner i figur 4.1. Vi såg också i kapitel 3 att det inte är rimligt att betrakta ”medborgarkompetens” som ett sammanhållet begrepp, som vi empiriskt kommer åt med en bestämd uppsättning indikatorer. Det är av den anledningen rimligt att inom ramen för analysen i detta kapitel vara pragmatiska när det gäller urvalet av specifika indikatorer på elevernas medborgarkompetens.

**Figur 4.1**      Utfallsvariabeln

Elevernas medborgarkompetens				
Demokratiska värderingar	Politisk tilltro	Politisk självtillit	Politisk kunskap	Samhällsengagemang och politiskt deltagande
Attityder till jämställdhet och jämlikhet.	Förtroende för institutioner och politiska makthavare.	Upplevda färdigheter och kommunikativa förmågor.	Kunskap om politik, demokrati och samhälle.	Intresse för politik och samhällsfrågor, faktiskt engagemang och skattat framtida samhällsengagemang och politiskt deltagande.

Bakgrundsvariablerna: tre faktorer

Vi går härnäst till utgångspunkten för analysmodellen, det vill säga faktorerna på individnivån. Här är vi faktiskt ganska väl rustade i valet av oberoende variabler. För det första såg vi i kapitel 3 att *kön* och *nationell bakgrund* var

faktorer som tycktes ha en förhållandevis stor betydelse för att förklara variationen i medborgarkompetens bland skoleleverna (jfr Björnson 2005). Dessa inkluderar vi således i vår analysmodell. Liksom i kapitel 3 så förstår vi här ”utländsk bakgrund” som elever födda utomlands och/eller med två utlandsfödda föräldrar.

Vi vet vidare från tidigare forskning att unga medborgares intresse för politik och samhällsfrågor, demokratiska värderingar och politiska delaktighet hänger samman med bakgrundsfaktorer på individnivå såsom föräldrarnas utbildningsnivå samt olika socioekonomiska och sociokulturella resurser (jfr Almgren 2006; Ekman 2007; Broman 2009). I detta kapitel har vi valt att avgränsa oss till *en* sådan oberoende ”individuell resursvariabel”, nämligen *föräldrarnas utbildningsnivå*. Utan att fördjupa oss i de kausala mekanismerna, kan vi här nöja oss med att konstatera att tidigare forskning har visat på ett positivt samband mellan den typen av individuella resurser och olika aspekter av det som vi i denna antologi kallar ”medborgarkompetens” (jfr Torney-Purta et al. 2001).

#### De kontextuella variablerna: skolans yttre och inre sammanhang

De individuella faktorerna i sig förklarar inte nödvändigtvis elevernas varierande grad av medborgarkompetens. Vi måste också ta hänsyn till olika *kontextuella effekter*, eller annorlunda uttryckt, till skolan som en socialisationskontext (jfr kapitel 1 i denna antologi). Genom att i sig fungera som en politisk arena, med ställningstaganden, meningsskiljaktigheter och lärarens förmåga att hantera kontroverser skapas olika förutsättningar för elever att utveckla medborgarkompetens (jfr kapitel 2).

Samma tanke finns naturligtvis uttalad i skolans styrdokument, fast på ett lite annorlunda sätt. Tidigare forskning har visat att man kan tala om ett ”uttalat men opreciserat” demokratiskt uppdrag för den svenska skolan (Broman 2009: 39). Detta uppdrag formuleras på olika sätt i de olika styrdokument. I Skollagens portalparagraf, 1 kap 2§, sägs bland annat följande: ”Utbildningen [i Sverige] skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. [...] Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”.

I läroplanen för gymnasieskolan (Lpf 94) hänvisar man till just Skollagens portalparagraf och säger att det offentliga skolväsendet ”vilar på demokratins grund”, och att skolan ”har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos elever förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på”. Dessa värden – vilka gäller också för grundskolan (jfr Lpo 94) – radas sedan upp: det handlar bland annat om individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet, och med referens till ”den etik som förvaltas av en kristen tradi-

tion och västerländsk humanism” sägs det att detta ska ske ”genom individens fostran till rättsskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”.

Det handlar alltså inte om något tydligt avgränsat uppdrag, vilket dock inte är konstigt. Det är naturligt att styrdokument av detta slag är ”vaga” i den bemärkelsen att de inte detaljstyr verksamheten, utan istället presenterar de övergripande målen. Hur dessa mål ska konkretiseras regleras till viss del av kursplaner i de enskilda skolämnena, men det är också en fråga för den enskilde läraren. Skolkontexten som sådan måste alltså problematiseras. Det finns här flera olika nivåer av betydelse, allt från den inre kontexten, som exempelvis rör kommunikationsklimatet i klassrummet, lärarens roll och undervisningens och läromedlens innehåll. Till de yttre förutsättningarna hör skolans ekonomiska och organisatoriska villkor, som huvudmannaskap och socioekonomisk inbäddning. En aktuell fråga i detta sammanhang har att göra med skolans förändrade institutionella inramning, rent generellt. Den svenska skolan har som bekant genomgått flera djupgående förändringar de senaste två decennierna (jfr Amnå et al. 2010).

I början av 1990-talet förändrades det svenska skolsystemets institutionella förutsättningar i grunden genom att statligt huvudmannaskap och detaljstyrning ersattes av målstyrning, decentralisering och kommunalt ansvar för skolverksamheten (jfr Amnå 1992; Wahlström 2002; Amnå et al. 2010). Till detta kommer bredare samhälleliga och politiska förändringar – i form av ökad kulturell mångfald och valfrihetsreformer – som också har bidragit till att ett mer diversifierat skollandskap tagit form. Detta kan delvis förstås som effekter av samhällets globalisering: den svenska skolan anpassas till en situation där de svenska elevernas kulturella bakgrund är mer heterogen än tidigare, men också där den hårdnande internationella konkurrensen i högre grad leder till en ökad specialisering (jfr Nihlfors 2008; Andersson 2008). Resultatet av såväl nationella reformer som internationell påverkan är, vilket statsvetaren Jon Pierre konstaterat, att de svenska skolorna ”ser betydligt mer olika ut i olika kommuner idag, än de gjorde när skolpolitiken var centraliserad och regelstyrd” (Pierre 2007: 9; jfr Bennich-Björkman 2003). Det är rimligt att föreställa sig att dessa förändringar har betydelse för elevernas samhällsengagemang, kunskaper, värderingar, tolerans och respekt för kulturella olikheter (jfr *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* 2009). Vi vet ju från kunskapsresultaten hos eleverna inom andra områden att skillnaderna mellan svenska skolor har ökat, där det tidigare funnits mycket begränsade skillnader (jfr PISA 2007).

Hur ska vi då rent analytiskt förstå skolans kontextuella påverkan? I kapitel 2 föreslogs en generell distinktion mellan *yttre* och *inre kontexter*, som delvis överlappar med institutionella och kompositionella kontextuella faktorer. Ett sådant tänkande finner vi också i tidigare forskning. I Almgren (2006) analyseras exempelvis skolans yttre kontext genom att se på bland annat huvud-

mannaskap, upptagningsområdets invandrartäthet och skolans sociala status. Till den inre skolkontexten hör kommunikationsklimatet eller lärandemiljön, elevinflytandet, undervisningsformerna samt lärarens roll som demokratiförmedlare (Almgren 2006; jfr Ekman 2007).

### Den yttre kontexten

Hur ska vi mer specifikt förstå den yttre kontexten? Det handlar för det första om skolans ramar och förutsättningar, vilket alltså i mångt och mycket betyder huvudmannaskapet (kommunala skolor eller fristående skolor) och styrdokumentet, alltså den politiska styrningen av skolan. Men det handlar *också* om skolornas socioekonomiska inbäddning. Ett par ord kan vara på sin plats om den senare aspekten. Det är inte svårt att föreställa sig att vad som sägs i styrdokumentet har direkt relevans för undervisningens innehåll och i förlängningen därmed också för elevernas förutsättningar att tillägna sig politiska förhållningssätt eller "medborgarkompetens". Här finns dock ingen variation; det är samma styrdokument som gäller för alla skolor i Sverige. (Sedan är det naturligtvis en annan sak att dessa styrdokument kan tolkas eller användas på olika sätt av de undervisande lärarna, men då är vi inne i den *inre kontexten*, vilken behandlas nedan.)

På vilket sätt har då andra yttre faktorer betydelse för utfallsvariabeln? På vilka sätt påverkas exempelvis elevers demokratiattityder av skolans socioekonomiska inramning? Strömblad (2003) har föreslagit en analytisk referensram för att kunna ta hänsyn till yttre, kontextuella faktorer när vi analyserar individers attityder och beteende.

Skillnader i politiskt engagemang framträder mellan individer med sinsemellan olika egenskaper. Men i traditionella individcentrerade analyser riskerar man att förbise ett intressant fenomen. Människor som ytligt sett ter sig lika uppträder nämligen inte nödvändigtvis lika överallt. Hur de kollektivt är lokaliserade – eller rumsligt grupperade – kan i sig självt ha betydelse. Detta kan förklara intressanta skillnader i attityder och beteendemönster mellan individer som, sett till sina bakgrundsegenskaper, tycks ha likvärdiga förutsättningar (Strömblad 2003: 14).

Men vad är det då i olika kontexter som egentligen har betydelse – vilken är den relevanta *kontextuella egenskapen*? Människorna själva, är ett givet svar: olika omgivningar kan skiljas från varandra med avseende på hur vissa egenskaper är fördelade bland de individer som ingår i (eller utgör) en given kontext. Exempel från skolvärlden är naturligtvis inte svåra att finna. Ibland talas det lite slarvigt om skolor i "invandrartäta" områden, "överklassskolor" eller "problem-skolor". Strömblad (2003) använder etiketten *kompositionella faktorer* som en benämning på detta, alltså sådana kontextuella variabler som hänför sig till själva sammansättningen av individer eller människor i ett sammanhang.

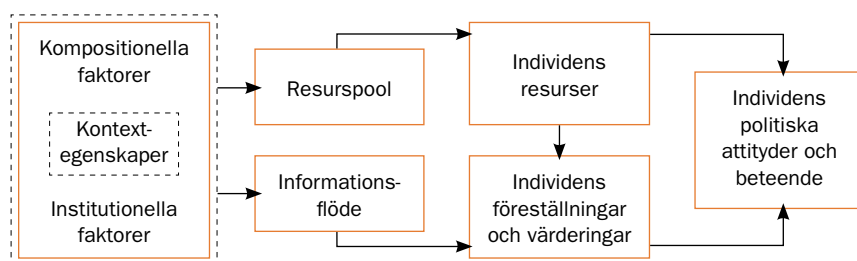
Kompositionella faktorer kan rent analytiskt skiljas från andra kontextuella variabler, som inte kan hänföras till individerna i en given kontext. Det kan i praktiken handla om yttre förutsättningar av helt skilda slag. I en skolpolitisk debatt tänker vi kanske på ekonomiska villkor och organisatoriska förutsättningar. Strömblad använder den övergripande benämningen *institutionella faktorer* på alla sådana icke-kompositionella kontextuella faktorer. I vår analys blir huvudmannaskap den mest intressanta institutionella variabeln.

Hur påverkar kontextuella faktorer individers attityder och beteenden? Strömblad har föreslagit en egen analysram, som utöver det tänkta inflytandet från *kompositionella* respektive *institutionella* faktorer lyfter in två tänkbara *orsaksmekanismer* till kontextuella effekter på individers politiska attityder och beteenden: informationsflöden och resurser. *Informationsflöden* handlar om vilken slags information olika individer kan nå av:

Den information som når en individ kommer i viss mån att avgöras av i vilken kontext som hon eller han befinner sig. Genom att exponeras för en kontext med viss karaktär nås individen av vissa budskap oftare än andra. Den information som en given individ möter är därmed ”vinklad”; dess innehåll är tendensiöst på ett sätt som bestäms av kontextens kompositionella och institutionella särdrag (Strömblad 2003: 26).

Vilken slags information som förmedlas av kontextuella faktorer beror exempelvis på de kompositionella faktorerna. För elever som går på en skola i ett område helt utan personer med invandrarbakgrund minskar sannolikheten att möta denna specifika befolkningskategori. Eller tvärtom: för elever i invandrarstäta områden och skolor är sannolikheten större att träffa just ”invandrare” och möjligtvis influeras av den specifika information som förmedlas via denna speciella befolkningskategori.

**Figur 4.2** Strömblads analysmodell



Källa: Strömblad (2003: 26), här lätt modifierad.

Nu kan man kanske tycka att detta med ”informationsflöden” framstår som något ytligt, och i relation till andra ”informationsförmedlare” (som massme-



dia) kan mer eller mindre flyktiga möten med människor från vissa befolkningsskategorier framstå som mindre viktiga när det gäller yttre påverkan. Det må så vara. Men poängen är närmast att sådana saker *också* kan ha betydelse:

Poängen här är [...] att även de människor man inte umgås med förmedlar information. Genom vardagliga möten tar man som individ medvetet och omedvetet intryck av andra människor i omgivningen; man lägger märke till skillnader i hur de betar sig och formar attityder på grundval av detta (Strömblad 2003: 27).

Det kontextspecifika informationsflödet kan alltså – rent hypotetiskt – tänkas påverka individers föreställningar om verkligheten, samt deras därmed sammanhängande politiska självtilltro, politiska värderingar, samhällssyn och medborgarroll (jfr figur 4.2).

Strömblad vill samtidigt uppmärksamma oss på en annan orsaksmekanism när det gäller kontextuell påverkan. Individers resurser och deras "resurspool" kan också betraktas som en relevant mellanliggande variabel (se figur 4.2), då vi är intresserade av kontextuellt betingade skillnader i individers politiska förhållningssätt. Vi vet från tidigare studier (Verba, Scholzman och Brady 1995) att *individuella resurser* som kunskaper, självtillit och färdigheter (som till exempel utbildning) har betydelse för det politiska engagemanget. Det Strömblad säger är att resurser också kan tänkas förmedlas i lokala kontexter. I en omgivning med en "välförsedd resurspool" skulle en individ rent hypotetiskt kunna dra nytta av detta: "Det är exempelvis tänkbart att en person som nyligen har invandrat till Sverige har lättare att lära sig svenska i ett område där det finns goda möjligheter att möta infödda svenskar" (Strömblad 2003: 29). Och detta med att tala svenska är naturligtvis att betrakta som en medborgares resurs i just landet Sverige. Samma sak borde rimligtvis gälla i en skolkontext: med en hög andel resursstarka människor i den nära omgivningen kan också en individ med ett dåligt utgångsläge förbättra sina resurser. Enligt Strömblads sätt att tänka kan såväl kompositionella som institutionella kontextegenskaper bidra till någon viss "resurspool".

Om vi återvänder till konstruktionen av vår egen analytiska modell, kan Strömblads resonemang hjälpa oss att utveckla vårt tänkande kring skolans "yttre kontext". Nu finns förvisso redan inom det utbildningsvetenskapliga fältet näraliggande kontextuella begrepp, och det talas exempelvis om skolors olika elevsammansättning, segregationseffekter eller kamrateffekter. Men den enkla distinktionen mellan *kompositionella* och *institutionella* yttre faktorer är ändå tacksam för att hjälpa oss att strukturera tänkandet.

Om vi kombinerar Strömblads resonemang med innehållet i kapitel 2, kan vi identifiera ett par yttre kontextuella faktorer som tycks vara av generellt intresse. För det första vill vi, vilket vi redan noterat, inkludera *huvudmannaskapet* i analysen, som en yttre eller institutionell kontextuell variabel. Det är rim-

ligt att tänka sig att en del av variationen i elevernas ”medborgarkompetens” kan förklaras utifrån skillnader i huvudmannaskap (kommunal respektive fristående skola). Det framstår i största allmänhet som en angelägen forskningsuppgift att närmare undersöka effekterna av den ovan noterade institutionella förändringen av det svenska skolsystemet.

Vidare vill vi kontrollera för kompositionella faktorer. Strömblands resonemang uppmärksammar oss på denna typ av potentiella förklaringar: såväl elevsammansättning som skolornas socioekonomiska inbäddning kan ha betydelse för utfallet. Det finns här flera tänkbara mått. Vi har här valt att arbeta med *en* specifik konstruktion, nämligen *föräldrarnas utbildningsnivå* (data från SCB), aggregerad till klassgenomsnitt i ICCS-undersökningen. Det blir alltså ett ”mått” på den ”resursmiljö” en elev vistas i, i detta specifika avseende: konfronteras denne elev dagligen med barn till högutbildade, eller med barn till lågutbildade? Arbetshypotesen är att miljöer med ”barn till högutbildade” kan – som Strömblad säger – fungera som en resurspool för enskilda elever (även för dem som inte själva har högutbildade föräldrar), och således vara positivt korrelerade med elevernas ”medborgarkompetens”.

### Den inre kontexten

Vi har vidare den *inre kontexten*, som rör vad som händer i klassrummet. I den tidigare forskningen har man bland annat lyft fram kommunikationsklimatet i klassrummet, lärarens sätt att agera – exempelvis vid hanteringen av kontroverser – samt elevernas delaktighet (jfr Almgren 2006; Ekman 2007; Ljunggren 2008). Utgående från Ljunggrens och Unemar Östs diskussion i kapitel 2 i denna antologi vill vi här lyfta fram två inre kontextuella faktorer. Dels är det tänkbart att *kommunikationsklimatet i klassrummet* har betydelse för elevernas tillägnande av medborgarkompetens. Tillåts eleverna diskutera politiska frågor och fritt uttrycka sina åsikter, och i vilken utsträckning och på vilket sätt styr läraren diskussionen? Dels vill vi se på *elevernas delaktighet* (”elevinflytandet”) som en inre kontextuell faktor av betydelse i sammanhanget. I vilken utsträckning tycker eleverna att deras åsikter tas i beaktande inför beslutet om samhällskunskapsundervisningens former och innehåll? Det är fullt tänkbart att i klassrums- och skolkontexter där eleverna tillåts vara och själva uppfattar sig vara delaktiga, kommer detta att påverka elevernas ”medborgarkompetens” i en positiv riktning. Samtidigt vet vi från tidigare forskning (jfr Broman 2009) att effekten av skolans inre kontext kan vara mycket svår att fånga. ICCS-undersökningen ger samtidigt ovanligt goda möjligheter att studera effekterna av undervisningssituationen, med både en elev-, lärar- och skolenkät. I detta kapitel har vi av praktiska skäl valt att begränsa oss till att använda elev- och skoldata, med en något mindre modell som följd.

## Analysmodellen

Vi är därmed redo att presentera analysmodellen i detta kapitel. De specifika indikatorer som kommer att användas i analysen är data från den svenska delen av ICCS-undersökningen (elevenkäten), påhängd med registerdata från SCB. Från den senare datakällan hämtar vi samtliga *bakgrundsvariabler*: kön (0= flickor, 1= pojkar), nationell bakgrund (0= svensk bakgrund, 1= utländsk bakgrund) och föräldrarnas utbildningsnivå (0= högst gymnasieutbildning, 1= minst en förälder med högskoleutbildning). Detta representerar de individuella resurser en elev bär med sig, in i skolan.

När det gäller de *yttre kontextuella skolfaktorerna*, hämtar vi data från såväl ICCS-undersökningens skolenkät – huvudmannaskap (0= kommunal skola, 1= fristående skola) – som från SCB (föräldrarnas utbildningsnivå aggregerad till en kompositionell kontextuell variabel på klassnivå). Vi har således både en institutionell och en kompositionell kontextuell faktor med i vår analysmodell (figur 4.3).

De *inre kontextuella faktorerna* mäter vi genom två additiva index, vilka bygger på de frågor i ICCS-undersökningens elevenkät som handlar om elevernas utvärdering av lärarna, om deras förmåga att skapa ett bra kommunikationsklimat i klassrummet, och i vilken utsträckning eleverna tillåts vara delaktiga i utformningen av (samhällskunskaps-)undervisningen.

**Figur 4.3** Analysmodellen



Utfallsvariabeln operationaliseras med följande frågor, från ICCS-undersökningens elevenkät: (1) *Demokratiska värderingar*: attityd till jämställdhet, attityd till invandrare; (2) *Politisk tilltro*: förtroende för institutioner, förtroende för politiker; (3) *Politisk självtillit*: politisk självtillit; (4) *Politisk kunskap*: kunskapsprovet i ICCS; och (5) *Engagemang och deltagande*: skoldemokratiskt deltagande, för-

väntat samhällsengagemang; förväntat valdeltagande, förväntad parti- och kampanjaktivitet, förväntad legal protestaktivitet, förväntad illegal protestaktivitet. Samtliga variabler utom kunskapsprovet utgörs av additiva index innehållandes tre till tretton delfrågor. Indexen har tagits fram med hjälp av faktoranalyser och genomförda reliabilitetstest, för att säkerställa intern konsistens.

## 4.2 Resultat

Vi ska nu redovisa våra empiriska resultat i en så kallad tvånivåanalys, gjorda med en analysmetod som kallas HLM (*Hierarchical Linear Modelling*). Detta är en teknik som används då man exempelvis vill kombinera en analys på individnivå med olika kontextuella skoleffekter, som i just detta fall (figur 4.3). Det är enkelt uttryckt en analysteknik som låter oss säga någonting om den relativa betydelsen av skolelevernas bakgrundvariabler (individuella resurser) och samtidigt mäta effekten av olika slags faktorer på skolnivå.

Valet av mer specifik HLM-metod i detta kapitel – en så kallad *random intercept-modell* – är gjort utifrån en speciell frågeställning. Vad vi vill undersöka är i princip detta: har de kontextuella faktorerna överhuvudtaget någon effekt på elevernas medborgarkompetens, eller är det snarare så att detta bestäms enbart av de individuella bakgrundsfaktorerna?

Det betyder att vi *inte* har för avsikt att undersöka *interaktionseffekter*, exempelvis i vilken utsträckning olika huvudmannaskap eller inre kontextuella faktorer kan ”kompensera” för exempelvis en resurssvag bakgrund hos en elev, eller på vilket sätt olika individuella resurser har olika effekter i olika skolkontexter. Detta betraktar vi som möjliga analyser som ligger ett steg längre fram; först gäller det alltså att se om det alls finns någon kontextuell påverkan, när vi kontrollerar för olika individuella faktorer (jfr Almgren 2006: 74).

### Demokratiska attityder

Vi inleder vår resultatredovisning med att presentera resultaten för analysen av demokratiska attityder, mätt genom attityder till jämställdhet respektive attityder till invandrare. Tabell 4.1 visar på ett par tydliga samband på individnivå. Bland annat tycks pojkar vara mindre ”toleranta” än flickor; pojkar har mindre jämställda attityder än flickor och de är mer kritiska till invandrades rättigheter. Likaså framgår av analysen att elever med minst en högskoleutbildad förälder har mer positiva attityder till jämställdhet och invandrare än andra. Beträffande nationell bakgrund är sambanden mindre entydiga. Å ena sidan hyser elever med utländsk bakgrund, föga oväntat, mer positiva attityder till invandrades rättigheter. Å andra sidan är elever i denna grupp mindre jämställda i sina attityder, även när vi kontrollerar för andra faktorer.

De kontextuella faktorerna har uppenbarligen en mer begränsad betydelse för elevernas demokratiska värderingar. Exempelvis kan inte variationen i attityder

till invandrare eller jämställdhet förklaras alls av någon av våra faktorer relaterade till skolans ”inre kontext” (kommunikationsklimatet och elevinflytandet).

Samtidigt visar tabell 4.1 att en viss aspekt av skolans ”yttre kontext” (föräldrarnas utbildningsnivå aggregerad till klassnivå) har ett positivt samband med attityder till invandrare. Att vistas i en miljö bestående av barn till högutbildade är således förenligt med mer toleranta värderingar bland eleverna. Vad gäller huvudmannaskap – vår institutionella kontextfaktor – visar analysen enbart ett svagare positivt samband med elevernas attityder till jämställdhet: elever i fristående skolor tycks i genomsnitt vara något mer jämställt orienterade än elever i kommunala skolor, när vi tar hänsyn till andra faktorer.

**Tabell 4.1** Samband mellan individ- och skolfaktorer och attityder till jämställdhet respektive attityder till invandrare (fixerade effekter)

	Attityder till jämställdhet (0–12)	Attityder till invandrare (0–18)
Pojkar	-1,75***	-1,46***
Utländsk bakgrund	-0,83***	2,97***
Högskoleutbildad förälder	0,52***	0,96***
Fristående skola	0,36*	0,21
Föräldrars utbildningsnivå (klassnivå)	-0,01	1,63***
Elevernas delaktighet (klassnivå)	0,12	-0,07
Kommunikationsklimat (klassnivå)	0,02	0,02
Intercept	7,33	7,76
N	3 130/169	3 130/169

Not: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \* = statistiskt signifikant på 90 procents säkerhetsnivå. Kontroller har gjorts för kommunikationsklimat respektive elevernas delaktighet mätt på individnivå (jfr Almgren 2006).

## Politisk tilltro

Analysen av elevernas tilltro till samhällsinstitutioner och politiker ger i flera avseenden liknande resultat som den om demokratiska attityder. För det första finns ett tydligt samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och politisk tilltro (se tabell 4.2). Elever med minst en högskoleutbildad förälder har större tilltro än andra till såväl samhällsinstitutioner som politiker. För det andra förefaller de skolrelaterade faktorerna ha en mer otydlig inverkan på elevernas politiska tilltro. Huvudmannaskap och kommunikationsklimat har inget samband alls med elevernas politiska tilltro. Elevernas upplevelse av delaktighet (”elevinflytandet”) tycks dock, lite oväntat, ha en viss negativ effekt på elevernas tilltro till samhällets institutioner. Det ska dock noteras att detta samband är något osäkert, i en statistisk mening (det är signifikant enbart på 90 procents säkerhetsnivå).

Liksom i tabell 4.1 så visar analysen i tabell 4.2 också på en så kallad kompositionell effekt: föräldrarnas utbildningsnivå på aggregerad nivå har ett tydligt positivt samband med elevernas förtroende för institutioner. Motsvarande effekt uteblir dock när det gäller förtroendet för politiker.

**Tabell 4.2** Samband mellan individ- och skolfaktorer och förtroende för institutioner respektive förtroende för politiker (fixerade effekter)

	<b>Förtroende för institutioner (0-36)</b>	<b>Förtroende för politiker (0-9)</b>
Pojkar	0,39	-0,23***
Utländsk bakgrund	-0,78**	-0,32***
Högskoleutbildad förälder	0,88***	0,32***
Fristående skola	-0,01	0,12
Föräldrars utbildningsnivå (klassnivå)	2,32***	0,19
Elevernas delaktighet (klassnivå)	-0,55*	-0,12
Kommunikationsklimat (klassnivå)	0,04	0,02
Intercept	11,78	3,39
N	3 129/169	3 132/169

Not: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \*\* = statistiskt signifikant på 95 procents säkerhetsnivå, \* = statistiskt signifikant på 90 procents säkerhetsnivå. Kontroller har gjorts för kommunikationsklimat respektive elevernas delaktighet mätt på individnivå (jfr Almgren 2006).

Till skillnad från analysen av demokratiska attityder finns inga entydiga samband mellan kön och medborgarkompetens, när det gäller politisk tilltro. Tabell 4.2 visar visserligen att pojkar har något lägre förtroende för politiker än flickor. Vi ser emellertid i samma tabell att tilltron till samhällets institutioner inte skiljer på ett signifikant sätt mellan pojkar och flickor, när vi tar hänsyn till övriga individ- och skolfaktorer. Vad gäller skillnader mellan barn till invandrare och svenskar, så framgår av tabell 4.2 att elever med utländsk bakgrund tycks ha lägre förtroende än andra elever för såväl politiker som institutioner. Det finns alltså en tydlig ”etnisk dimension” i det politiska förtroendet hos skoleleverna i Sverige (jfr kapitel 3).

### Politisk självtillit

I kapitel 3 i denna antologi såg vi att det fanns tämligen motstridiga samband mellan kön och politisk självtillit. Pojkar ansåg sig veta relativt mycket om politik, medan flickor hävdade i högre grad än pojkar att de hade vissa praktiska färdigheter för att kunna göra sig själva hörda. När vi utvecklar analysen och tar in de olika delarna av politisk självtillit i en tvånivåanalys visar det sig dock att pojkar har större självtillit än flickor, på det hela taget (tabell 4.3). Samtidigt finns här en viss känslighet för den så kallade modellspecifikationen.

Det betyder ungefär att, beroende på vilka förklaringsfaktorer som tagits med i analysmodellen, så varierar effekten av kön.

**Tabell 4.3** Samband mellan individ- och skolfaktorer och politisk självtillit (fixerade effekter)

<b>Politisk självtillit (0-39)</b>	
Pojkar	0,91***
Utländsk bakgrund	1,84***
Högskoleutbildad förälder	1,76***
Fristående skola	-0,05
Föräldrars utbildningsnivå (klassnivå)	3,41***
Elevernas delaktighet (klassnivå)	0,74**
Kommunikationsklimat (klassnivå)	0,06
Intercept	1,81
N	3 156/169

Not: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \*\* = statistiskt signifikant på 95 procents säkerhetsnivå. Kontroller har gjorts för kommunikationsklimat respektive elevernas delaktighet mätt på individnivå (jfr Almgren 2006).

De övriga individrelaterade faktorerna spelar också en tydlig roll för den politiska självtilliten. Elever med utländsk bakgrund har i genomsnitt större tillit till sina egna möjligheter att förstå politik och påverka samhällsutvecklingen, i jämförelse med övriga elever, alltså de med svensk bakgrund. Likaså förklarar föräldrarnas utbildningsnivå även här en betydande del av variationen mellan eleverna. Elever med högutbildade föräldrar har en större tillit till det egna jagets politiska förmåga än elever som har föräldrar med högst en gymnasieexamen.

Bland de så kallade skolkontextuella faktorerna är det enbart en som tycks kunna påverka variationen i politisk självtillit. Elevernas delaktighet tycks ha en viss positiv effekt på den politiska självtilliten, medan – liksom i tabell 4.2 – varken huvudmannaskap eller kommunikationsklimat i klassrummet har någon betydelse i detta avseende. Den faktor som sticker ut är framför allt den kompositionella effekten. Också med kontroll för de individuella resurser som en elev bär med sig hemifrån, tycks det vara gynnsamt att vistas i en klass med många barn till högutbildade – då ökar den politiska självtilliten (tabell 4.3).

### Politisk kunskap

Det framgick i kapitel 3 i denna antologi att flickor respektive elever med svensk bakgrund presterade i genomsnitt bättre än elever med utländsk bakgrund på det politiska kunskapsprov som eleverna fick utföra inom ramen för ICCS-undersökningen. Tabell 4.4 visar entydigt att dessa mönster består även när vi tar hänsyn till andra faktorer.

**Tabell 4.4** Samband mellan individ- och skolfaktorer och politisk kunskap (fixerade effekter)

	<b>Politisk kunskap</b>
Pojkar	-10,41**
Utländsk bakgrund	-37,08***
Högskoleutbildad förälder	36,88***
Fristående skola	10,25
Föräldrars utbildningsnivå (klassnivå)	58,78***
Elevernas delaktighet (klassnivå)	6,75
Kommunikationsklimat (klassnivå)	2,91
Intercept	314,45
N	3 164/169

Not: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \*\* = statistiskt signifikant på 95 procents säkerhetsnivå. Kontroller har gjorts för kommunikationsklimat respektive elevernas delaktighet mätt på individnivå (jfr Almgren 2006).

Föräldrarnas utbildningsnivå har i sin tur relativt stor förklaringskraft när vi försöker förstå de skillnader som finns bland eleverna. Precis som i alla de övriga aspekter av medborgarkompetens som vi hittills har tagit upp i denna analys, har barn till högutbildade föräldrar en högre nivå av medborgarkompetens än andra elever. Dessa elever presterar helt enkelt bättre på kunskapsprovet än elever som växer upp i mer studieovana familjer.

Variationen i elevernas kunskaper om politik, medborgarskap och samhällsfrågor kan emellertid inte enbart förklaras av individrelaterade faktorer. Även skolmiljön tycks spela roll, men bara på ett visst sätt. Igen framträder den kompositionella effekten, sett utifrån föräldrarnas utbildningsnivå. Elever som går i en klass med relativt många välutbildade föräldrar förefaller prestera bättre på kunskapsprovet än andra elever. Det gäller med andra ord även för de elever som inte själva växer upp i en studievänlig familj. Här finns en tydlig så kallad kompositionell effekt (Strömblad 2003). Effekten av huvudmannaskap och de interna faktorerna i skolan (jfr figur 4.3) tycks dock inte ha någon signifikant effekt alls på elevernas medborgarkunskaper.

Resultaten av analysen påminner i vissa avseenden om resultat från tidigare IEA-baserade studier av politisk kunskap hos svenska skolelever. Almgren (2006) visar bland annat att elever från studievänliga hem respektive med svensk bakgrund presterar bättre än andra på kunskapsprovet. Hon pekar även på betydelsen av ”klassens sociala status” (vilket här benämns som den genomsnittliga utbildningsnivån hos föräldrarna) för elevers kunskap om politik och samhällsfrågor. Dock finner hon även vissa samband mellan faktorer i den inre skolkontexten och politisk kunskap, något som inte framkommer i denna analys.



## Samhällsengagemang och politiskt deltagande

Sex variabler mäter variationen i såväl manifesterat skoldemokratiskt engagemang som prognostiserat samhällsengagemang och politiskt deltagande (tabell 4.5). Det övergripande mönstret från analysen, sett utifrån individfaktorerna, är relativt tydligt. För det första tycks flickor visa prov på ett mer utvecklat politiskt engagemang än pojkar. De deltar i högre grad i skoldemokratiska aktiviteter, de förutspår ett bredare samhällsengagemang, de avser rösta i högre grad än pojkar och de avser även oftare engagera sig i lagliga protester. Ett tydligt undantag finns dock från detta mönster: olagliga politiska uttryckssätt (till exempel ockupation av byggnader) tycks främst attrahera pojkar.

För det andra visar återigen analysen att föräldrarnas utbildningsnivå spelar stor roll för medborgarkompetensen. Barnen till de högutbildade har ett större faktiskt och skattat politiskt engagemang än andra. Liksom för könsvariabeln finns dock ett undantag: elever från mer studieovana miljöer tycks i högre grad vilja delta i olagliga protestaktiviteter och olydnadsaktioner. Denna form av prognostiserat politiskt deltagande följer med andra ord inte samma logik som de övriga, sett till förklaringsfaktorerna.

Vad gäller elever med utländsk bakgrund, är bilden inte lika klar. På vissa sätt framstår barnen till invandrare som bärare av ett mer uttalat politiskt engagemang än elever med båda föräldrarna födda i Sverige: de tror mer på sitt framtida samhällsengagemang och sin aktivitet inom ramen för partier och politiska kampanjer. Men i övrigt är det inga statistiskt säkerställda effekter i tabell 4.5. Den skillnad som framträdde i analysen i kapitel 3 – mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund – som rörde ett skattat valdeltagande, framstår när vi kontrollerar för de olika individuella och kontextuella faktorerna inte längre som signifikant.

Ser vi till de kontextuella faktorerna, visar tabell 4.5 att skolans ”inre kontext” (jfr figur 4.3) inte tycks ha något samband med elevernas politiska delaktighet. Huvudmannaskap har däremot en viss effekt i detta avseende. Elever som går på en fristående skola uttrycker ett mer utvecklat politiskt engagemang än elever på kommunala skolor när det gäller deltagande i skoldemokratin, det skattade valdeltagandet samt det prognostiserade utomparlamentariska politiska deltagandet. Här finns alltså en så kallad institutionell effekt, som kvarstår även när vi kontrollerar för faktorerna på individnivå samt för övriga skolrelaterade faktorer. Noteras ska dock att de flesta av sambanden mellan huvudmannaskap och samhällsengagemang enbart är signifikanta på den lägsta säkerhetsnivån (90 procent). En viss statistisk osäkerhet finns alltså.

Den enskilt starkaste kontextuella förklaringsfaktorn är dock – igen – den kompositionella effekt som tycks uppstå i klasser med många barn till högutbildade. Att vistas i sådana miljöer tycks ge en tydlig positiv effekt på elevernas

**Tabell 4.5** Samband mellan individ- och skolfaktorer och samhällsengagemang respektive politiskt deltagande (fixerade effekter)

	Skoldemokratiskt deltagande (0-6)	Prognostiserat samhälls-engagemang (0-15)	Prognostiserat valdeltagande (0-15)	Prognostiserat parti- och kampanjaktivitet (0-9)	Prognostiserad laglig protest (0-18)	Prognostiserad olaglig protest (0-9)
Pojkar	-0,03	-0,26**	-0,27**	0,08	-0,63***	0,82***
Utländsk bakgrund	0,16	0,58***	-0,12	0,23**	0,05	-0,11
Högskoleutbildad förälder	0,15**	0,32***	0,98***	0,17**	0,56***	-0,25***
Fristående skola	0,23*	-0,15	0,54*	0,14	0,57**	-0,09
Föräldrars utbildningsnivå (klassnivå)	0,45**	0,81**	1,58***	0,20	1,10**	-0,33
Elevernas delaktighet (klassnivå)	0,09	0,07	-0,03	-0,02	0,05	-0,13
Kommunikationsklimat (klassnivå)	0,03	-0,02	-0,05	-0,03	-0,03	-0,03
Intercept	-0,17	3,27	5,51	2,58	4,63	3,35
N	3 159/169	3 103/169	3 109/169	3 104/169	3 106/169	3 101/169

Not: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \*\* = statistiskt signifikant på 95 procents säkerhetsnivå, \* = statistiskt signifikant på 90 procents säkerhetsnivå. Kontroller har gjorts för kommunikationsklimat respektive elevernas delaktighet mätt på individnivå (jfr Almgren 2006).

faktiska eller självskattade framtida politiska deltagande och samhällsengagemang – även för de elever som inte själva kommer från ett studievant hem.

### 4.3 Avslutande reflektioner

I tabell 4.6 har vi sammanfattat tvånivåanalysen (tabell 4.1 till 4.5). Vi har här inte satt ut några specifika siffror, utan bara i text gjort en notering i de fall då det funnits något statistiskt säkerställt samband, och om detta samband i så fall har varit positivt eller negativt. Vi presenterar först effekterna av de individuella resursfaktorerna, och sedan effekterna av de kontextuella faktorerna. För att ge en så nyanserad bild som möjligt, har vi valt att redovisa sambanden på tre så kallade säkerhetsnivåer (90, 95 samt 99 procent). Samband på 95 och 99 procents säkerhetsnivå är mer statistiskt tillförlitliga än samband på den lägre nivån.

#### Faktorerna på individnivån

Ser vi till faktorerna på individnivån, är mönstret entydigt. Elevernas medborgarkompetens har framför allt att göra med *föräldrarnas utbildningsnivå*; det är den klart viktigaste förklaringsfaktorn. Föräldrarnas utbildningsnivå visar sig ha positiv inverkan på elevernas demokratiska värderingar, deras förtroende för institutioner och politiker, deras politiska självtillit, deras politiska kunskap, deras skoldemokratiska deltagande, deras förväntade samhällsengagemang, valdeltagande, parti- och kampanjaktivitet samt deras förväntade deltagande i utomparlamentariska (legala) aktiviteter. Enbart när det gäller ett förväntat deltagande i *illegala* protestaktiviteter ser vi att föräldrarnas utbildningsnivå får stå tillbaka som positiv förklaringsfaktor; då har föräldrarnas utbildningsnivå istället en direkt negativ effekt.

Kön tycks vara något viktigare än nationell bakgrund för att förklara variationen i elevernas medborgarkompetens. Vi stötte på detta mönster också i kapitel 3, och kan igen konstatera att flickorna oftare än pojkarna tycks ha en relativt stor medborgarkompetens. På sju av de tolv indikatorer på medborgarkompetens som ingår i analysmodellen (se tabell 4.6) klarar sig flickor ”bättre” än pojkar. Enbart när det gäller ett förväntat deltagande i illegala protester har egenskapen att vara pojke en distinkt positiv effekt. Tabell 4.6 visar samtidigt att sambandet mellan kön och politisk självtillit tycks följa ett tidigare identifierat mönster (jfr Almgren 2006; Ekman 2007) – där pojkar har större politisk självtillit än flickor – men det ska igen noteras att detta samband måste hanteras med en viss försiktighet; även om effekten är statistiskt säkerställd på 99-procentsnivån, är det en effekt som är känslig för alternativa modellspecifikationer (jfr ovan).

Elevernas nationella bakgrund framstår här, i tvånivåanalysen, som en något mindre kraftfull förklaringsfaktor än i kapitel 3. Om en elev har svensk eller

**Tabell 4.6** Tvåvärdanalysen (en sammanfattning)

Förklaringsfaktorer						
Medborgar-kompetenser	Pojkar	Utländsk bakgrund	Högskoleutb. föräldrar	Fristående skola	Föräldrars utb.nivå (klassnivå)	Elevernas delaktighet (klassnivå)
Attityder till jämställdhet	Neg***	Neg***	Pos***	Pos*		
Attityder till invandrare	Neg***	Pos***	Pos***		Pos***	
Förtroende för institutioner		Neg**	Pos***		Pos***	Neg*
Förtroende för politiker	Neg***	Neg***	Pos***			
Politisk självtilit	(Pos***)	Pos***	Pos***		Pos***	(Pos**)
Politisk kunskap	Neg**	Neg***	Pos***		Pos***	
Skoldemokratiskt deltagande			Pos**	Pos*	Pos**	
Samhällsengagemang (prognos)	Neg**	Pos***	Pos***		Pos***	
Valdeltagande (prognos)	Neg**		Pos***	Pos*	Pos***	
Parti-/kampanjaktivitet (prognos)		Pos**	Pos**			
Laglig protest (prognos)	Neg***		Pos***	Pos**	Pos**	
Olaglig protest (prognos)	Pos***		Neg***			

Nor: \*\*\* = statistiskt signifikant på 99 procents säkerhetsnivå, \*\* = statistiskt signifikant på 95 procents säkerhetsnivå, \* = statistiskt signifikant på 90 procents säkerhetsnivå.  
 Parenteser i tabellen anger att det – även om det handlar om statistiskt säkerställda samband – finns vissa modellspecifika förutsättningar som gör att det angivna sambandet bör hanteras med en viss försiktighet.

utländsk bakgrund har förvisso betydelse för medborgarkompetensen, men inte på något entydigt vis. Att ha utländsk bakgrund är exempelvis *positivt* för elevernas politiska självtillit och prognostiserade samhälls- och partiengagemang. Men samma individuella egenskap har samtidigt ett *negativt* samband med elevernas syn på jämställdhet, förtroende för politiker och institutioner, samt deras politiska kunskap. De skilda resultaten för nationell bakgrund illustrerar tydligt att utfallsvariabeln ("medborgarkompetens") är ett sammansatt begrepp (jfr kapitel 3), och att vissa egenskaper kan vara gynnsamma för vissa medborgarkompetenser men inte för andra. Värt att notera är även att vi här inte har analyserat variationen inom den grupp som vi här kallar "elever med utländsk bakgrund". Denna kategori är heterogen och innehåller säkerligen stora variationer. Givet att analysen pekar på ett par problematiska aspekter, såsom den lägre politiska kunskapen och de mindre positiva attityderna till jämställdhet inom denna grupp, blir det viktigt att gå vidare och undersöka variationer inom elevgruppen med utländsk bakgrund.

### Den kontextuella effekten

Den främsta kontextuella effekt vi lyckas identifiera i vår första analys av den svenska delen av ICCS-undersökningen är intressant nog en så kallad *kompositionell effekt*, kopplad till skolans yttre kontext (jfr figur 4.3). I de skolmiljöer där många barn till högutbildade vistas, skapas uppenbarligen en kontext som i sig är gynnsam för elevernas tillägnande av medborgarkompetenser. Denna kompositionella effekt märks tydligt när det gäller elevernas attityder till invandrare, deras förtroende för samhällsinstitutioner, deras politiska självtillit, deras faktiska politiska kunskap, samt deras deltagande i skoldemokratiska former och deras prognostiserade samhällsengagemang, valdeltagande och politiska aktivism (jfr Almgren 2006). Detta är alltså positiva effekter som gör sig gällande, också då vi kontrollerar för individuella faktorer, som föräldrarnas utbildningsnivå eller "studiesociala bakgrund" som det ibland heter. Exakt hur den kausala mekanismen ser ut kan vi dock inte uttala oss om på detta tidiga stadium, utan vi konstaterar bara att det tycks finnas en kontextuell effekt eller en "resurspool" av det slag som Strömblad (2003) har pekat på i andra sammanhang.

En annan kontextuell effekt som vi kan identifiera i några fall är kopplad till *huvudmannaskap*. Eleverna i de fristående skolorna tycks i somliga avseenden ha i genomsnitt större medborgarkompetens än eleverna på kommunala skolor. Mer specifikt handlar det om elevernas attityder till jämställdhet, deras skoldemokratiska deltagande, samt deras prognostiserade valdeltagande och utomparlamentariska deltagande (tabell 4.6). Detta gäller alltså även när vi kontrollerar för elevernas "studiesociala bakgrund" (det vill säga föräldrarnas utbildningsnivå). Det tycks alltså inte vara så, att anledningen till att eleverna i

friskolor har högre medborgarkompetens har att göra med att de råkar komma från högutbildade hemmamiljöer, alltså en slags selektionseffekt. Detta utesluter dock inte möjligheten att det trots allt kan röra sig om en selektionseffekt, men av mer subtilt slag (till exempel mer ”aktiva” föräldrar; jfr Gutmann 1987). Vi kan inte heller här uttala oss om eventuella orsaksmekanismer, utan det får bli en fråga för mer detaljerade analyser, som förmår identifiera de faktiska skolor som ingår i kategorin ”fristående skolor” i denna analys (gruppen fristående skolor är ju i sig heterogen). Det ska också noteras att den effekt som är kopplad till huvudmannaskap inte är statistiskt säkerställd annat än till den lägsta säkerhetsnivån för tre av de fyra medborgarkompetenser där den över huvud taget har effekt (tabell 4.6).

Intressant att notera är också att de övriga skolfaktorer vi valt att inkludera i vår analys – som båda rör skolans ”inre kontext” – har en mycket blygsam effekt på elevernas medborgarkompetens, när vi kontrollerar för elevernas kön, nationella bakgrund och ”studiesociala bakgrund”, samt de övriga kontextuella faktorerna. Lite överraskande är kanske den till synes helt uteblivna effekten av lärarens påverkan, mätt genom kommunikationsklimatet i klassrummet. Men inte heller elevernas delaktighet tycks ha någon större effekt i detta sammanhang. Här finner vi en *negativ* effekt när det gäller elevernas tilltro till samhällsinstitutionerna. Ett sådant kommunikationsklimat där läraren uppmuntrar eleverna att diskutera och uttrycka sina åsikter tycks alltså i viss utsträckning kunna utveckla ett kritiskt förhållningssätt till auktoriteter och myndigheter, och måhända även ett kritiskt förhållningssätt i största allmänhet (jfr kapitel 3). Samtidigt är detta samband inte lika statistiskt säkert som de flesta andra i tabell 4.6. Elevernas delaktighet i skolkontexten tycks också ha en *positiv* effekt på elevernas politiska självförtroende, men denna effekt är inte helt entydig, då resultatet i tabell 4.6 i just detta avseende påverkas av vissa modellspecifika förutsättningar.

### Föräldrarnas betydelse och framtida forskningsuppgifter

Sammantaget är bilden relativt klar. Elevernas medborgarkompetens kan huvudsakligen förklaras med hänvisning till *föräldrarnas utbildningsnivå* – i två avseenden. För det första klarar de elever som kommer till skolan, utrustade med en gynnsam studiesocial bakgrund, sig bättre i våra tillgängliga mått på deras ”medborgarkompetens” än elever med en i detta avseende mindre gynnsam familjebakgrund. För det andra tycks det även finnas en kompositionell effekt (eller ”spillover-effekt”) av föräldrarnas utbildningsnivå, såtillvida att en klass med många högutbildade föräldrar tycks kunna fungera som ett slags ”resurspool”. Det ges med andra ord en extra effekt av att vistas i en klass med en hög utbildningsnivå bland föräldrarna, som även tycks vara elever som inte själva kommer från ett studievant hem till gagn. Elever i sådana resursstarka

miljöer tycks helt enkelt ha lättare att tillägna sig medborgarkompetens, för att uttrycka det enkelt. Exakt hur den kausala mekanismen kan tänkas se ut är en spännande framtida forskningsuppgift, som dock kräver mer intensiva granskningar av skolans verksamhet.

En ytterligare viktig förklaring till elevernas skilda nivåer av medborgarkompetens är könsfaktorn: flickorna tycks ha lättare än pojkarna att tillägna sig medborgarkompetens. Våra resultat följer därmed ett mönster som visat sig när det gäller elevernas ämneskunskaper i skolan, att flickorna presterar i genomsnitt bättre än pojkarna. Vidare analyser bör rikta in sig på att försöka förstå varför detta mönster även finns när det gäller elevernas politiska attityder, kunskaper och beteenden.

I den mån vi vågar sätta tillit till effekten av huvudmannaskap (tabell 4.6), väcks också ett par intressanta funderingar. Framförallt behöver vi utveckla vår förståelse kring *varför* elever på fristående skolor tycks ha en i några avseenden mer utvecklad medborgarkompetens än elever på kommunala skolor. Vi måste se närmare på de olika typerna av fristående skolor som det här handlar om, och titta djupare in i den kontext som skolan utgör. Detta kan göras dels genom att ta in fler delar av ICCS-undersökningen (till exempel lärarenkäten) än vad som varit möjligt inom ramen för detta kapitel, dels genom djuplodande kvalitativa analyser.

Detta kapitel har kunnat ge en första bild av varför det finns skillnader mellan eleverna i deras medborgarkompetenser. En central fråga återstår dock att besvara, nämligen *vem* mer exakt som påverkas av skolfaktorerna. Resultaten i vår analys lyfter fram betydelsen av föräldrarnas utbildningsnivå – även som en kompositionell faktor (det vill säga den samlade utbildningsnivån bland föräldrarna i en klass). Men påverkas alla elever lika av att gå i en klass med många elever från studievana hem? Och om vi ska tro på effekterna av huvudmannaskap: påverkas alla elever lika av att gå i en fristående skola? För att besvara dessa frågor måste vi vidareutveckla analysen. Kanske är det så att skolan kan ha en kompensande effekt, där till exempel elever med låga ”ingångsvärden” (alltså elever från mer resurssvaga bakgrunder) påverkas *mer* av skolfaktorerna än andra elever. Alternativt kan det förhålla sig precis tvärtom, det vill säga att det finns ”förstärkningseffekter” i skolan och att främst elever med högutbildade föräldrar påverkas gynnsamt av kompositionella och institutionella skolfaktorer. Vi behöver i ett nästa steg undersöka dessa spörsmål för att fullt ut kunna förstå skolans roll för utvecklandet av medborgarkompetens.

## Referenser

- Almgren, Ellen (2006) *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Amnå, Erik (1992) "Decentraliseringens effekter – vinnare och förlorare", i Staffan Selander, red, *Forskning om utbildning*. Stockholm: Symposion.
- Amnå, Erik, Cecilia Arensmeier, Joakim Ekman, Tomas Englund och Carsten Ljunggren (2010), "Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: en jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 112 (1), s. 23–32.
- Andersson, Thomas (2008) *Globaliseringen och den högre utbildningen*. Underlagsrapport nr 10 till Globaliseringsrådet. Stockholm: Regeringskansliet.
- Bennich-Björkman, Li (2003) "Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestadsskolan", i Anders Persson, red, *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björnson, Mats (2005) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Broman, Anders (2009) *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies 2009: 41.
- Ekman, Joakim och Sladjana Todosijevic (2003) *Unga demokrater. En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekman, Tiina (2007) *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Englund, Tomas (2003) "Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal?" i Britta Jonsson & Klas Roth, red, *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas och Ann Quennerstedt, red (2008) *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2009) "The general school system as a universal or a particular institution and its role in the formation of social capital", *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (1), 17–33.
- Eriksson, Cecilia (2006) *"Det borde vara att folket bestämmer". En studie av ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro: Örebro studies in Political Science.
- Gutmann, Amy (1987) *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.



- Gutmann, Amy och Dennis Thompson (1996) *Democracy and Disagreement. Why Moral Conflict Cannot be Avoided in Politics and What Should be Done About It*. Cambridge: Belknap Press.
- Johansson Heinö, Andreas (2009) *Hur mycket mångfald tål demokratin?* Malmö: Gleerups.
- Kumlin, Staffan (2004) *The Personal and the Political: How Personal Welfare Experiences Affects Political Trust and Ideology*. New York: Palgrave.
- Kumlin, Staffan och Bo Rothstein (2005) "Making and breaking social capital: the impact of welfare state institutions", *Comparative Political Studies* 28, 339–365.
- Larsson, Kent (2007) *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överbärganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 21.
- Ljunggren, Carsten (2008) "Det offentliga rummets princip – om kontroversiella frågor i utbildningen", *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92, 314–327.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) (1998) Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Reviderad 1998 06 11]
- Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) (1994) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nihlfors, Elisabeth (2008) *Kunskap vidgar världen – Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Stockholm: Underlagsrapport nr 26 till Globaliseringsrådet. Stockholm: Regeringskansliet.
- Pierre, Jon (2007) "Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan" i Jon Pierre, red, *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- PISA (2007) PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1 Analysis. Paris: OECD.
- Strömblad, Per (2003) *Politik på stadens skuggsida*. Uppsala: Acta.
- Torney-Purta, Judith et al. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009). Stockholm: Skolverket.
- Verba, Sidney, Kay Lehman Schlozman och Henry E. Brady (1995) *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, Ninni (2002) *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education.





Villkoren för skolans demokratiuppdrag har förändrats. Det offentliga huvudmannaskapet har utsatts för konkurrens från privata initiativ och en ökad kulturell mångfald har konfronterat skolan med nya utmaningar. Vad betyder detta för skolans möjligheter att bidra till en demokratisk utveckling hos skoleleverna?

I den här forskarantologin presenteras en fördjupad analys av svenska elev-, lärar- och skoldata från den internationella utvärderingen ICCS 2009.

Rapporten innehåller beskrivande analyser av förutsättningarna för skolor och lärare att hantera kontroverser och av vad eleverna har för medborgarkompetens. Avslutningsvis görs även preliminära försök att förklara de mönster som präglar svenska elever, lärare och skolor när det gäller medborgarkompetens.

ISBN 978-91-86529-10-9



9 789186 529109

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)