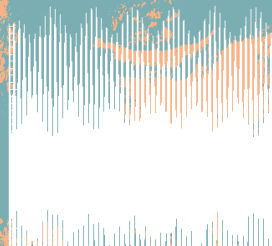


# Skolan och medborgarskapandet

KUNSKAPSÖVERSIKT



SOKRATES



*Skolverket*



# **Skolan och medborgarskapandet**

En kunskapsöversikt

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-post: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
Beställningsnummer: 11:1227  
ISBN: 978-91-86529-44-4

Form: Ordförrådet AB  
Omslagsillustration: Gunnar Falk  
Upplaga 1 000 ex  
Tryck: Elanders

Stockholm 2011

## Förord

I denna kunskapsöversikt redovisas forskning och utvärdering med relevans för skolans uppgift att rusta eleverna för deras framtid som vuxna medborgare i demokratin.

Översikten har tagits fram som ett led i arbetet med en internationell undersökning, *International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS 2009. Resultaten från den svenska delen av undersökningen redovisades i huvudrapporten *Morgondagens medborgare* (2010) och fördjupningsrapporten *Skolor som politiska arenor* (2010). Föreliggande kunskapsöversikt fungerar som ett komplement till dessa resultatrapporter genom att beskriva vad annan forskning och utvärdering har gett för bild av skolans möjligheter att utveckla medborgarkompetenser och demokratiska värderingar hos eleverna. Det gäller bland annat arbetet med värdegrundsfrågor, såsom tolerans, respekt för olikheter och jämställdhet, men också skolans undervisning i politik och samhällsfrågor, liksom betydelsen av klassrumsklimat och relationer mellan lärare och elever.

Det fokus som valts för kunskapsöversikten, och som följer av dess koppling till ICCS, gör att den med nödvändighet rör sig över flera vetenskapliga discipliner. Det finns inget väl definierat forskningsfält som motsvarar det som är intressant för översiktens frågor. Bidrag från bland annat pedagogik, statsvetenskap, sociologi och psykologi redovisas och diskuteras. Frånvaron av ett väl definierat forskningsfält innebär förstås betydande svårigheter för arbetet. Kunskapsöversikten gör heller inte anspråk på att vara heltäckande i meningen ta upp alla studier på området, men den lyfter de frågor, perspektiv och empiriska fynd som är av central betydelse. En slutsats är att kunskapsutvecklingen sannolikt skulle vinna på att de olika disciplinerna i högre grad diskuterade och drog lärdom av varandras insikter och perspektiv. En kunskapsöversikt som denna är i sig ett bidrag till ett sådant ökat interdisciplinärt utbyte och ett första steg i ett syntetiserande arbete.

Myndigheten för skolutveckling gav 2003 ut kunskapsöversikten *Unga demokrater* (Ekman och Todosijevic 2003). Den hade ett vidare anslag i sin ambition att mer allmänt redovisa kunskapsläget om ungdomar, politik och demokratifostran. *Skolan och medborgarskapandet* har ett något snävare fokus på grundskolan och på skolans roll. Den redovisar i första hand forskning på svensk mark, om än med referenser till interna-

tionella bidrag när så är befogat. Men överlappningen är förstås stor och i dessa avseenden tar vår nya kunskapsöversikt vid där *Unga demokrater* slutade, som en uppdatering med hjälp av det senaste decenniets forskning.

Kunskapsöversikten är författad av Joakim Ekman, som också medverkar i *Forskarlaget Skolans demokrativärden* vid Örebro universitet, vilket leds av Erik Amnå (statsvetenskap) och Tomas Englund (pedagogik). Forskarlaget har samarbetat med Skolverket i analysen av ICCS och också tagit fram ovan nämnda fördjupningsrapport. Joakim Ekman är professor i statsvetenskap vid Södertörns högskola. Han var tillika en av författarna till den tidigare kunskapsöversikten. Arbetet är utfört på uppdrag av Skolverket, men författaren svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras i rapporten.

Konstruktiva synpunkter på manuskriptet har lämnats av Tiina Ekman (Ungdomsstyrelsen), Gunnar Iselau, Mats Olsson (båda Skolverket), Vilgot Oscarsson (Göteborgs Universitet) och Göran Swanelid (Stockholms universitet). Fredrik Lind (som projektledare) och Marika Sanne har arbetat med rapporten på Skolverket.

Stockholm i maj 2011

*Staffan Lundh*  
Avdelningschef

*Marika Sanne*  
Undervisningsråd

# Innehåll

Sammanfattning.....	8
1. Inledning .....	12
1.1 Rapportens syfte och disposition.....	12
1.2 En mångfacetterad värdepåverkan.....	15
1.3 En ram för kunskapsöversikten .....	21
1.4 Material och metod .....	30
2. Skolans medborgarskapande uppdrag.....	34
2.1 Skolans samhällsuppdrag i ett historiskt perspektiv .....	34
2.2 Aktuell forskning om skolans medborgarskapande uppdrag.....	47
2.3 Kursplanerna .....	55
2.4 Huvudmannskapet.....	61
2.5 Övriga yttre kontextuella faktorer .....	63
3. Undervisningen och elevernas medborgarkompetens.....	66
3.1 Läromedlen .....	67
3.2 Lärarens roll och det konkreta värdegrundsarbetet .....	76
3.3 Diskussionsklimatet i klassrummet och kamrateffekter .....	88
3.4 Skoldemokratien och elevinflytandet .....	90
3.5 Delaktighetsperspektivet .....	96
4. Medborgarkompetens som politisk socialisation.....	104
4.1 Elevernas individuella egenskaper .....	105
4.2 Individuella och kontextuella faktorer .....	110
4.3 Politisk socialisation i skolan och på annat håll .....	114
5. Avslutande reflektioner.....	120
5.1 En brist på interdisciplinär diskussion.....	121
5.2 En sammansatt bild av det medborgarskapande uppdraget .....	127
5.3 Kunskaper och insikter från aktuell forskning och utvärdering.....	135
Referenser .....	142





# Sammanfattning

## Sammanfattning

Skolan har ett politiskt uppdrag att till eleverna förmedla demokratiska värden och förhållningssätt samt att främja elevernas lärande för att därigenom utrusta dem med sådana färdigheter och kompetenser som efterfrågas i ett demokratiskt samhälle. I denna kunskapsöversikt redovisas svensk forskning och utvärdering med relevans för detta demokratifrämjande och medborgarskapande uppdrag.

Kunskapsöversikten visar att det inte finns något enhetligt eller väl avgränsat forskningsfält som fokuserar dessa frågor. Kunskapsbildningen på detta område bygger istället på en rad enskilda bidrag från flera olika akademiska discipliner, som pedagogik, statsvetenskap, sociologi och psykologi. I översikten argumenteras för behovet av en mer substantiell interdisciplinär diskussion; kunskapsbildningen på detta område skulle vinna på att de olika disciplinerna i högre grad diskuterade och drog lärdom av varandras insikter och perspektiv.

Tidigare forskning och utvärdering visar på en sammansatt bild av skolans arbete med att förmedla demokratiska förhållningssätt och att i klassrummet utrusta eleverna med medborgarkompetenser. Bland de generella lärdomarna kan särskilt följande noteras:

- Det finns ett upplevt tolkningsutrymme i skolans styrdokument, vilket dock bland många lärare uppfattas som en välkommen frihet att utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen som de själva önskar. SO-lärare tenderar att se egna idéer och framtaget material som viktigare för undervisningen än såväl läroplan och kursplaner som läroböcker.
- Det finns betydande skillnader i hur lärare hanterar kontroverser, rättvisefrågor och jämställdhetsarbete i skolan, i ett slags gränsländ mellan normförmedling och en önskan om att upprätthålla ordningen i klassrummet för att hinna förmedla kunskaper. Ett generellt mönster är att lärare jobbar reaktivt snarare än strategiskt med kontroverser och normfrågor.
- Lärare är generellt positivt inställda till elevinflytande och skoldemokrati, men den positiva hållningen tycks minska ju äldre elever det handlar om. Elevinflytandet uppfattas ibland gå ut över undervisningen – tiden räcker inte till.

- Barn till högutbildade klarar sig bättre än andra i sådana kunskaps- och färdighetstest som mäter elevernas ”medborgarkompetens”. Den studiesociala bakgrunden överskuggar ofta det som faktiskt sker i klassrummet.
- Det finns därmed en risk för att skolan inte förmår utjämna ojämlikheter i elevernas bakgrund. De resurssvaga klarar sig sämre, och de som redan har resurser i bagaget när de kommer till skolan – som högutbildade föräldrar – förmår bättre än andra att utveckla sina medborgarfärdigheter. Här kvarstår en viktig utmaning för skolan inför det nya decenniet.



# Inledning

# 1. Inledning

Vad vet vi om skolans möjligheter att bidra till en demokratisk utveckling hos skoleleverna – och därigenom till demokratin utveckling i samhället i stort? Vilken specifik betydelse har skolans undervisning om samhällsfrågor och politik i detta avseende? I denna översikt presenteras en bild av den aktuella forskningen och kunskapsläget om skolans undervisning i SO-ämnena och om hur skolan arbetar för att skapa förutsättningar för att elever ska tillägna sig demokratiska förhållningssätt och utveckla medborgarkompetens.

I fem kapitel diskuteras aktuell svensk forskning och utvärdering som på olika sätt och utifrån olika perspektiv har närmat sig frågan om vad skolan egentligen gör – eller förmår göra – för att forma demokratiskt sinnade medborgare, väl rustade att leva och verka i vår typ av samhälle.

## 1.1 Rapportens syfte och disposition

Syftet med denna rapport kan således sägas vara att ge en bild av skolans möjligheter att förmedla medborgarkompetenser och demokratiska värderingar.

- Hur ser forskningen och kunskapsläget ut när det gäller hur skolan arbetar med det medborgarfostrande uppdraget? Detta innefattar arbetet med värdegrundsfrågor eller värdepedagogik, alltså frågor som rör demokratiska förhållningssätt, tolerans, respekt för olikheter samt jämställdhetsfrågor.
- Vad finns det för forskning om och utvärdering av skolans undervisning om politik och samhällsfrågor, alltså undervisningen i SO-ämnena och i synnerhet samhällskunskap?
- Hur ser kunskapsläget ut mer specifikt när det gäller klassrumsklimatet och relationen mellan lärare och elev i detta sammanhang? Hur går ”medborgarskapandet” i klassrummet egentligen till?

Tanken med rapporten är således att ge en övergripande bild av kunskapsläget, utvärderingen och den aktuella svenska forskningen om hur skolan i praktiken arbetar med sitt medborgarskapande och demokrati-fostrande uppdrag. Fokus ligger framför allt på grundskolan, men i vissa fall refereras det till forskning som rör förhållanden på gymnasieskolor,

när detta är motiverat av sammanhanget. Översikten gör inte anspråk på att vara heltäckande, utan ambitionen har snarare varit att lyfta fram och diskutera resultat från aktuell svensk forskning och utvärdering som rör centrala frågor om villkoren för skolans medborgarskapande uppdrag.

Kunskapsöversikten består av fem delar. I detta inledningskapitel presenteras ett analytiskt ramverk, som tillåter oss att i generella termer diskutera och fundera på olika aspekter av skolans förutsättningar att förmedla demokratiska värderingar och medborgarkompetenser. Den forskning och utvärdering som jag sedan uppmärksammar i översiktens olika delar, kommer systematiskt att relateras till denna modell.

I kapitel 2 går jag in på vad som skrivits mer generellt om skolans medborgarskapande uppgift. Fokus är här på skolans yttre eller institutionella förutsättningar, det vill säga styrdokumentet, skolans socio-ekonomiska inramning och huvudmannskapet, men här berörs också sådan forskning från senare år som övergripande har diskuterat skolans demokratiska uppdrag. I figur 1.2 (längre fram i detta kapitel) refererar jag till skolans yttre eller institutionella förutsättningar som skolans *yttre* kontext. Kapitel 2 har ett tillbakablickande anslag, men tyngdpunkten ligger på de senaste årens kunskapsproduktion (forskningen och myndigheternas utvärdering av skolan). En tidigare forskningsöversikt om skolans demokratiska uppdrag (Ekman och Todosijevic 2003) fungerar som utgångspunkt för framställningen i denna del. Det ska dock understrykas att idén *inte* är att relatera skolans förändrade institutionella förutsättningar till en mer allmän bild av de svenska skolelevernars kunskaper. Den frågan har nyligen behandlats av Skolverket i rapporten *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola?* (2009).

I kapitel 3 fokuserar jag på forskning och utvärdering som mer explicit har undersökt den svenska skolans undervisning om samhällsfrågor och politik. Vad visar dessa studier? Hur arbetar man i skolorna? Vad är det i undervisningen, hos lärarna, i klassrummet eller i läromedlen som anses ha betydelse för elevernas demokratiska förhållningssätt? Vilket innehåll finns i olika läromedel? Hur arbetar lärarna? Är det undervisningens *innehåll* (kunskap om politik och samhällsfrågor) som har betydelse, eller är det också *formerna för verksamheten* som skapar unga demokratiska medborgare? Tänkbara förklaringsfaktorer i detta sammanhang är klassrumsklimatet (jfr Almgren 2006; Ekman 2007; Larsson 2007), interaktionen mellan elev–lärare, samt ”skoldemokratin”, det vill

såga elevinflytandet, rättssäkerheten och delaktigheten, samt incitamenten till lärande (Jormfeldt 2009; 2010; jfr Almgren 2006). Vi rör oss här, med andra ord, i det som i figur 1.2 (nedan) kallas skolans *inre kontext*.

I kapitel 4 ser jag på vilka faktorer på *individ- eller elevnivå* som anses ha betydelse för elevers demokratiska förhållningssätt och vad de lär sig om politik och samhällsfrågor, som exempelvis kön, etnisk bakgrund, politisk självförtroende, samt socioekonomiska resurser i form av föräldrarnas utbildningsnivå eller hemmamiljöns karaktär (jfr Björnson 2005; Wernersson 2010; Amnå et al. 2010).

Rapporten kommer således i detta kapitel även att diskutera studier som har undersökt skolans relativa styrka som en *socialisationskontext*, i relation till andra tänkbara socialisationskontexter, som hemmet, kamratkretsen, media och föreningslivet. Här finns en internationell forskningslitteratur, som dock inte visar på några entydiga resultat (jfr Amnå et al. 2009; Amnå och Zetterberg 2010). Den amerikanska socialisationsforskningen hade under 1960- och 1970-talen kommit till den slutsatsen att skolan rent generellt var att betrakta som en förhållandevis *svag* socialisationsagent, alltså en förmedlare av vissa politiska värderingar, även om skolan kunde ha en stor betydelse för enskilda individer och spela en kompensatorisk roll i sådana fall då elever hade få andra ”politiska” socialisationskontexter i sina liv (Langton and Jennings 1968; Niemi 1973; Beck 1977: 139).

Senare forskning har kommit att fokusera mer på det specifika undervisningsinnehållet i skolorna för att förklara förhållandet av politiska förhållningssätt och politiskt agerande. Niemi och Junn (1998) har till exempel visat att samhällskunskapsundervisningen och diskussionsklimatet i klassrummet korrelerar positivt med elevernas kunskaper om politik (jfr Avery 2002; Gimpel et al. 2003). Farnen (2003) har samtidigt visat att skolans demokratifostran inte kan förstås isolerad från de ideologiska strömningar som finns i samhället utanför själva skolan.

Den svenska forskningen om skolan och elevernas demokratiska förhållningssätt har länge varit förhållandevis blygsam (jfr Ekman och Todosijevic 2003), med ett par främträdande undantag (Englund 1986a; 1986b; 1999; 2000; 2003). Samtidigt visar de senaste årens utveckling inom statsvetenskap och pedagogik ett växande intresse för just dessa frågor. The International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA) studie *Civic Education Study* från 1999 har här haft



en avgörande betydelse för kunskapsbildningen. Almgrens (2006) och Ekman (2007) respektive doktorsavhandlingar om skolan som en demokratifostrare bygger på IEA-materialet (jfr Amnå och Zetterberg 2010).

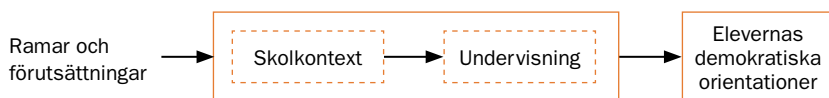
I kapitel 5 sammanfattas de huvudsakliga resultaten från kunskapsöversikten, och det förs en kort diskussion om den samlade kunskapsbilden och framtida forskningsuppgifter.

## 1.2 En mångfacetterad värdepåverkan

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. Men hur mycket vet vi egentligen om hur unga människor formas till demokratiska medborgare? Vad kan och bör skolan göra i detta sammanhang? Vad bedrivs det för typ av forskning om dessa frågor?

I den pedagogisk-filosofiskt 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; Biesta 2006; Englund 2000; 2003; 2007; Roth 2000; Gutmann 1999; Gutmann och Thompson 1996; Agell 2001). Det är dock först på senare år som det börjat komma empiriska studier som är inriktade på den specifika undervisningen om samhällsfrågor och elevernas medborgarorienterade kunskaper (se Broman 2009; Ekman 2007; Kjellgren 2007; Almgren 2006; jfr Ekman och Todosijevic 2003; Torney-Purta et al. 1999; 2001). Det finns därmed ett behov att sammanfatta den samlade kunskapsbilden om skolan, undervisningen och elevernas demokratiska förhållningssätt eller ”medborgar-kompetens” (Amnå et al. 2010).

För att kunna ge en bild av det aktuella kunskapsläget kring skolan och dess demokrati- och medborgarskapande uppdrag, behöver vi inledningsvis något slags ramverk, som tillåter oss att i generella termer tala om olika aspekter av skolans förutsättningar att förmedla demokratiska värderingar och medborgar-kompetenser. En enkel utgångspunkt för en sådan modell kan vi få genom att se på den konventionella bilden av en *socialisations-process* enligt nedanstående (jfr Broman 2009: 13; Englund 1986a; 1986b; Östman 1995). Om vi är intresserade av skolan och dess möjligheter att ”skapa” eller ”fostra” unga människor till goda samhällsmedborgare, så är det i all enkelhet följande aspekter vi fokuserar på (figur 1.1).



**Figur 1.1** Skolans demokratiuppdrag som en socialisationsprocess  
Källa: Broman (2009: 13).

Skolan – vilken vi alltså kan betrakta som en så kallad ”socialisations-agent” – förmedlar genom sin undervisning vissa typer av värderingar och förhållningssätt (ibland kallade ”orientationer”) till eleverna, vilka i varierande utsträckning tar till sig detta innehåll. Figur 1.1 kan nu framstå som en föräldrad beskrivning av skolans politiska socialisation – vi ska strax återkomma till detta – men vad det i detta sammanhang handlar om är att ta denna föreställning om en politisk eller demokratisk socialisationsprocess som utgångspunkt för vår diskussion.

Detta överförande av ett visst innehåll innebär vidare inte att det finns en speciell mall eleverna ska fostras in i, utan det handlar snarare om att de mer allmänt ska kunna fungera i och känna samhörighet med den typ av samhälle vi lever i, alltså ett demokratiskt politiskt system. Den politiska (eller demokratiska) socialisationen sker alltså ändå inom vissa givna ramar och förutsättningar. Ramarna och förutsättningarna, eller skolans demokratiska uppdrag, består av uppdraget såsom det formuleras i styrdokument som skollagen, i gällande läroplan, i förberedelsearbeten, och i kursplaner. Men – det handlar också om hur uppdraget tolkas eller omsätts i praktiken, av lärarna själva, i klassrummen. Någonstans däremellan kan också läromedlen inplaceras (jfr Englund 1986a, kap 3).

Tidigare forskning har visat att man kan tala om ett ”uttalat men opreciserat” demokratiskt uppdrag (Broman 2009: 39). Detta uppdrag formuleras på lite 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 (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 tradition och västerländsk humanism” sägs det att detta ska ske ”genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”. Samma formuleringar återfinns i Grundskolans läroplan 2011.

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 kursplanerna i de enskilda skolämnena, men det är också en fråga för den enskilde läraren. Vi ska längre fram i denna översikt återkomma till forskningen om och utvärderingar av just denna aspekt av skolans demokratiuppdrag.

Det är inte svårt att peka ut svagheter med en sådan modell som den som presenteras i figur 1.1. Verkligheten är naturligtvis mer komplicerad än vad figuren antyder, på det viset att skolan och undervisningen inte utgör den enda tänkbara socialisationskontexten i samhället. Det finns fler kontexter som kan vara viktiga för formandet av politiska värderingar i en ung människas liv. Vi har familjen, där den primära socialisationen sker. Vi har kamratkretsen, och olika subkulturer som kan vara mer eller mindre politiska till sin karaktär, och vi har (gamla och nya) medier av olika slag. För vissa kommer medlemskap eller tillhörighet till organisationer och föreningar att kunna utgöra ytterligare en socialisationskontext, och senare i livet tillkommer arbetskamraterna och arbetsplatsen (jfr Amnå et al. 2009).

Samtidigt är det rimligt att betrakta skolkontexten som speciell. Den har en särställning på det viset att det är den enda institutionen i samhället med ett uttryckligt uppdrag att fostra demokrater och goda samhällsmedborgare. Det handlar inte om vilken institution som helst.

Den modell som åskådliggörs i figur 1.1 skulle kunna göras mer sofistikerad på andra sätt också. Skolkontexten som sådan måste problematiseras. Det finns här flera olika nivåer av betydelse, allt från den yttre kontexten, till klassrumsklimatet och 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.

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; 2000; Englund 1999; Jarl 2004; Wahlström 2002; 2009). Till detta kommer bredare samhällsliga 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; Vandenberg 2000).

Den nationella utvecklingen måste således relateras och värderas i förhållande till generella utvecklingslinjer som tagit form i västvärldens skolor under denna period: den internationella omstruktureringen av skolsystemet (Lindblad och Popkewitz 1999; 2000; jfr Fritzen 2003); framväxten av gemensamma utvärderingar av såväl kunskapsbildning som olika nationella skolsystems effektivitet; och den successiva värderingsförskjutning som belagts på medborgarnivån i de post-industriella samhällena (Inglehart 1990; 1997; Inglehart och Welzel 2005). Resultatet av såväl nationella reformer som internationell påverkan är 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).

I Almgren (2006) analyseras skolans yttre kontext genom att se på exempelvis huvudmannaskap, upptagningsområdets invandartäthet och skolans sociala status. Till skolkontexten på en lägre eller mer konkret

nivå hör också klassrumsklimatet eller lärandemiljön, elevinflytandet, undervisningsformerna samt lärarens roll som demokratiförmedlare (Almgren 2006; Ekman 2007). Vi ska längre fram återkomma också till dessa aspekter av skolans förutsättningar att fungera som en demokrati-fostrare.

**Tabell 1.1** Formell och informell värdepedagogisk praktik

<b>Värdepedagogisk praktik (förmedling av moraliska eller politiska värden och normer)</b>		
<i>Formell</i>		<i>Informell</i>
Skolbaserad, äger rum inom skolans ramar. Exempel: under lektioner.		Ej skolbaserad, äger rum utanför skolans ramar.
<b>Explicit (uttalad)</b>	<b>Implicit (outtalad)</b>	Exempel: i familjen, föreningslivet, kamratkretsen och så vidare. Alla andra socialisationskontexter.
Medvetna metoder för att skapa värdepedagogiska lärtillfällen. Exempel: klassråd, skoldemokrati, kompisregler, ingripande i konflikter för att visa på explicita värden som ska försvaras.	Lärare som förebilder Skolans organisatoriska struktur. Exempel: hantering av konflikter i praktiken (spontan, ej i demonstrativt normförmedlande syfte), elevernas upplevelse av få delta, att höras eller räknas, samt representation av kön, klass, etnicitet och sexuell läggning.	

Källor: Thornberg (2004) och Pilo (2009).

Vad gäller den mer specifika betydelsen av lärare och det faktiska arbetet i klassrummet, finns det i den utbildningsvetenskapliga litteraturen olika sätt att konceptualisera förutsättningarna för förmedlingen av olika värden i skolan. Thornberg (2004) har exempelvis föreslagit en distinktion mellan olika former av *värdepedagogisk praktik* (tabell 1.1), alltså förmedlingen av olika ”moraliska eller politiska värden och normer” samt ”olika kunskaper och färdigheter som bygger på och är uttryck för moraliska och politiska värden och normer” (Thornberg 2004: 99; jfr Thornberg 2006). Thornberg skiljer till att börja med på en *formell* och en *informell* aspekt av detta. Formell värdepedagogik sker inom skolans ramar, under lektions- eller skoltid. Informell värdepedagogik kallar han

all övrig tänkbar påverkan, som äger rum utanför skolans ramar, i hemmet och kamratkretsen och så vidare, alltså det vi ovan benämnde olika *socialisationskontexter*.

Vad gäller den formella, skolbaserade värdepedagogiken, skiljer Thornberg vidare på sådan värdepåverkan som är *explicit* eller uttalad – som regleras genom styrmedlen men som också omsätts i praktiken ute i klassrummen – och sådan som är *implicit* eller outtalad (tabell 1.1). Explicit värdepåverkan kan handla om att under lektioner uttryckligen ta upp och försvara vissa värden, men också om en viss typ av praktik, som att ha skolval, klassråd eller andra konstellationer som innebär att demokratiska processer praktiseras i skolan.

Men värdemedlingen har också en outtalad sida – vissa saker förmedlas inte genom en uttalad praktik, utan genom lärarna själva eller själva skolans organisation, på gott och ont. Det handlar exempelvis om bemötanden, om hur hanteringen av konflikter i praktiken fungerar, om lärarens roll som förebild samt den representation av kön, klass, etnicitet och sexuell läggning som förekommer (eller inte förekommer) i undervisningen och läromedlen. Det är under alla omständigheter en viktig aspekt att uppmärksamma – det kan ju mycket väl vara så att uttalade skoldemokratiska praktiker till trots, upplever elever att de inte räknas på riktigt, och att de därför inte känner sig delaktiga.

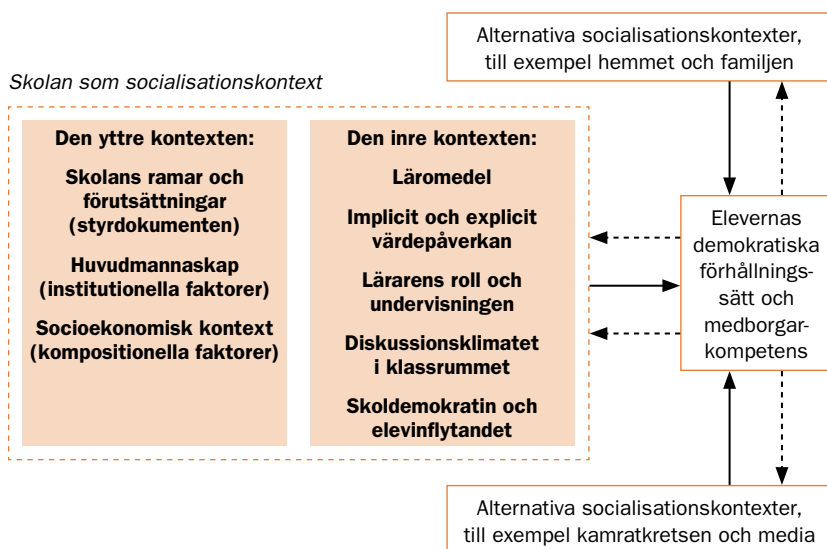
Om vi återvänder till figur 1.1, kan man till sist också notera att även den sista boxen i skolans demokratiska socialisationsprocess kan problematiseras. Eleverna är till att börja med inte bara passiva mottagare av ett visst innehåll, som överförs till dem inom skolkontexten. Föreställningen om politisk socialisation som en envägsprocess – där en viss aktör (en socialisationsagent) överför ett visst innehåll på en viss målgrupp – är närmast föråldrad. Det vore vettigare att anlägga ett *agency*-perspektiv på hela processen, där individen betraktas som aktiv och delaktig i sin egen socialisation (jfr Aretun 2007; Amnå et al. 2009). Man skulle möjligtvis också kunna tänka på detta som ett *interaktions-* eller *kommunikationsperspektiv* (jfr Amnå et al. 2010). Det innebär samtidigt även att vuxenvärlden – politiker och lärare – inte helt har kontroll över socialisationen. Elever kan forma varandra, och i en riktning som går emot den av politiker och lärare önskade politiska socialisationen.

Vidare så finns det en variation inom målgruppen. Eleverna har skilda förutsättningar att socialiseras. De kommer från olika bakgrunder, från

hem med helt olika socioekonomiska och sociokulturella förutsättningar. Studier av skolans roll som en värdeförmedlare har därför konventionellt också alltid uppmärksammat sådant som föräldrarnas utbildningsnivå, etnicitet och socioekonomiska status. Vad forskningen har visat om detta är också en sak vi ska återkomma till, längre fram i denna kunskapsöversikt.

### 1.3 En ram för kunskapsöversikten

Med dessa kritiska anmärkningar mot figur 1.1, är vi redo att presentera en något mer uttömmande grafisk framställning av den politiska (demokratiska) socialisationsprocess eller värdepåverkan som sker i skolkontexten. Denna modifierade modell (figur 1.2) kommer att fungera som en yttre analytisk referensram i denna översikt. Vi kommer att relatera den forskning och utvärdering vi finner om skolans medborgarskapande uppdrag till denna ram, i syfte att tydliggöra vilka aspekter som uppmärksammas, och möjligtvis, vilka aspekter som inte blivit lika uppmärksamde.



**Figur 1.2** Värdepåverkan och demokratisk socialisation i skolan.

Tanken är alltså inte att figur 1.2 nödvändigtvis speglar en syn på hur skolan som socialisationskontext *faktiskt* fungerar. Man kan ju exempelvis tycka att figur 1.2 tycks antyda att politisk socialisation alltid handlar

om att en viss aktör *överför* eller *förmedlar* ett visst innehåll (demokratiska värderingar) på en viss målgrupp (eleverna), och att detta perspektiv i sig inte är förenligt med föreställningen om politisk socialisation som en dynamisk *interaktion* mellan exempelvis lärare och elev. Men igen – figur 1.2 är framför allt tänkt bara som ett verktyg för att ge föreliggande text en yttre struktur.

Lite förenklat handlar denna struktur om fyra distinkta aspekter, vilka dock kan tänkas kombineras på olika sätt i olika studier. Vi har för det första *den yttre kontexten*, sådant som rör skolans yttre villkor och institutionella förutsättningar. Här har vi att göra med frågor som rör den politiska styrningen av skolan, styrdokumentet, huvudmannaskapet, samt den socioekonomiska inramningen.

Vi har vidare *den inre kontexten*, som rör vad som händer i klassrummet. I den tidigare forskningen har man bland annat lyft fram samtalsklimatet i klassrummet, lärarens sätt att undervisa och agera – exempelvis vid hanteringen av konflikter eller kontroverser – samt elevernas delaktighet.

Figur 1.2 illustrerar också det faktum att det finns andra kontexter som också är relevanta i sammanhanget, men som ligger utanför skolan: familjen, hemmet, kamratkretsen och fritidsaktiviteterna. Dessa kontexter påverkar också det sätt på vilket en ung människa tillägnar sig olika slags politiska förhållningssätt.

Den sista aspekten är själva *utfallsvariabeln*, alltså elevernas demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetenser: värderingar, attityder, kunskaper, färdigheter och beteenden. Vi ska i det följande diskutera de olika aspekterna i figur 1.2 i tur och ordning.

## 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 styrdokumentet eller 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. Men på vilket sätt har 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).*

I en skolkontext skulle det också kunna betyda, att individer som sett till sina bakgrundsegenskaper inte alls har likvärdiga förutsättningar, ändå uppvisar intressanta *likheter*, som en effekt av en viss gemensam kontextuell påverkan. (Strömblads studie handlar inte om skolan som en social kontext, utan om bostadsområden.)

Poängen hos Strömblad är enkel: individer påverkas av sin nära omgivning (vilken de själva, samtidigt, hjälper till att påverka). Tanken som sådan är inte ny, utan har utvecklats i en klassisk politisk-filosofisk litteratur, från Montesquieu, Rousseau och Durkheim och framåt. I modern samhällsvetenskap är detta heller inget märkvärdigt: vi analyserar i regel inte bara individuella egenskaper, utan också kontexter och yttre sammanhang eller ”miljöer”. Frågan vi ställer är då, vad skillnader på makronivån (kontexten) betyder på mikronivån (för individen). I de fall man sedan kan påvisa att skillnader inom annars likvärdiga kategorier av individer kan hänföras till variationer i omgivningens karaktär talar man om ”kontextuella effekter” (Strömblad 2003: 16; jfr Andersson 2009).

Vilka kontextuella faktorer är relevanta? Med referenser till tidigare studier pekar Strömblad på två olika sätt att tänka på en individs omgivning (Strömblad 2003: 20–25).

- Kontext som geografiskt avgränsad enhet: en stat, en region, en stad, en stadsdel, eller ett bostadsområde.

- Kontext som funktionellt avgränsad enhet: ett företag, en arbetsplats, en förening – eller en skola. En viss social sfär kan betraktas som en kontext om människorna inom denna sfär kan tänkas ha samvärd och influera varandra.

Man kan vidare tänka på olika sätt när det gäller frågan om *vad* det är 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, ”överklasskolor” eller ”problemskolor”. 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 (jfr Brännström 2006; 2007).

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, som huvudmannaskap. Strömblad använder den övergripande benämningen *institutionella faktorer* på alla icke-kompositionella kontextuella faktorer.

Nästa steg i konstruktionen av en analytisk referensram för att studera effekten av kontextuella faktorer skulle vara en diskussion om hur kompositionella och institutionella faktorer kan påverka individers attityder och beteenden. Ett sådant resonemang är dock egentligen inte nödvändigt här, inom ramen för denna Skolverksrapport. Vi kan liksom Strömblad helt enkelt konstatera att det i slutändan kommer att handla om faktorer som måste bli specifika för varje enskild studie:

*Det bör genast sägas att varje kontextuell analys fordrar en egen precisering av varför en viss orsak (på makronivå) kan antas leda till en viss verkan (på mikronivå). En allmängiltig ”kontextuell teori” låter sig med andra ord inte formuleras (Strömblad 2003: 25).*

Här finns således en teoretisk utmaning; att formulera teoretiskt rimliga förklaringar som sedan kan analyseras empiriskt. Det finns förvisso

många sådana försök, exempelvis i den nationalekonomiska, psykologiska, socialpsykologiska och statsvetenskapliga litteraturen, som handlar om rationalistiska (eller nyttoximerande), kognitiva eller perceptuella reaktioner på olika slags kontextspecifika förhållanden. Strömblad föreslår dock 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 nås av:

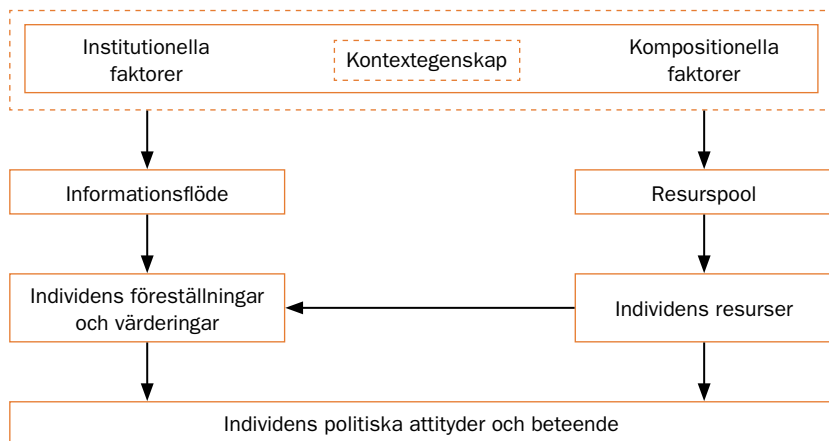
*Den information som når en individ kommer i viss mån att avgöras av i vilken kontext som hon eller han befinner sig. Genom att exponeras för en kontext med viss karaktär nås individen av vissa budskap oftare än andra. Den information som en given individ möter är därmed ”vinklad”; dess innehåll är tendensiöst 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 exempelvis en skola i ett område helt utan personer med invandrabakgrund minskar sannolikheten att möta denna specifika befolkningskategori. Eller tvärtom: för elever i invandrartäta områden och skolor är sannolikheten större att träffa just ”invandrare” och möjligtvis influeras av den specifika information som förmedlas via denna speciella befolkningskategori.

Nu kan man kanske tycka att detta med ”informationsflöden” framstår som något ytligt, och i relation till andra ”informationsförmedlare” (som massmedia) kan mer eller mindre flyktiga möten med människor från vissa befolkningskategorier 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 beter 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 1.3).



**Figur 1.3** Kontextuella effekter på politiska attityder och beteenden  
Källa: Strömblad (2003: 26), här lätt modifierad.

Strömblad noterar vidare att individer inte nödvändigtvis behöver reagera på samma sätt på någon slags kontextspecifik information. Någon viss kontextuell faktor (institutionell eller kompositionell) kan tänkas påverka individer med olika egenskaper på olika sätt. Ett sätt att komma åt detta med individuell eller gruppsspecifik respons är via det socialpsykologiska begreppet ”referensgrupp”. Lite förenklat går denna föreställning ut på att individer inte bara känner tillhörighet till olika slags grupper och kollektiv. Man definierar därutöver också referensgrupper, till vilka man förhåller sig på olika sätt, när det gäller att avgöra vad som är positivt eller negativt. En viss individ noterar hur en viss referensgrupps orientationer ser ut och anpassar sitt eget förhållningssätt till detta.

Mer konkret skulle det kunna tänkas handla om hur en ung människa väger eller relaterar de budskap som kommer från vuxenvärlden (skolan och föräldrarna) mot de budskap som man uppfattar komma från referensgruppen, alltså personer man ser upp till och betraktar som förebilder i olika avseenden. Detta handlar också om gruppidentitet, om vem eller vilka man identifierar sig med (jfr Andersson 2009).

Strömblad vill samtidigt uppmärksamma oss på en annan orsaksmekanism när det gäller kontextuell påverkan. Individens resurser och deras "resurspool" kan också betraktas som en relevant mellanliggande variabel (se figur 1.3), då vi är intresserade av kontextuellt betingade skillnader i individers politiska förhållningssätt. Vi vet från tidigare studier (Verba, Schlozman och Brady 1995) att *individuella resurser* som kunskaper, självförtroende 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 medborgaresurs 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", till exempel i form av talat språk, läsförståelse eller politisk självförtroende. Enligt Strömblads sätt att tänka kan såväl kompositionella som institutionella kontextegenskaper bidra till någon viss "resurspool". Det ska också understrykas att effekterna av kontextuell påverkan naturligtvis också kan vara *negativa* eller *destruktiva* (jfr Strömblad 2003; Brännström 2006; 2007; Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? 2009).

Om vi återvänder till den här föreslagna analytiska referensramen (figur 1.2), ser vi att Strömblads resonemang hjälper oss att utveckla vårt tänkande kring skolans "socioekonomiska kontext". Nu finns förvisso redan inom det utbildningsvetenskapliga fältet näraliggande kontextuella begrepp, och det talas exempelvis om skolors olika elevsammansättning, segregationseffekter eller kamrateffekter (jfr Lee 2000). Men den enkla distinktionen mellan *kompositionella* och *institutionella* yttre faktorer är ändå tacksam för att hjälpa oss att strukturera tänkandet. Vi ska längre fram i denna översikt se på studier som analyserat skolans yttre kontextuella faktorer, och vi kan här alltså göra en åtskillnad mellan dessa två aspekter av skolans yttre kontext.

## Den inre kontexten

Den *inre kontexten* i relation till skolans arbete med att skapa förutsättningar för elevers utvecklande av medborgarkompetenser har att göra med den faktiska praktiken, på klassrumsnivån (jfr figur 1.2). Här kan det handla om att man i forskningen har uppmärksammat betydelsen av klassrumsklimat, lärarrollen, undervisningsinnehållet, elevinflytandet, skoldemokratin, läromedlen, olika former av explicit och implicit värdepåverkan samt sättet att hantera konflikter. Längre fram i denna rapport ska vi se vad som sagts i forskningen om dessa ”inre faktorer” och hur skolan i praktiken arbetar med sitt medborgarskapande eller demokrati-förmedlande uppdrag.

## Alternativa socialisationskontexter och elevernas medborgarkompetens

Vidare så har vi hela problematiken med *alternativa socialisationskontexter*: skolan är inte den enda värdepåverkande eller socialiserande kontext som unga medborgare konfronteras med. Hur har detta hanterats i den tidigare forskningen?

Detta ligger nära den sista aspekten, alltså själva *utfallsvariabeln*: elevernas demokratiska förhållningsätt och medborgarkompetenser. Det är stort sett detta som jag avser med skolans ”medborgarskapande”. Vad vet vi om skolans och undervisningens effekter på elevernas samhällsengagemang, kunskaper, värderingar, tolerans och respekt för kulturella olikheter: förmår den svenska skolan att forma demokratiska medborgare på lika villkor?

Det finns en omfattande forskning om de svenska medborgarnas värderingar, attityder och politiska deltagande (jfr Amnå 2008; Esaiasson och Westholm 2006; Teorell och Westholm 1999a; 1999b). Det finns också en betydande pedagogisk forskning om utbildning och demokrati koncentrerad till utbildning som institution och denna institutions möjligheter och förutsättningar att bidra till demokratins bevarande och fördjupning (se till exempel Englund 1986a; 1986b; Östman 1995; Ljunggren 1996; 2008). De senaste årens utveckling visar på ett forskningsfält i stark expansion när det gäller studiet av skolans demokratifostrande och medborgarskapande funktion (Ekman och Todosijevic 2003: 40; Eriksson 2006; Almgren 2006; Ekman 2007; Larsson 2007; Broman 2009; Amnå och Zetterberg 2009). Det finns vidare en viktig interna-

tionell statsvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig litteratur om skolan som en demokratifostrande arena (Rubin och Giarelli 2008; Milner 2002; Torney-Purta et al. 2001).

Samtidigt kvarstår viktiga forskningsfrågor. Vad vet vi till exempel om den relativa betydelsen av hemmamiljön i detta avseende, som föräldrarnas utbildningsnivå eller en resurssvag bakgrund? Och hur påtaglig är den politiska socialisation som kommer via användningen av internet och sociala medier? Vilken betydelse har skolan i sammanhanget – är den en starkare ”socialisationsagent” än till exempel hemmamiljön eller kamratkretsen? Kan skolan så att säga kompensera för en resurssvag familjebakgrund? Alternativt, kan en viss skolmiljö inverka negativt också på resurstarka individers demokratiska kompetens? Och hur ser egentligen interaktionen mellan olika tänkbara socialisationskontexter ut? I kapitel 4 kommer denna typ av frågor att beröras ytterligare.

Vi kan enkelt konstatera att detta är viktiga frågor för forskningen. Om den svenska välfärdsstatens institutioner inte förmår att socialisera unga människor på lika villkor, kommer ojämlikheter i utgångsläget att reproduceras. Skolan är den offentliga institution som representerar det första obligatoriska mötet med den svenska välfärdsstaten för en ung medborgare (jfr Jarl och Rönnberg 2010; 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, Lgr 11). Frågan är dock dels vilken roll skolan kan ha för att kompensera för en resurssvag bakgrund, men dels också vad skolans allt tydligare organisatoriska mångfald får för effekter på elevernas tillägnande av demokratiska värderingar och medborgarkompetenser i olika skolkontexter (jfr Johansson Heinö 2009; Fjellkner 2010). En ”likvärdig” skola (jfr Englund och Quennerstedt 2008; Assarson 2009) 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 till sin demokratiska medborgaridentitet och göra självständiga val om sitt samhällsengagemang (jfr Ekman 2007; Eriksson 2006). Detta förutsätter mer konkret till exempel god läskunnighet, en förmåga till källkritisk granskning och en förmåga att tillgodogöra sig information.

## 1.4 Material och metod

I Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) heter det att skolan ”har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem på att leva och verka i samhället” (jfr Grundskolans läroplan 2011). Detta *medborgarskapande uppdrag* skulle rent teoretiskt kunna skiljas från skolans mer specifika ”demokratiuppdrag”. SO-ämnenas centrala plats i skolan kan ses som ett uttryck för denna generella ambition att fostra elever som genom en medborgerlig bildning vinner insikt i historiska, internationella, etiska och ekologiska förhållanden i omvärlden (jfr Oscarsson och Svingby 2005: 16). ”Demokratiuppdraget” eller ”värdegrundsuppdraget” är på vissa sätt mer ”snävt”, även om det samtidigt, i någon mening, är kopplat till hela skolans verksamhet.

I denna rapport kommer jag att tala om dessa aspekter av skolans fostrande roll som två sidor av samma mynt. Jag inkluderar i framställningen alltså såväl forskning som utvärdering som på något vis har berört skolans förutsättningar att förmedla medborgarfärdigheter eller demokratiska värderingar, skolans praktiska arbete med dessa frågor, samt de observerbara effekterna av ”skolan” på elevernas demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetens.

Innan vi ger oss i kast med själva undersökningen ska någonting sägas om materialinsamlingen till denna rapport. Kunskapsöversikter av föreliggande slag skiljer sig inte nämnvärt från den typ av litteraturoversikter som då och då publiceras i vetenskapliga tidskrifter. Det handlar om att försöka visa på vilka frågor, perspektiv och empiriska resultat som finns inom något avgränsat forskningsfält. Det är ungefär så som jag har tänkt på min uppgift. Syftet har alltså inte varit att försöka identifiera de faktorer som ligger bakom ”ett gott utfört lärararbete” i relation till det politiska uppdraget (jfr Colnerud 1997; Laursen 2004; Brynolf et al. 2009). Jag har snarare försökt att göra just en kritiskt granskande litteraturoversikt. Därmed är någon slags förklaring av den använda metoden påkallad – hur har insamlingen av litteratur gått till?

En tidigare forskningsöversikt om skolans demokratiska uppdrag (Ekman och Todosijevic 2003) har, som tidigare noterats, fungerat som utgångspunkt för framställningen i denna översikt. Där låg tyngdpunkten nog mer på pedagogisk och statsvetenskaplig forskning, än på till exempel historisk, utvecklingspsykologisk eller medie- och kommunika-



tionsvetenskaplig forskning. I ärlighetens namn gäller nog det samma för föreliggande översikt.

Det handlar här samtidigt om en tydligare fokuserad kunskapsöversikt, som mer direkt rör forskning om konkreta sätt för skolan att arbeta med det medborgarskapande uppdraget. Rent praktiskt har insamlingen byggts på vad som i samhällsvetenskaplig metodlitteratur ofta kallas snöbollsmetoden, och som i detta sammanhang inte betyder så mycket annat än att jag har lokaliserat relevanta studier, och genom att se vad dessa studier bygger på för litteratur, hittat ytterligare undersökningar, och så vidare. Kort sagt, det har handlat om att läsa referenslistor. Särskilt tack-samt i detta fall är doktorsavhandlingar, eftersom dessa alltid innehåller explicita avsnitt som tar upp och diskuterar den tidigare forskningen inom olika fält. Detta har möjligen medfört att jag i denna översikt har fokuserat mer på doktorsavhandlingar än andra typer av forskningsbidrag, till exempel svenska forskares bidrag i internationella vetenskapliga tidskrifter. Jag har dock försökt att inkludera artiklar i de mest centrala svenska tidskrifterna på området. Här finns en viss överlappning, på det viset att forskare inte sällan – som en delstudie av den kommande doktorsavhandlingen eller som en sammanfattning av densamma – publicerar resultat från doktorsarbetet också i artikelform.

De tidsbegränsningar som ramat in arbetet har sett ut som följer: under våren och sommaren 2010 gjorde jag den första kartläggningen av det som jag uppfattade som relevant litteratur. Under sommaren satte jag mig in i de mest centrala arbeten som jag funnit, och fick därigenom fler referenser till tidigare forskning. Under hösten har arbetet sammanställts i denna rapport.

Konventionella sökvägar som den nationella bibliotekskatalogen LIBRIS (<http://libris.kb.se>) och sökportaler som Skolporten ([www.skolporten.com](http://www.skolporten.com)) och Avhandlingar.se ([www.avhandlingar.se](http://www.avhandlingar.se)) har initialt fungerat som vägvisare, och längre fram i processen har tidskrifterna *Utbildning & Demokrati* (sedan 1992 utgiven vid Örebro universitet) och *Pedagogisk Forskning i Sverige* varit till mycket god hjälp för att identifiera för denna översikt relevanta studier. Till viss del har skriftserien *Utbildning & Lärande* (som utges vid Lärarutbildningen i Skövde sedan 2005) också kunnat vägleda mitt sökande. Skolverkets egna rapporter har varit väldigt nyttiga för att identifiera tidigare såväl som aktuella forskningsbidrag. Likaså har rapporter från den tidigare Myndigheten

för Skolutveckling och Ungdomsstyrelsen konsulterats i mitt sökande. Breda arbeten som *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (Jonsson och Roth 2003) eller den nyligen utkomna *Lärande Skola Bildning* (Lundgren, Säljö och Liberg 2010) har också bidragit till klargörande överblickar.

**Skolans  
medborgarskapande  
uppdrag**

## 2. Skolans medborgarskapande uppdrag

I detta kapitel diskuteras forskningen och kunskapen om skolans yttre kontextuella förutsättningar (jfr figur 1.2) när det gäller det demokratiska uppdraget. Dels är det en fråga om den politiska styrningen av skolan, genom styrdokumentet. Vad finns det för forskning och utvärdering här, och vad visar den? Dels är det också en fråga om institutionella och kompositionella faktorer som också kan tänkas ha betydelse för skolans möjligheter att fungera som en medborgarskapande institution i samhället. Vad vet vi om detta – hur ser det svenska kunskapsläget ut i detta avseende?

Det är ingen överdrift att påstå att skolans 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). Jag kommer också i detta kapitel att referera till aktuell forskning som mer generellt har undersökt skolans medborgarfostrande uppdrag.

Samtidigt är detta ingenting nytt. Sett ur ett längre tidsperspektiv har skolan som en demokratisk institution varit ett återkommande tema i skoldebatten. För att förstå dagens diskussion bör någonting sägas inledningsvis om hur synen på skolans uppgifter har förändrats över tid.

### 2.1 Skolans samhällsuppdrag i ett historiskt perspektiv

Den svenska folkskolan växte fram vid mitten av 1800-talet, under ganska häftiga politiska debatter. Det var vid den här tiden inte alldeles självklart att enkelt folk skulle få lära sig läsa och skriva. Den 18 juni 1842 kom dock beslutet att låta införa allmän folkundervisning i riket (Sandin 1986; Gustafsson 2000: 47–49). Den svenska folkundervisningen gick inledningsvis hand i hand med nationsbyggandet. Skolans viktigaste uppgift var att fostra *svenskar* snarare än *demokrater*, medborgare som skulle vara beredda till uppoffringar ”för Gud och fosterlandet”. Detta var ju innan den allmänna och lika rösträtten infördes. Skolan uppfattades som statens och kyrkans förlängda arm som skulle skapa ett ”lydigt” och nationellt medvetet folk. Den fostran som tillkom de svenska bönderna och arbetarna var i mångt och mycket just en kristen fostran, kombinerad med en utpräglad nationalism (jfr Ödman 1995: 575–583; Dahlkvist 2002: 9).

I sin historiska analys av skolbokspropaganda har den svenske statsvetaren Herbert Tingsten (1969) påpekat att samma mönster gick igen såväl i Sverige som i en rad andra länder. Syftet var inte enbart att *bilda* folket, utan minst lika viktigt var att *skapa* ett folk, genom att sprida föreställningen om det rika och stolta nationella kulturarvet:

*Då ett någorlunda enhetligt och obligatoriskt skolväsen under 1800-talet infördes i de s.k. civiliserade staterna, framstod detta som en väldig etapp på framstegets väg till insikt och förnuft. Man betonade tillika att det gällde att forma och ena nationen, i många fall att skapa en nation. Alla skulle bli delaktiga, i någon mån, av det "rika" kulturella arvet. De skulle veta och känna vad det innebar inte bara att vara människa utan att vara svensk, tysk, fransman, engelsman, amerikan (Tingsten 1969: 13).*

Med tiden kom utbildning också att bli till ett krav som fördes fram av de stora folkrörelserna. Samhället förändrades i grunden – det industrialiserades, kommersialiserades, urbaniserades och, slutligen, demokratiserades. Det dröjde dock innan kyrkans inflytande över skolan och undervisningen hävdes. När det gällde skolans uppgift att fostra barn och ungdomar till goda samhällsmedborgare kom denna fostran således länge att innebära just kärlek till fosterlandet och den kristna tron. Elevernas efterfrågade kvaliteter handlade inte om demokratisk kompetens, utan det var snarare en fråga om att tillvarata "begåvning" och motverka "låg begåvning" (se Axelsson 2007). Med fysisk träning skulle eleverna också likriktas, som hälsosamma jämlikar (se Lundquist Wanneberg 2004). Skolan skulle lite förenklat bidra till skapandet av "bättre människor", rent generellt.

Det var först 1930 som kyrkoherdarnas rätt till ordförandeskapet i kommunernas skolstyrelser upphävdes, även om biskopens inspektionsrätt av skolorna formellt levde kvar ända fram till 1958. Samma år kom kristendomsundervisningen att ändras till att ingå i det nya ämnet religion. Den explicita kopplingen mellan kristendomen och skolans fostrande uppdrag upphörde emellertid först mot slutet av det förra århundradet (Gustafsson 2000: 52–53).

Den allmänna politiska utvecklingen i världen under 1900-talet satte naturligtvis också sina spår i den svenska skolpolitiken. Efter det första världskriget kom en ny läroplan (1919) som betonade vikten av fostran

till fred. Men det var först efter det andra världskriget som skolans demokratiska funktion kom att framhävas på allvar. Även om kristendomsundervisningen alltså levde kvar längre, kom den patriarkaliska föreställningen om vad skolan hade att fylla för funktion i samhället – att fostra ett lydigt och offervilligt folk – definitivt att omöjliggöras i och med andra världskrigets slut. Efter civilisationens sammanbrott i Tyskland (Elias 1996) blev man i de demokratiska staterna i Europa akut medvetna om skolans ansvar att fostra politiskt mogna medborgare. Skolans uttalade roll blev nu att skapa unga *demokrater* (jfr Englund 1986a; 1999: 20–21; 2000: 7; Gustafsson 2000: 52–53).

I den statliga offentliga utredning från 1948 där betänkandet från 1946 års skolkommision presenterades, lades riktlinjerna för det fortsatta svenska skolväsendet (SOU 1948:27). Det handlade om att fostra kritiskt tänkande individer som utifrån sin kunskap om samhällsfrågor skulle kunna verka som engagerade demokratiska medborgare. Skolan skulle alltså inte enbart förmedla kunskap, utan en än viktigare uppgift var att fostra ”demokratiska människor”, i syfte att garantera ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling”. Fri opinionsbildning, tolerans, solidaritet, propagandaresistens och pluralism var värden som särskilt framhölls. Skolan uppfattades inte längre enbart som en samhällsbevarande institution, utan samtidigt också som en samhällsförändrande institution (SOU 1948:27; Englund 1999: 21; Gustafsson 2000: 54–56).

Synen på skolan som en nödvändig institution för skapandet av demokratiska värderingar blev dock ganska kortlivad den gången. Under 1950-talet hamnade den demokratifostrande funktionen successivt allt mer i bakgrunden, och man kom istället att lyfta fram andra uppgifter för skolan, som frambringandet av en välutbildad arbetskraft (Englund 1986a; 1986b). En orsak till denna rollförskjutning var det konsensusklimat som växte fram i Sverige och västra Europa vid den här tiden, där gamla ideologiska skiljelinjer inte längre uppfattades som relevanta, utan där de tongivande politiska partierna istället var i stort sett överens om alla de viktiga politiska frågorna. Demokratin blev till en slags ”överideologi”, vilken med tiden närmast kom att tas för given. Den skolpolitik som nu gjorde sig gällande var inte grundad på utbildningsfilosofiska ställningstaganden eller ideologiska program (jfr SOU 1992:94). Den uttalade ambitionen var att förmedla kunskap som skulle vara fri från

värderingar och ge en objektiv bild av världen. Det fanns en stark tro på den objektiva vetenskapen som en problemlösare i det moderna samhället. Då man samtidigt tog demokratin för given kunde man hävda att skolan inte skulle ta ställning i ideologiska frågor, vilket uttrycktes på det viset att man inte skulle syssla med politisk indoktrinering (Tingsten 1967; Englund 1999: 20–23).

Efterkrigstidens skoldebatt har i mångt och mycket rört sig mellan dessa två synsätt. Å ena sidan har skolans (normativa) uppgift att fostra demokratiska medborgare framhållits, å andra sidan har det hetat att skolan utan att ta ställning ska förmedla kunskaper och färdigheter med tanke på ekonomins och arbetsmarknadens krav (Englund 1999: 23–24; Englund 2000: 8–9; Gustafsson 2000: 56; Lövheim 2003).

Länge var det skolans kunskapsförmedlande funktion som sattes i första rummet. Den läroplan för grundskolan som kom 1969 (Lgr 69) innebar en liten förändring, då den på ett explicit sätt åter framhävde demokratifrågornas betydelse i undervisningen. Den läroplan som funnits tidigare (från 1962) hade talat mer diffust om de ”moraliska normer” som skolan hade att förmedla till eleverna/individerna, så att de skulle passa in i samhället. Under 1970-talet kom också den vetenskapligt-rationella synen på skolan som institution att ifrågasättas, exempelvis i sociologiska och pedagogiska studier som uppmärksammade hur skolans läroplaner i allra högsta grad speglade samhällets värderingar, och att talet om objektiv kunskap således inte var trovärdigt (se Marklund 1974; Lundgren 1979). Det talades visserligen också i Lgr 69 om att undervisningen skulle vara objektiv, saklig och allsidig. Men samtidigt konstaterades det nu att ”någon absolut objektivitet vid behandling av värderingsfrågor är inte möjlig att uppnå”. Ingenting sades dock om hur denna motsättning skulle hanteras (Gustafsson 2000: 56–59, 70–71).

Först i 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) kom denna ambivalens att lösas upp, och man gjorde klart att skolan *inte* fick ”ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar”. Man skulle istället ”medvetet verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dem” (Lgr 80, citerad i Gustafsson 2000: 73).

Den skoldebatt som följde Maktutredningen (SOU 1990:44) i början av 1990-talet kom dock åter att ifrågasätta skolans (normativa) demokratifostrande funktion, och igen hamnade den kunskapsförmedlande

uppgiften i centrum. Istället för att se demokratiska värderingar som en allmän angelägenhet, blev förmedlandet av värderingar en fråga om föräldrarnas eller familjernas valfrihet. Föräldrarätten till bestämmande över de egna barnens utbildning och moraliska fostran kom att uppfattas som ett trovärdigt alternativ till det statliga monopolet på att utbilda medborgare på lika villkor (Englund 1999: 25–33).

Lgr 80 gällde fram till den 1 juli 1995, då den efterträddes av Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94). Nu kom som aldrig tidigare skolans demokratiska uppdrag att lyftas fram: skolan som helhet skulle genomsyras av grundläggande demokratiska värderingar.

Hur skolans uppdrag definierades i Lpo 94 hängde delvis samman med den ökade decentraliseringen av skolan. Ansvaret försköts från statlig till kommunal nivå. I och med att kommunerna och de enskilda skolorna gavs större handlingsfrihet att utforma sin verksamhet som de själva önskade, kom de nationella riktlinjerna av nödvändighet att anta en mer generell karaktär. Istället för att formulera föreskrifter och dra upp detaljerade riktlinjer kom man nu att framhäva grundläggande demokratisk-liberala värderingar. De konkreta problemen valde man att överlåta åt de enskilda lärarna ute på skolorna (jfr *Kursplanen – ett rättensnöre?* 2008; *Ung i demokratin* 2001: 17–20).

Lgr 80 hade i huvudsak varit utformad som en verksamhetsidé: skolan ålades att direkt förmedla en mängd demokratikunskaper. Lpo 94 kom snarare att ange ett indirekt – eller i alla fall mer allmänt formulerat – demokratifrämjande mål. Skolan förväntades enligt Lpo 94 att fungera som en demokratisk institution och en modell för demokratiskt handlande. Liksom tidigare skulle skolan förmedla kunskaper om demokratis funktioner och historiska bakgrund. Men lika viktigt sades det vara att erbjuda eleverna en demokratisk miljö, där de genom deltagande, medinflytande och utrymme för diskussioner kunde utveckla en personlig demokratisk kompetens. Skolan skulle med andra ord inte bara lära ut demokratikunskaper, utan också fungera som en slags arena för demokratiskt handlande.

Det kan samtidigt noteras att skolans mer specifikt *medborgarfostrande* aspekter har genomgått vissa förändringar under senare år. Maria Olson har i avhandlingen *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet* (2008) undersökt svensk utbildningspolitik och utbildningens medborgardanande



funktion, genom att studera utbildningspolitiska texter. Hon visar på två historiska skiften vad gäller medborgarskapets innehåll eller mening i svensk utbildningspolitik. Ett första skifte kan noteras under det tidiga 1990-talet, då en etablerad *samhällsbyggande medborgarroll* bryts upp, till förmån för olika *marknadsorienterade medborgarroller*. Ett andra skifte äger enligt Olson rum under 1990-talets senare del, då *nationen* som gemenskapsgrund för medborgarskapandet bryts upp, och ersätts av en globaliseringsinriktad medborgarskapstanke. Överhuvudtaget betonas just ”medborgardanandet” i policydokumenten, och man kan kanske säga att detta är den utbildningspolicy som gäller för närvarande: skolan har ett explicit ”medborgarskapande” uppdrag, inte bara ett ”demokratiuppdrag” (jfr Båth 2006; Gustavsson 2009).

Den 7 oktober 2010 fastställde regeringen en ny läroplan för grundskolan (Lgr 11), vilken träder i kraft den 1 juli 2011. En av tankarna är att den nya läroplanen ska förtydliga och konkretisera skolans krav för såväl lärarna som för eleverna och föräldrarna. Avsnittet om skolans grundläggande värden är dock formulerat i stort sett som i tidigare läroplaner (se Lgr 11, 2010). Vad gäller skolans uppdrag, sägs bland annat följande:

*Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (Grundskolans läroplan 2011).*

Det finns alltså här en stark betoning på färdigheter eller förmågor, som en samhällsmedborgare antas behöva. Vi kommer här inte ytterligare att fördjupa oss i efterkrigstidens skoldebatt, utan håller oss fortsättningsvis till ett kortare tidsperspektiv, där vi enbart berör de senaste årens diskussion om skolans demokratifostrande eller medborgardanande funktion. Som en utgångspunkt för denna granskning ska vi se på den bild av skolans ”demokratiska uppdrag” som lanserades av Utbildningsdepartementet och Skolverket i slutet av 1990-talet.

## Värdegrundsfrågor i fokus

1999 startade Utbildningsdepartementet det så kallade *Värdegrundsprojektet*, vars syfte var att stödja och stimulera arbetet med att omsätta ”värdegrunden” i praktisk handling i förskolan, grundskolan och vuxenutbildningen. Med värdegrunden avsåg man de grundläggande demokratiska värderingar som enligt skollagen och läroplanerna ska präglade skolans hela verksamhet – respekten för människors lika värde och människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdheten mellan kvinnor och män, samt solidariteten med svaga och utsatta (Skollag 1985:1100, 1 kap. 2§; Lpo 94; Lpf 94). Begreppet som sådant initierades i början av 1990-talet i samband med Läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning* (SOU 1992:94), men det var kanske först 1998, då en ny läroplan för förskolan antogs (Lpfö 98), samtidigt som läroplanen för det obligatoriska skolväsendet från 1994 (Lpo 94) reviderades, som begreppet började användas mer generellt när man talade om skolans demokratifostrande funktion.

En föreställning som låg till grund för hela Värdegrundsprojektet var att värdegrundsfrågor hamnat i skuggan av skolans traditionella kunskapsuppdrag. I Skolverkets *Ständigt. Alltid!* (1999) förklarade Läroplanskommitténs ordförande Ulf P. Lundgren och dess huvudsekreterare Berit Hörnqvist hur de resonerade när själva begreppet ”värdegrund” formulerades. Dels knöt man direkt an till skollagens portalparagraf – där det slås fast att skolans verksamhet ska utformas i överensstämmelse med ”grundläggande demokratiska värderingar” – och dels menade man att det gällde att peka ut sådana grundläggande värden som man betraktade som ”oförytterliga” i ett demokratiskt samhälle:

*Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfällda moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument (Ständigt. Alltid! 1999: 10).*

Med en statsvetenskaplig jargong skulle man kunna uttrycka det så att de grundläggande demokratiska värderingar och oförytterliga värden som det här talas om – alltså värdegrunden – är att betrakta som en slags överideologi eller övergripande värdegemenskap (jfr Tingsten 1967). Alla som kallar sig demokrater kan rimligtvis skriva under på dessa värden, oavsett partipolitisk hemvist. Man skulle dock kunna göra invändningen att det

som man kallar värdegrunden är mer än bara *demokrativärden*, och att dessa värden även kan sägas handla om uttryck för en västerländsk kristen eller humanistisk tradition, som ju också omnämns i Lpo 94.

Jag kommer dock att hålla mig till den snävare tolkningen, eftersom det är just synen på skolans demokrati- och medborgarfostrande roll som jag vill diskutera. Dessutom är det i ett längre tidsperspektiv just de *demokratiska* värderingarna som överlevt i de policydokument som definierar skolans fostrande uppdrag, medan det inte längre talas om skolan som en förmedlare av en *kristen* moral eller bara om behovet av att befrämja en allmän social utveckling bland eleverna. Det är istället just de specifikt ”demokratiska värderingarna” som under de senaste åren har prioriterats (jfr Gustafsson 2000: 77–78). Det kan dock nämnas att frågan om skolans förmedlande av kristna värderingar har förblivit en omdiskuterad fråga. I samband med att regeringen i oktober 2010 fastställde den nya läroplanen för grundskolan (Grundskolans läroplan 2011), fördes en debatt i media om hur kristendomen och andra världsreligioner ska behandlas i undervisningen. Utan att gå in på detta spår, kan man konstatera att debatten i media möjligtvis tenderade att, i talet om kristendomsundervisningen, blanda samman två perspektiv – kristendomen som idé- och kulturarv samt kristendomen som ideologi (jfr Skogar 1999).

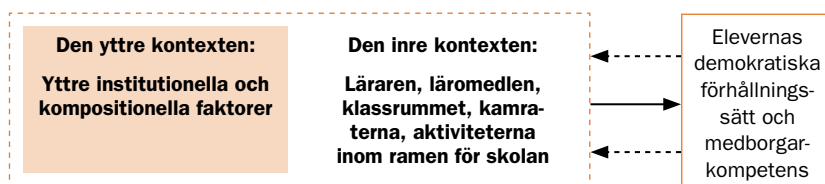
### Den fortsatta diskussionen om värdegrundsfrågor

Värdegrundsprojektet genererade i första hand pedagogiskt elev- och lärarmaterial, som distribuerades till såväl förskolorna, grundskolan och gymnasieskolorna i stora upplagor. Vid framtagandet av det pedagogiska materialet hade projektet tillsatt ett speciellt ungdomsråd som bestod av gymnasieelever. Vidare sammanställdes också ett par forskarrapporter som berörde forskningen om vuxenutbildning och värdegrundsfrågor (Osman 1999), problemet med en värdegemenskap i ett mångkulturellt samhälle (Gerle 1999; 2000), samt frågor om värdegrunden och den allmänna samhällsutvecklingen (Hedin och Lahdenperä 2000). Hela projektet – som formellt avslutades i mars 2000 – finns sammanfattat i slutrapporten *Värdegrunds-boken: om samtal för demokrati i skolan* (Zackari och Modigh 2000). Det ska betonas att man i denna slutrapport *inte* – den praktiskt inriktade ansatsen till trots – förordar införandet av ”värdegrunden” som ett eget skolämne. Det finns faktiskt exempel på gymnasieskolor som agerat på det viset, med kurser i ”livskunskap”,

”levnadslära” och ”social kompetens”. Värdegrundsprojektets slutrapport menar istället att *all* verksamhet i skolan – inte bara undervisningen eller delar av undervisningen – ska genomsyras av värdegrunden (Zackari och Modigh 2000: 90–92; jfr Orlenius 2001; Larsson 2004; Colnerud 2001; 2004).

Diskussionen om värdegrundsfrågor har naturligtvis fortsatt också efter det att värdegrundsprojektet avslutades. I detta sammanhang kan Skolverkets rapporter särskilt lyftas fram, som en del av kunskapsbildningen om värdegrunden i svenska skolor. I relation till analysramen i denna rapport rör vi oss nu, och fortsättningsvis i detta kapitel, i skolornas ”yttre kontext” (jfr figur 2.1) på det viset att det handlar om olika aspekter av den politiska styrningen av skolan.

Åren kring den ovan apostroferade värdegrundsprojektet gav Skolverket ut en hel rad publikationer kring temat värdegrunden. Det handlade om allt från konferensrapporter till renodlat akademiska forskningspublikationer: *Ung i demokratin* (2001); *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning* (2001); *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar* (Englund 2000); *En fördjupad studie om värdegrunden* (2000); *Med demokrati som uppdrag* (2000); *Samtala, gör eleverna delaktiga, tro på mångfalden och bygg broar, var oense, minns, avstå inte makten, håll koll, håll ut* (2001); *Ständigt. Alltid!* (1999); *Jag vill ha inflytande över allt* (1999); *Skolan och värdegrunden* (1998).



**Figur 2.1** Fokus på de yttre faktorerna

*En fördjupad studie om värdegrunden* (2000) och *Med demokrati som uppdrag* (2000) kan i synnerhet lyftas fram, som två rapporter som ger en samlad bild av Skolverkets arbete med att omsätta värdegrunden i praktiken. Dessa två arbeten finns dessutom sammanfattade i en tredje publikation, *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning* (2001). Här framgår det tydligt hur Skolverket ser

på skolans demokratiuppdrag – det uttalade syftet är att utveckla vad man kallar demokratisk kompetens hos de unga. Detta innebär i korthet förmågan ”att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden)” (*Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena* 2001: 3).

Den kunskapssyn som ligger till grund för Skolverkets resonemang här innebär att en människas lärande och utveckling äger rum främst i samspel med andra, alltså alltid i en social kontext. Elevernas uppfattas inte som passiva mottagare av kunskap, heter det, utan kunskap ses som något som utvecklas i en kommunikativ och ömsesidig process. Därav följer att *samtalet* blir nyckeln till demokratisk kompetens (*En fördjupad studie om värdegrunden* 2000: 11–12). Vad detta handlar om är så kallade ”deliberativa samtal”.

Att skapa medborgarkompetens genom deliberativa samtal har diskuterats i rapporten *Deliberativa samtal som värdegrund* (2000), författad av pedagogikprofessorn Tomas Englund på uppdrag av Skolverket. Här knyts det direkt an till modern demokratiforskning, där kommunikation – eller det goda samtalet – betraktas som ett bärande element i demokratin och ett sätt att stärka den demokratiska kompetensen i samhället som helhet. Englund använder begreppet ”deliberativa samtal” för att beskriva sådana samtal där deltagarna får utrymme att ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter. I detta sammanhang handlar det om att applicera den deliberativa demokratiuppfattningen på utbildningsväsendet, i syfte att tydliggöra skolornas demokratiska uppdrag. Denna deliberativa demokratimodell som framhålls som ett ideal kan ses som ett komplement till mer traditionella synsätt på vad demokrati egentligen innebär. Det räcker inte med folkstyrets formella aspekter, som majoritetsprincipen och det fria valet mellan flera alternativ. De politiska besluten bör dessutom föregås av en grundlig diskussion, där alla berörda parter är välkomna att delta. Syftet är inte att diskutera sig fram till fullständig enighet, men i alla fall att komma överens om i vilka frågor man kan uppnå enighet, samt vilka frågor man måste förbli oeniga om.

Englund (2000) spårar denna hållning tillbaka till den pragmatiska utbildningsfilosofin; en tradition som företräds av namn som John Dewey och George Herbert Mead, och som betonar att kunskap/mening

alltid skapas i förhållande till något problem och alltid i sociala situationer där problemets olika aspekter uppmärksammas. Det handlar om en process där ”jaget” formas genom att ta ”den andres” perspektiv eller förhållningssätt. I idealfallet skapas dessutom, genom att uppmärksamma gemensamma och motstridiga intressen, ett ömsesidigt erkännande eller en fördjupad gemensam grund av något slag (Englund 2000: 7). Denna form av pragmatism och fokus på det rationella samtalets betingelser återfinns såväl i den form av modern politisk filosofi som företräds av Jürgen Habermas, som inom modern amerikansk statsvetenskap (se Elster 1998).

Någon exakt definition av ”det deliberativa samtalet” är problematisk, men Englund (2000: 6) föreslår följande karakteristika för deliberativa samtal i en skolkontext:

- Samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme.
- Samtal som alltid präglas av tolerans och respekt för den konkret andra. Det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument.
- Samtal som har ett tydligt inslag av kollektiv viljebildning, det vill säga en strävan efter att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser, trots att man har skilda uppfattningar (alltså, kompromisser).

Ytterligare två saker kan fogas till detta (Englund 2004: 62):

- Samtal där auktoriteter och traditionella uppfattningar får ifrågasättas.
- Samtal utan direkt lärarledning, det vill säga argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren.

Englund ger inte några konkreta anvisningar i sin rapport om hur deliberativa samtal ska användas för att omsätta skolans värdegrund i praktiken, utan nöjer sig med att konstatera att ”det deliberativa samtalet” är någonting som bör uppmuntras som en allmän ansats i skolans verksamhet. Det är sedan upp till den professionelle läraren att avgöra i vilka situationer det deliberativa samtalet verkligen kan fungera (Englund 2000: 13; 2003; 2007; Premfors och Roth 2004; Larsson 2007). Och det är framför allt ett långsiktigt perspektiv som framhålls – utbildnings-

systemet kan i bästa fall fungera som den institution som grundlägger ett deliberativt förhållningssätt i samhället som helhet, vilket alltså skulle vara detsamma som att stärka medborgarnas demokratiska kompetens.

Det demokratiska uppdraget handlar alltså om att i skolan skapa förutsättningar för sådana samtal där ”individerna själv gör etiska ställningstaganden genom att lyssna, överväga, söka argument och värdera”, samtidigt som samtalet uppfattas som ”ett viktigt instrument för att utveckla förståelse för sina egna och andras åsikter” (*Med demokrati som uppdrag* 2000: 8). Syftet är ytterst att finna en gemensam värdegrund.

Samma synsätt framkommer för övrigt i den ovan apostroferade *Värdegrundsboken* (Zackari och Modigh 2000: 27–35), där man menar att skolan bör syfta till att utveckla en ”demokratisk mentalitet” hos de unga, och att just samtalet och det pluralistiska perspektivtänkandet är skolans viktigaste demokratiska redskap i denna process (jfr *En fördjupad studie om värdegrunden* 2000: 9–14; *Med demokrati som uppdrag* 2000, 7–8). Det räcker inte med att bara förmedla kunskaper om exempelvis vad demokrati är, utan eleverna ska utvecklas som människor genom att tillägna sig detta som man kallar demokratisk kompetens:

*Förskolans och skolans uppdrag att främja lärande och social utveckling är intimt förknippade och kan inte betraktas som två skilda processer som skall äga rum vid skilda tillfällen, och drivas av olika personer. Skolans två huvuduppdrag hänger ihop, och arbetet med de båda är parallella processer som är beroende av varandra i ett ständigt samspel. En demokratisk och trygg verksamhet påverkar förutsättningarna för lärande, samtidigt som lärandet i sig gynnar demokratisk kompetens. Den traditionella uppdelningen, på både central och lokal nivå, mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag har på många sätt försvårat arbetet med att få värdegrunden att genomsyra all verksamhet (En fördjupad studie om värdegrunden 2000: 12).*

Ett problem i sammanhanget är att man egentligen inte kan förutsätta vad det är för värden som eleverna kommer att komma fram till, om de bara tillåts samtala fritt, alltså just de värden som Skolverket definierat som ”värdegrunden”. För att man ska kunna tala om de demokratiska värdena som ”gemensamma” och ”överordnade”, borde dessa rimligtvis ta form just i det öppna samtalet. Poängen här är inte att det nödvän-

digtvis skulle vara fel att sätta yttre gränser för ”det öppna samtalet”, utan snarare att frågan förtjänar ytterligare problematisering (jfr Carleheden 2002). Talet om att eleverna inte uppfattas som passiva mottagare av kunskap kan på samma sätt problematiseras, eftersom det ju tycks vara så att värdegrunden är någonting som kommer från ovan och ska förmedlas neråt.

Det är alltså ingen enkel fråga, detta med att förmedla en värdegrund. Det handlar ju trots allt om ett av demokratins mest avgörande problem – hur ska man skapa kritiskt tänkande individer/medborgare, och samtidigt få dessa människor att acceptera vissa givna värden? Eller annorlunda uttryckt: kan vi lita på att de demokratiska värderingarna alltid segrar i det öppna samtalet, på grund av deras inneboende styrka, eller måste vi alltid – mer eller mindre uttalat – ”indoktrinera” nya generationer till goda demokrater, för att nu spetsa till det? Det finns inga enkla svar på dessa frågor (jfr Ross 1965; Carleheden 2002).

En kritisk fråga är också vad skolan egentligen *kan* göra, vad den förmår. På detta tema finns en rad studier att tillgå. Flera av dessa är utgivna inom ramen för Skolverkets publikationsverksamhet. Det saknas alltså inte utvärdering av de praktiska svårigheterna att omsätta önskade värden i skolorna. Ser vi till den pedagogiska utvärderingsforskningen, har den visat att det är svårt att uppfylla läroplanernas kvalitativa mål, av flera anledningar. Litteraturen talar om bristande uppföljning och styrning från kommunernas sida, men också om behovet av kompetensutveckling bland lärarna. I värsta fall blir värdegrunden någonting abstrakt och ytligt, som berörs pliktskyldigast utan att man går på djupet, varken praktiskt eller teoretiskt (Bjerstedt 1974; Ekholm 1976a; 1976b; Ekholm och Lander 1979; Ekholm och Kåräng 1993; Svingby 1993; 1995; 1997; *Skolan och värdegrunden* 1998; Dahlin, Kåräng och Osbeck 1999; Gustafsson 2000; Englund 2000; 2004; 2007; Colnerud 2004).

Sedan tillkommer naturligtvis också problemet med att *mäta* i vilken utsträckning värdegrunden faktiskt har omsatts i praktiken. Denna svårighet bidrar till att andra, mer lättmätta områden prioriteras. Lars Gustafsson (2000) har uppmärksammat detta problem, och i sin doktorsavhandling *Ungdomars moralutveckling* arbetat med att utveckla instrument för att mäta i vilken utsträckning skolan förmedlar sådana moraliska värderingar eller sociala färdigheter som omnämns i skolans läroplan. Avhandlingen knyter framför allt an till den forskningstradition om



moralisk utveckling som förknippas med Lawrence Kohlberg, men studien är också i allra högsta grad ett bidrag till den empiriska forskningen om skolans möjligheter att förmedla demokratiska värderingar.

## 2.2 Aktuell forskning om skolans medborgarskapande uppdrag

1990-talets och det tidiga 2000-talets pedagogiska, statsvetenskapliga och sociologiska diskussion, forskning om och utvärdering av skolan, eleverna och demokratin ska i detta avsnitt inte beröras ytterligare. Vi hänvisar istället den tidigare publicerade forskningsöversikten *Unga demokrater* (Ekman och Todosijevic 2003), som mer ingående har diskuterat denna forskning och myndigheternas rapportering. Vi ska dock – innan vi går in mer specifikt på skolans ”yttre kontext” (jfr figur 2.1) – helt kort nämna ett par studier från senare år, som knyter an till diskussionen om skolans demokratifostrande eller medborgarskapande uppdrag.

Det är rent generellt uppmuntrande att notera att den relativa brist på svenska studier om skolan och demokratin, vilken underströks i den ovan apostroferade forskningsöversikten (Ekman och Todosijevic 2003) tycks ha blivit åtgärdad. Under 2000-talet har vi kunnat se flera spännande bidrag till den samlade kunskapsbilden av vad skolan egentligen kan göra ”i demokratins tjänst” (tabell 2.1). Samtidigt tycks det vara så att de flesta studier fokuserar på lite äldre ungdomar, alltså gymnasieelever (jfr kapitel 3). Det finns dock undantag, som vi ska återkomma till längre fram i detta kapitel.

Urvalet av studier som inkluderas i tabell 2.1 är måhända lite godtyckligt. Syftet är dock inte att göra en heltäckande genomgång av studier som fokuserar på (olika aspekter av) skolans medborgarskapande uppdrag, utan tanken är att se lite mer i detalj på några aktuella svenska forskningsbidrag som ställer ”stora frågor” om skolans möjligheter att förmedla medborgerliga färdigheter till eleverna.

Cecilia Eriksson undersöker i sin doktorsavhandling i statsvetenskap *”Det borde vara att folket bestämmer”. En studie av ungdomars föreställningar om demokrati* (2006) hur svenska ungdomar tänker kring demokrati. Hennes empiriska material består av fokusgruppintervjuer med 14–15 åringar respektive 18–19 åringar. Vad innebär ”demokrati” för dem? Är folkstyre bra eller dåligt? Studien visar på ett utbrett konven-

tionellt tänkande kring demokratifrågor bland ungdomarna; de talar till betydande delar om liknande saker på liknande sätt (jfr Severin 2002). Demokrati innebär för dem att alla medborgare får komma till tals, alltså rösta i de allmänna valen. Man omfamnar denna princip, men det finns också kritik mot mer specifika aspekter av hur man tycker att demokratin i praktiken fungerar. På det viset tycks inte svenska unga medborgare skilja sig nämnvärt från medborgare i de flesta europeiska demokratier. Internationella studier har i stort sett pekat på samma sak: demokratin har ett generellt högt stöd bland medborgarna, medan demokratins funktionsätt så gott som alltid kritiserats (jfr Norris 1999). Resultatet från fokusgruppundersökningen finns också avrapporterat i Arensmeier (2010).

Ett något mindre optimistiskt resultat från Erikssons undersökning är att eleverna inte sällan hade svårt att koppla samman möjligheterna att utöva demokrati med det som sker i den egna skolmiljön. Eleverna tycks inte uppfatta det som delar av samma sak – det demokratiska deltagandet, i form av valdeltagande, är någonting som hör framtiden till, och det som äger rum i skolan är här och nu, och har inte särskilt mycket med ”demokrati” att göra (jfr Tursonovic 2004: 237). Eriksson (2006) refererar i detta sammanhang till Lena Carlssons avhandling i pedagogik – *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan* (2006) – som också berör det problematiska i att sätta etiketten ”medborgare” på gymnasieelever, vilka ju i någon mening faktiskt inte är fullvärdiga politiska medborgare.

I Ellen Almgrens doktorsavhandling i statsvetenskap – *Att föstra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan* (2006) – undersöks 14–15-åringars kunskap om demokrati- och samhällsfrågor. Studien bygger på den svenska delen av CIVED från 1999, och Almgren fokuserar i synnerhet på det politiska kunskaps- eller färdighetstest som ingick i CIVED. Detta test inkluderade både konventionella kunskapsfrågor (faktafrågor) och frågor designade för att testa elevernas förmåga att tolka, förstå eller avkoda politiska budskap. Rent generellt klarade sig de svenska eleverna ganska bra i detta test, på det viset att Sverige hamnade kring det internationella medelvärdet. På delen med de mer faktoorienterade frågorna klarade sig de svenska eleverna lite sämre än elever i andra länder, medan de i delen om färdighetsinriktade tolkningsfrågor låg något över genomsnittet.

**Tabell 2.1** Aktuell forskning om skolans medborgarskapsfostran: några exempel

Studier	Tematik	Data
Eriksson (2006), Arensmeier (2010)	Unga skolelevers förståelse av innebörden i begreppet "demokrati".	Fokusgruppintervjuer med 14–15-åringar resp 18–19-åringar.
Carlsson (2006)	Diskursiva konstruktioner av gymnasieelever som medborgare.	Policydokument och intervjuer.
Almgren (2006)	Skolans demokratifostrande uppdrag, med särskild fokus på det politiska kunskaps- och färdighetstest som ingick i CIVED.	CIVED 1999 (14–15-åringar)
Ekman (2007)	Gymnasieelevers inställning till ett aktivt medborgarskap, med särskild fokus på olikheter i "demokratisk kompetens" mellan elever från gymnasieskolans teoretiska och praktiska program.	CIVED 1999 (18-åringar)
Larsson (2007; 2004)	Klassrumsklimatets betydelse för gymnasieskolans samhällsundervisning, med särskild fokus på deliberativa samtal.	Fokusgruppintervjuer med gymnasieelever och lärare.
Broman (2009)	Effekten av att läsa kursen Samhällskunskap A på gymnasieelevers demokratiska förhållningssätt.	Panelstudie av elever i 18 gymnasieklasser (2004–2005) samt intervjuer med lärare.
Elvstrand (2009)	Hur "delaktighet" kommer till uttryck och fungerar i skolans vardagspraktik, med fokus på faktorer som hämmar respektive främjar delaktighet.	Etnografisk studie av elever i år 4 och 5 i grundskolan.
Persson och Oscarsson (2010)	Huruvida förlängda gymnasieprogram med ökat inslag av samhällskunskapsundervisning har lett till ökad jämlikhet mellan elever från olika gymnasieprogram.	Surveydata från 1987 till 2006.
Jormfeldt (2009; 2010)	Huruvida gymnasieelevers erfarenheter av skoldemokrati påverkar elevernas benägenhet till valdeltagande.	Enkätstudie av cirka 1500 elever från Kronobergs läns samtliga gymnasieskolor (läsåret 2008–2009).
Skolverket: <i>Morgondagens medborgare</i> (2010)	Skolans medborgarfostrande uppdrag i internationell belysning, med särskilt fokus på elevernas kunskaper och färdigheter om samhällsfrågor.	ICCS 2009 (14-åringar)
Amnå et al. (2010) Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b)	Skolans möjlighet att förmedla "medborgarkompetens", med särskild fokus på förklaringsfaktorer på individuell nivå och skolnivå.	ICCS 2009 (14-åringar)

Almgren (2006) ägnar en stor del av sin undersökning åt att analysera variationen i den beroende variabeln (kunskaps- och färdighetstestet). Hur hänger resultatet i testet samman med faktorer på individnivån, som socioekonomisk familjebakgrund, invandrarbakgrund och kön, och hur hänger resultatet samman med skolfaktorer som klassrumsklimat och upplevt inflytande i skolan? Vi kommer längre fram i denna översikt att återkomma till Almgrens undersökning (se kapitel 3 och 4).

Tiina Ekman har också byggt sin avhandling i statsvetenskap – *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola* (2007) – på den svenska delen av CIVED. Till skillnad från Almgren (2006) analyserar dock Ekman de lite äldre eleverna (18 år) som ingick i den svenska studien. Idén är att undersöka gymnasieskolans roll i den demokratiska socialisationsprocessen, och utröna i vilket utsträckning gymnasieskolan lyckas med uppdraget att förbereda alla ungdomar till ett aktivt medborgarskap.

Ekman bygger upp sin studie kring skillnader mellan elever på yrkesförberedande program och mer teoretiska eller högskoleförberedande program (sambälvvetarprogrammet och naturvetarprogrammet). Tidigare studier har redan visat att elevsammansättningen på den svenska gymnasieskolans program varierar tydligt med avseende på socioekonomisk bakgrund, studiemotivation och kön, men Ekman (2007) bidrar ändå på ett mycket förtjänstfullt sätt till vår förståelse av skolans roll som socialisationskontext, genom att empiriskt visa på hur elever på skilda gymnasieprogram utvecklar olika nivåer av demokratisk kompetens (jfr Lidegren 2009).

I synnerhet är det två aspekter av den demokratiska kompetensen som analyseras, *demokratikunskaper* och *politiskt självförtroende*. Ekman (2007) dokumenterar tydliga skillnader härvidlag, mellan elever på yrkesförberedande program och elever på andra program. Elever på det naturvetenskapliga programmet visade sig ha överlägset bättre demokratikunskaper än andra, inklusive eleverna på sambälvvetarprogrammet. Elever på de yrkesförberedande gymnasieprogram som var könssegrerade klarade sig sämst härvidlag. Ett liknande, om än inte lika tydligt mönster, fanns också i relation till skillnader i det politiska självförtroendet. I praktiken är detta ett resultat som närmast ger ett underbetyg till den svenska gymnasieskolan. Gymnasieskolan sköter visserligen sitt demokratiska uppdrag för det stora flertalet elever, men – för 20 procent av eleverna, dem på de yrkesförberedande programmen – tillhandahåller

inte gymnasieskolan den demokratiska kompetens som man har i uppdrag att tillhandahålla. Därmed bidrar man snarare till en ökad brist på likvärdighet i utbildningen; initiala ojämlikheter reproduceras (jfr Beach 1999; Pilo 2009; Olofsson 2010; Öhrvall 2009).

Kent Larssons doktorsavhandling i pedagogik – *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet* (2007) – bör också nämnas här. Avhandlingen analyserar på basis av fokusgruppintervjuer med gymnasieelever och lärare hur deliberativa samtal kan fungera i samhällsundervisningen. Studien uppmärksammar olika problem som kan uppstå i lärar/elev-relationen. Tematiken har tidigare också behandlats i Larsson (2004).

Larsson (2007) visar bland annat att det tycks finnas ett stort intresse hos lärare att arbeta med ”samtal” som metod, för att förmedla kunskap och färdigheter (eller en ”samtalsdemokratisk kompetens”). Också elever tycks uppskatta denna metod. Larsson talar om tre olika dimensioner av ”samtal”: den *värdegrundsrelaterade* dimensionen (som är omdömesbildande), den *sambörighetsbildande* dimensionen (vilken handlar om elevernas delaktighet, både i planerandet av och i själva undervisningen), och slutligen den *kunskapsbildande* dimensionen. Larsson understryker betydelsen av tydlighet: den största lärandepotentialen tycks finnas då samtalen har ett tydligt syfte och kunskapsinnehåll. Det handlar också om ett långsiktigt och medvetet arbete, inte om snabba lösningar.

Vad gäller de praktiska problemen, uppmärksammar Larssons studie det problematiska med att många elever är tysta – de deltar inte i samtalen. Det finns här en tendens bland lärare att acceptera detta; man vill inte tvinga eleverna att prata, om de känner sig obekväma med det. Detta kan dock leda till att vissa elever i praktiken aldrig kommer till tals. Därmed blir den ”samtalsdemokratiska kompetensen” en färdighet som bara vissa elever kan tillgodogöra sig.

Anders Bromans doktorsavhandling i statsvetenskap – *Att göra en demokrat?* (2009) – undersöker skolans roll som en ”demokratisk socialisationsagent”. I avhandlingens första kapitel ges en kortfattad översikt av vad som tidigare skrivits om skolan som en socialisationsagent eller demokratiförmedlare. Här visar Broman att det faktiskt råder lite delade meningar inom den internationella forskningen om skolans relativa betydelse för de unga medborgarnas politiska förhållningssätt. Vissa menar att skolan är viktig härvidlag, andra ser skolan som ganska betydelselös. Det finns dock betydande kunskapsluckor, och särskilt skulle vi behöva

just panelstudier för att få en bättre bild av skolan som en demokratisk socialisationsarena (jfr Amnå et al. 2009).

Bromans syfte är därför att bidra till vår förståelse av den demokratiska socialisationsprocessen och särskilt den betydelse som skolan kan ha i denna process. Den övergripande frågeställningen lyder: Vilken effekt har undervisning om politik och demokrati på gymnasieelevers demokratiska förhållningssätt? Genom att se på ett urval av gymnasieungdomar och deras förhållningssätt före och efter att de läst kursen *Samhällskunskap A*, vill Broman (2009) alltså uttala sig om den eventuella effekten av en specifik typ av undervisning. Det är också värt att understryka att studien fokuserar på förändring av demokratiska förhållningssätt hos eleverna. Det är alltså inte i första hand *nivåerna* av demokratistöd och så vidare som är det intressanta. Andra studier, som Skolverkets och Ungdomsstyrelsens *Ung i demokratin* (2001; 2003) har redan kartlagt detta (jfr *Unga medborgare* 2003).

Mer specifikt består Bromans undersökning dels av en panelstudie (en enkätundersökning vid två mätillfällen), dels av en lärarundersökning. Idén är mäta elevernas demokratiska förhållningssätt före och efter att de läst kursen *Samhällskunskap A*, vilken sträcker sig över två terminer. Totalt undersöks tre gymnasieskolor och 16 klasser med sammanlagt 396 elever som under 2004–2005 läste kursen *Samhällskunskap A*. Till detta kommer en kontrollgrupp om två klasser med 28 elever. Lärarundersökningen består av intervjuer med 12 gymnasielärare på de aktuella skolorna. Det finns en viss variation i typen av gymnasieprogram som undersöks. De flesta klasser (10 st) läser på samhällsprogrammet, och 11 av klasserna läser *Samhällskunskap A* under sitt första gymnasieår. I panelstudien är bortfallet på cirka 27 procent, vilket reducerar undersökningsgruppen till 290 elever (vilka besvarade enkäten vid båda mätillfallen). Bortfallsanalysen visar att bortfallsgruppen tycks likna undersökningsgruppen, i egenskaper och attityder.

Vad händer då mellan de två mätpunkterna? Sker någon förändring av elevernas demokratiska förhållningssätt? Broman (2009) hittar ingen generell skoleffekt eller undervisningseffekt, med de kriterier som används här. Vad som händer är istället att förändringen av attityder eller demokratiska ”orientationer” sker till lika stor del i positiv som i negativ riktning. Mätt på detta vis framstår inte skolan eller undervisningen i *Samhällskunskap A* som en särskilt stark socialisationsagent. Samtidigt

finns vissa tendenser till en socialisationseffekt i önskad riktning, för specifika orientationer, mest tydligt i fallet politisk självtillit.

Vad gäller alternativa socialisationsagenter, framträder inte heller någon entydig bild. Som man kunde ana från tidigare studier är detta med elevernas socioekonomiska bakgrund en tänkbar förklaringskandidat. Ellen Almgren (2006) har exempelvis visat att föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för elevernas demokratikunskaper. Den socioekonomiska förklaringen tycks vara viktig också här, men det handlar inte om någon faktor som har betydelse för *samtliga* aspekter av elevernas demokratiska förhållningssätt. Broman (2009) kan åtminstone visa att det inte finns någon annan enskild faktor eller socialisationsagent som framstår som *starkare* än skolan, av det som här har kunnat kontrolleras för. Det är istället en sammansatt eller komplex bild som presenteras.

En mer specifik aspekt av skolans demokrativärden har att göra med elevernas delaktighet. I avhandlingen *Delaktighet i skolans vardagsarbete* (2009) har Helene Elvstrand undersökt hur delaktighet fungerar i praktiken, med särskild fokus på faktorer som hämmar respektive främjar elevernas delaktighet. Studien bygger på etnografiska data och fältanteckningar, insamlade bland elever i år 4 och 5 i grundskolan. Vi ska återkomma till vad denna undersökning visar i kapitel 3.

Persson och Oscarsson (2010) har undersökt effekten av den reformerade gymnasieskolan – med längre gymnasieprogram och ett ökat inslag av samhällskunskap – på elevernas medborgarkompetens. Tanken bakom reformen var att utjämna tidigare uppmärksammade olikheter mellan elever på teoretiska eller studieförberedande program och elever på praktiska eller yrkesförberedande program (jfr Axelsson 1977; Olofsson 2005; Korp 2006; Ekman 2007; Nylund 2010; Arneback och Bergh 2010). Persson och Oscarssons analys, som baseras på surveydata från 1987–2006, visar dock inte på någon minskande klyfta mellan elever från de olika gymnasieprogrammen.

Någon distinkt effekt av samhällskunskapsundervisningen har alltså varit svår att påvisa, och flera forskningsresultat antyder snarare att socialisation i andra kontexter, som i hemmet, är det som egentligen avgör elevernas politiska kunskap, uppmärksamhet på politik och samhällsfrågor, samt framtida politiska deltagande (jfr Öhrvall 2009).

Johanna Jormfält (2009; 2010) har också undersökt hur gymnasieelevers erfarenheter av skoldemokrati har betydelse för deras inställning till

framtida valdeltagande. Studien, som än så länge bara har avrapporterats i delar, bygger på enkätundersökningar med sistaårselever från Kronobergs läns samtliga gymnasieskolor, insamlat under läsåret 2008–2009. Både kommunala skolor och fristående skolor ingår alltså i dataunderlaget. Jormfeldt finner inga tydliga könsskillnader, utan vad som tycks vara avgörande för inställningen att rösta i kommande riksdagsval har mycket att göra med den personliga ambitionen ifråga om det egna skolarbetet. Elevernas ambition mäts här genom ett additivt index, byggt på tre enkätfrågor som handlar om huruvida eleverna har egna mål, och lägger upp sitt skolarbete i enlighet med dessa, samt tar egna initiativ i skolarbetet (Jormfeldt 2010).

Intressant att notera är att erfarenheterna av skoldemokrati *inte* tycks ha någon distinkt effekt på inställningen att rösta (jfr Oscarsson och Svingby 2005). Skoldemokratierfarenheter mäts här ändå på ett sofistikerat sätt, som täcker in såväl erfarenheter av *inflytande*, *diskussion* och *rättsäkerhet*. Inflytandemåttet är ett additivt index baserat på fem enkätfrågor, vilka rör inflytande över ordningsregler, inredning, skolmat, undervisningsformer och undervisningsinnehåll. Diskussionsmåttet är på ett liknande sätt uppbyggt på olika frågor om elevernas erfarenheter av diskussion och kommunikation med lärare och klasskamrater, och kan sägas beröra upplevelsen att eleverna kan göra sina röster hörda. På det viset lutar diskussionsmåttet i Jormfeldts (2010) studie mer åt inflytandehållet än mot ett snävare ”klassrumsklimatmått” (jfr Almgren 2006; Amnå et al. 2010). Rättssäkerheten mäts med hjälp av två frågor som handlar om elevernas upplevelse av att de har blivit rättvist bedömda vid examinationer och om de anser sig ha fått rättvisa betyg (se Jormfeldt 2010).

Jormfeldts resultat måste dock hanteras med en viss försiktighet. Hon visar egentligen *inte* att skoldemokrati saknar betydelse – utan bara att just skoldemokrati *inte* tycks ha någon betydelse i den specifika frågan om kommande prognostiserat *valdeltagande*. Det kan ju därmed vara så, att det finns andra medborgarkompetenser som skoldemokratien förmår att styra eller forma. Det är ändå intressant att notera, att Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) i sin analys av en del av den svenska ICCS-undersökningen visar på ett liknande resultat. De *skolfaktorer* som Ekman och Zetterberg (2010b) har valt att inkludera i sin analys av de svenska 14-åringarna har en mycket blygsam effekt på elevernas medborgarkompetens, när man kontrollerar för elevernas kön, etniska



bakgrund och ”studiesociala bakgrund”. Lärarens påverkan, mätt genom kommunikationsklimatet i klassrummet, tycks inte ha någon effekt alls i detta sammanhang. Men inte heller elevernas delaktighet tycks ha någon större effekt på deras medborgarkompetens. Vi ska dock återkomma till just denna delstudie, samt Skolverkets egen avrapportering av den svenska delen av ICCS (*Morgondagens medborgare* 2010), i kapitel 3 och 4 i denna rapport.

Vi lämnar därmed den mer övergripande diskussionen om skolans demokratiförmedlande och medborgarskapande uppdrag, och ser istället på de mer konkreta styrmedlen. Vi börjar med kursplanerna.

### 2.3 Kursplanerna

Kursplanerna är ett av statens viktigaste verktyg för att kunna styra skolans kunskapsförmedling (jfr Linnell 2004; 2007). Kursplanerna anger vad eleverna ska lära sig. Vad vet vi då om hur kursplanerna faktiskt används i det praktiska skolarbetet?

Under 2007 gjorde Skolverket en utvärdering av grundskolans kursplaner. Rapporten *Kursplanen – ett rättesnöre?* (2008) visar på en betydande variation i användningen och tolkningen av kursplanerna. Många lärare är positiva till friheten som finns i ett stort tolkningsutrymme, men många vill också gärna ha tydligare riktlinjer. Det finns alltså en slags ambivalens i förhållningssätten till styrdokumentet.

Styrdokumentens betydelse måste också förstås mot bakgrund av 1990-talets decentraliseringsprocesser. När mål- och resultatstyrningen av den svenska skolan infördes, blev styrdokument som kursplanerna och läroplanen några av de få instrument som staten behöll som politiska styrmedel. Kursplanerna kom i och med detta att ändra karaktär. Målen framhävdes, och detaljerna försvann.

*De nya kursplanerna gav ett större utrymme för lärarna att utifrån professionella överväganden välja stoff och metoder för undervisningen, medan istället målen för utbildningen fick en annorlunda utformning och en framträdande plats i dokumenten. Tillsammans med ett vidgat kunskapsbegrepp som också lanserades i och med de nya styrdokumentet, innebar det nya systemet delvis nya krav och förväntningar på lärarna. Till detta kom ett nytt mål- och kunskapsrelaterat betygssystem som ersatte det tidigare relativa systemet (Kursplanen – ett rättesnöre? 2008: 7).*

Kursplanernas funktion som politiska styrinstrument skulle kunna problematiseras ytterligare. Så till exempel har hela talet om en ”decentralisering” diskuterats. I rapporten (Skolverket 2008, s. 11, not 10) refereras också pedagogikforskarna Ingrid Carlgren och Tomas Englund, som i en artikel från 1998 har påpekat att huruvida man ska se på kommunaliseringen som en decentralisering eller tvärtom en centralisering har att göra hur man tolkar resultat- och målstyrning. En betoning på ”mål” är förenlig med en decentralisering, på det viset att lärare ges i uppdrag att tolka och konkretisera nationella mål på lokal nivå, och efter eget huvud utforma innehållet i undervisningen. Om ”resultat” däremot betonas, och därmed möjligheten till statlig kontroll och uppföljning, handlar det snarare om en slags centralisering – målen har förväntade resultat, som kan uppnås i varierande utsträckning. Staten bestämmer innehållet, och lärarna ges en snävare roll i att bestämma arbetssättet, och inget annat.

Vi ska inte föra den diskussionen längre i denna rapport. Vi kan dock konstatera att det handlar om en pågående diskussion. Åtminstone två doktorsavhandlingar från senare år har diskuterat lärarna och betygs-kriterierna (Selghed 2004; Tholin 2006), och två andra doktorsavhandlingar diskrepansen mellan kursplaner och ämnestraditioner i skolornas lärarkårer (Boesen 2006; Molin 2006). Det finns också en pågående offentlig diskussion om tydligare mål och kunskapskrav i grundskolan (se SOU 2007:28 och Lgr 11, 2010).

Här nöjer vi oss istället med att se på vad den ovan refererade Skolverksrapporten har att berätta om kursplanernas faktiska användning. Genom intervjuer med ett strategiskt urval av lärare och genom att kontrastera dessa intervjuer mot en tidigare enkätstudie från 2004 visar Skolverkets rapport att lärare överlag anser att kursplaner är viktiga. Den kritik som framkommer har att göra med en upplevd otydlighet när det gäller målen. I enkätstudien från 2004 var det ungefär hälften av lärarna som uppfattade målen som otydliga. Ungefär det samma kan sägas när det gäller kursplanerna och upplevelsen av att likvärdigheten i betygsättningen är ett problem – runt hälften av de tillfrågade tycker att det finns problem med likvärdigheten i betygsättningen, både mellan lärarna på den egna skolan, inom kommunen samt inom landet som helhet.

I Skolverkets djupintervjuer med lärarna bekräftas bilden som framkommer i enkätundersökningen om lärarnas hållning. Kursplanerna ses som nödvändiga eller rent av självklara, och kritiken fokuserar i mångt

och mycket på frågor som rör tydligheten i skrivningarna, inte minst när det gäller betygskriterierna (jfr *Kursplanen – ett rättesnöre?* 2008: 27–30).

Samtidigt är det alltså så att kritiken inte dominerar – den vägs istället upp av en från lärarnas sida positiv hållning till just den frihet som kommer med mindre i detalj preciserade kursplaner:

*Trots att de flesta kunde se problem med kursplanernas öppna karaktär och relativt stora tolkningsutrymme, var många ändå obenägna att föreslå förändringar i riktning mot mer styrning, såsom mer detaljerade angivelser av innehåll och metod eller mycket precisa betygskriterier. Många lärare uppskattade nämligen just friutrymmet och de möjligheter det gav för de enskilda lärarna att forma sin undervisning, med eller utan medverkan från eleverna (*Kursplanen – ett rättesnöre?* 2008: 29).*

Särskilt i samhällskunskap (och kemi) visade sig de intervjuade lärarna vara nöjda med detta friutrymme eller tolkningsutrymme.

Rapporten *Kursplanen – ett rättesnöre?* diskuterar också frågan om läroplanernas uttolkning på lokal nivå. Det är nu i någon mening självklart att det ska finnas ett sådant lokalt tolkningsutrymme, men det är inte självklart om detta tolkningsarbete ska göras kollektivt på skolorna, eller individuellt av den enskilde läraren. Skolverkets rapport antyder en preferens för det förstnämnda – då detta kan förväntas tvinga fram mer reflekterade och verbaliserade uttolkningar, än om läraren på egen hand och utan yttre granskning gör tolkningar av styrdokumentet.

Ytterligare en aspekt av kursplanernas användning på lokal nivå – ute på skolorna – har att göra med den lokala anpassningen. Skolverkets intervjuer visar att lärare i samhällskunskap ofta inte uppfattar lokal anpassning som någonting som har att göra med närsamhället eller lärarnas kompetensprofiler på den egna skolan. Istället handlar det om en anpassning till elevsammansättningen på skolorna. Intervjuerna illustrerade hur lärare på ”invandrartäta” skolor lagt ned mer tid än andra lärare på att diskutera frågor om så kallat hedersrelaterat våld eller könsstämpling (*Kursplanen – ett rättesnöre?* 2008: 42). Andra former av anpassning till eleverna har handlat om speciella insatser för att bemöta rasistiska åsikter, eller studiebesök för att levandegöra samhällskunskapsundervisningen.

## Kursplaner och andra källor till SO-undervisningen

Det finns också annan forskning som behandlat lärarna och deras syn på läroplanerna. I den svenska delen av den internationella utvärderingen ICCS 2009 ingår en lärarenkät, som besvarats av lärare på de i studien ingående skolorna. Ljunggren och Unemar Öst (2010) har analyserat denna lärarenkät, och i vissa fall särskilt lyft fram svaren från SO-lärarna, alltså sådana lärare som undervisar i samhällskunskap, historia, geografi och religion.

**Tabell 2.2** Källor som samhällslärare använder för att planera lektioner som rör medborgarskaps- och samhällsfrågor (procent)

Egna idéer/material som läraren själv tar fram	54
Den nationella läroplanen, Lpo 94 och kursplaner	48
Läroböcker	39
Media (exempelvis tidningar, tidskrifter och tv)	39
Informationsteknologi (till exempel Internet och webbplatser)	30
Ursprungskällor (exempelvis grundlagar och deklARATIONER om mänskliga rättigheter)	30
Skolans författningar och allmänna råd	13
Läromedel producerade av privata företag, offentliga organ eller stiftelser	8

Källa: Ljunggren och Unemar Öst (2010: 32).

Det är intressant att notera, att samhällslärarna uppfattar styrdokumentet (den nationella läroplanen, Lpo 94, och kursplaner) som väldigt centrala för att planera sina lektioner. I genomsnitt 48 procent av samhällslärarna säger sig i betydande utsträckning använda sig av styrdokumentet för att planera lektioner som rör medborgarskaps- och samhällsfrågor. Enbart alternativet ”egna idéer/eget material” anses vara viktigare (tabell 2.2). Detta illustrerar att styrdokumentet – rent generellt – är rimliga att ännu betrakta som centrala i analyser av skolans SO-undervisning och medborgarskapande (jfr Oscarsson och Svingby 2005: 55–56).

Andra studier har bekräftat den bild som framkommit i detta avsnitt. Broman (2009) visar till exempel att gymnasielärare i samhällskunskap ofta kan vara överens om grunddragen i det demokratiska uppdraget, men att de ser lite olika på de praktiska möjligheterna att utföra upp-

draget. Ramarna ges, men det blir upp till lärarna att fylla på med det konkreta innehållet.

Att detta är en praktik som SO-lärarna tycks vara vana med på grundskolan, framkommer även i Skolverkets nationella utvärdering av grundskolans samhällsorienterande ämnen. På frågan: ”Hur upplever du att följande påverkar och styr din undervisning?” var den dominerande styrfaktorn enligt lärarna de egna idéerna (tabell 2.3). Det är intressant att notera att läroböckerna i denna utvärdering inte bedömdes vara särskilt vägledande. Istället får man intrycket av att lärarna upplever att de är mer utelämnade – på gott och ont – till att på egen hand få utforma det mer konkreta innehållet i SO-undervisningen.

**Tabell 2.3** Vad styr SO-lärarnas undervisning? (procent)

	Mycket stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Mycket liten utsträckning	Totalt
Egna intressen och idéer	43	52	5	0	100
Ämnesstudierna i min lärarutbildning	25	44	24	7	100
Pedagogikstudierna i min lärarutbildning	5	32	43	20	100
Metodik/didaktik-studierna i min lärarutbildning	7	35	42	16	100
Praktiken i min lärarutbildning	11	30	35	24	100
Lärobokens uppläggning	4	32	43	21	100
Mina kollegors idéer	8	39	43	10	100

Källa: Oscarsson och Svingby (2005: 55).

Lärarnas meningsskapande och praktiska tillämpning av det politiska uppdraget hamnar i fokus också i studien *Talet om en skola för alla: Pedagogernas meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Assarson 2007). Utifrån gruppamtal, intervjuer och lärares dagboksanteckningar vill Assarson undersöka hur talet om ”en skola för alla” tolkas och konkretiseras av verksamma pedagoger. I avhandlingen *Bara man ser till barnens*

*bästa*”: En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla (Tornberg 2006) behandlas en liknande problematik.

Assarsson (2007) visar till att börja med att ett skolpolitiskt mål av detta slag – ”en skola för alla” – naturligtvis måste förstås som ett retoriskt mål, som en sammanvägning av olika gruppers intressen till en gemensam strävan. Därmed är det troligt att pedagogernas praktiska uttolkning av det politiska uppdraget uppfattas som om det sker i ett sammanhang som präglas av delvis olika och motstridiga diskurser.

Assarssons analys visar mer specifikt att lärarnas sätt att tolka och omsätta de skolpolitiska målen i konkret handling relaterar i första hand till deras egna mål och till en önskan om att få den dagliga verksamheten att fungera. I denna strävan ges begrepp som till exempel ”rättvisa” och ”särskilda behov” sin faktiska mening, inte efter någon i styrdokumentens fastställd måttstock, utan efter specifika skolvardagssituationer (Assarsson 2007). Också Tornberg (2006) pekar på denna i någon mening spontana eller reaktiva hållning från lärarnas sida. Det handlar inte sällan om att hantera problem som plötsligt dyker upp i skolvardagen.

### Ett rättssociologiskt perspektiv

Lars Persson har i sin avhandling *Pedagogerna och demokratin* (2010) analyserat styrningen av det svenska utbildningsväsendet – genom skollag, läroplaner och kursplaner – utifrån ett rättssociologiskt perspektiv. Avhandlingens syfte är att bidra till en djupare förståelse av förhållandet mellan rättslig styrning och undervisning, genom att undersöka hur pedagoger hanterar det demokratiuppdrag som styrdokumentet talar om, och hur de påverkas av olika ”sociala krafter” på olika nivåer. Utgångspunkten är, i linje med vad som konstaterats ovan, att det finns ett stort tolkningsutrymme i till exempel kursplanerna, som innebär en utmaning för det professionella handlandet. Persson studerar en grupp lärare/pedagoger som har genomfört olika slags demokratiprojekt på de skolor och förskolor där de har varit verksamma. Avhandlingen bygger förutom på dokumentstudier också på intervjuer med lärarna.

Vad Persson kan visa på, är att demokratiarbetet i skolor och förskolor – även om det tas på väldigt stort allvar – kan påverkas av en rad tillfälliga yttre faktorer i omgivningen. Persson vill samtidigt lyfta fram vad han identifierar som tre särskilt viktiga riktlinjer i det praktiska pedagogiska arbetet. Det handlar om en strävan hos läraren om att:

- bli bättre på att se barnen/eleverna (erkännande)
- bli mer kritisk i granskningen av sig själv; och
- bli mer medveten om demokratifrågorna i vardagen.

Dessa tre övergripande riktlinjer, menar Persson (2010), kan fungera som stöd för pedagoger när det gäller att i praktiken omsätta det komplexa och mångtydiga demokratiuppdraget. Vi vänder oss härnäst till en annan aspekt av skolans yttre eller institutionella förutsättningar (jfr figur 1.2), nämligen huvudmannskapet.

## 2.4 Huvudmannskapet

Den svenska skolan har traditionellt eftersträvat lika standard och enhetlighet. En likvärdig utbildning kvarstår som ett honnörsord, också efter 1990-talets reformer och decentraliseringar. Man kan dock fråga sig huruvida den differentiering av skollandskapet som har ägt rum sedan 1990-talet, med kommunalt ansvar och införandet av fristående skolor, egentligen har för konsekvenser för skolans möjligheter att förmedla medborgarfärdigheter på lika villkor. Fungerar mål som "likvärdighet" verkligen i en decentraliserad institutionell kontext? Vi ska inte här försöka oss på att besvara denna fråga, utan vill bara visa på att frågan av naturliga skäl är omdiskuterad (jfr Lindbom 2007; Dahlin 2007; Lund 2006). Huvudargumenten för decentralisering är lokal anpassning, specialisering, mångfald och lokalt självbestämmande, vilket i regel medför att olikheter av olika slag uppkommer – och bejakas (jfr Bennich-Björkman 2003). Det har emellertid hävdats att den svenska skolpolitiska debatten inte vill låtsas medveten om konsekvenserna av de institutionella val som ligger till grund för dagens skola, vilket bland andra statsvetaren Jon Pierre har uppmärksammat:

*Från centrala politiska institutioner understryker man fortfarande att likvärdighet är ett högt prioriterat utbildningspolitiskt mål – fastän man saknar de politiska och institutionella förutsättningarna för att kunna genomföra eller upprätthålla sådan likvärdighet (Pierre 2007: 13).*

Frågan är således – igen – vad dessa förändringar har för betydelse för elevernas samhällsengagemang, kunskaper, värderingar, tolerans och respekt för kulturella olikheter: förmår den svenska skolan att forma

demokratiska medborgare på lika villkor? Speciellt intressant blir det att undersöka framväxten av fristående skolor och deras betydelse i jämförelse med kommunala skolor för elevers demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetens (jfr *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* 2003; Aretun 2003; Bunar 2005; 2009; 2010; Gustafsson 2010).

Almgren (2006) har huvudmannaskap (kommunala respektive fristående skolor) med som en kontextuell variabel i sin analys av den svenska delen av CIVED-undersökningen från 1999. Almgren kan visa på en *viss* effekt av huvudmannaskap på elevernas resultat i det politiska kunskaps- eller färdighetstest som ingår i CIVED. Elever på kommunala skolor klarade sig aningen sämre än elever på fristående skolor, också vid kontroll för den egna studiesociala bakgrunden, alltså föräldrarnas utbildningsnivå (Almgren 2006: 178–180).

I Amnå et al. (2010) testas på motsvarande vis om skolform har någon distinkt effekt på vad som i deras studie kallas för ”medborgarkompetens” (jfr *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* 2009; Lindbäck och Sernhede 2010). Den data som här analyseras är från den svenska delen av ICCS 2009 (Ekman och Zetterberg 2010b). Resultatet av analysen är att elever i fristående skolor i somliga avseenden tycks ha i genomsnitt högre 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 (jfr tabell 4.2 i kapitel 4).

Det finns alltså en viss skillnad i den effekt man tillskriver huvudmannaskapet (se tabell 2.4). Det går här inte att avgöra huruvida denna skillnad har att göra med olika sätt att mäta utfallsvariabeln, eller snarare med någon slags förändring över tid (1999 till 2009). Fördjupade analyser av ICCS-materialet krävs för att vi ska kunna uttala oss med säkerhet om detta. 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, skolornas rekrytering, samt titta djupare in i den kontext som skolan utgör. Vi kan dock avrunda detta avsnitt med att konstatera, att den typen av farhågor som har förts fram i debatten om fristående skolor – om kraftigt ökad segregering och ökade kunskapsklyftor bland elever – egentligen inte kan visas rent empiriskt i de svenska delarna av vare sig CIVED eller ICCS. Eller, åtminstone inte än så länge.



**Tabell 2.4** Effekten av huvudmannaskap

Studie	Resultat	Data
Almgren (2006)	Huvudmannaskap har en viss effekt på elevernas medborgarfärdigheter (politiska kunskaper och färdigheter).	CIVED 1999 (14- och 15-åringar)
Amnå et al. (2010) Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b)	Huvudmannaskap har enbart en svag effekt på vissa aspekter av elevernas "medborgarkompetens".	ICCS 2009 (14-åringar)

I en av de existerande empiriska undersökningarna av värdegrundsarbetet i kommunala och fristående förskolor, har det i linje med detta framkommit att det egentligen inte heller på denna nivå tycks finnas några påtagliga skillnader i arbetssättet mellan de olika skolformerna. Larsson (2009) har med hjälp av intervjuer undersökt lärare på en av svenska kyrkans förskolor och lärare på en kommunal förskola, och sett på hur dessa arbetar med frågor som allas lika värde, rätt och fel, samarbete och barnens självkänsla. Resultatet visar att lärarna på de två skolorna lyfte fram ungefär samma saker, i ungefär lika stor omfattning (Larsson 2009).

Vad som skulle behövas är dock fler undersökningar av liknande slag, som ser på skillnader och likheter i faktiska arbetssätt kring värdegrundsfrågor och medborgarfostran, just inom den spretiga kategorin "fristående skolor" (jfr Myrberg 2006; Irisdotter Aldenmyr 2008). Analyserna från både CIVED och ICCS (jfr ovan) måste i detta avseende närmast betraktas som preliminära. Fler fördjupade studier behövs, gärna av komparativt slag. Som alla vet är de fristående skolorna sinsemellan väldigt olika. Här finns allt från konfessionella och alternativpedagogiska skolor (som Waldorfskolor) till mer uttalat resultatintriktade skolor, som profilerar sig som skolor som ger goda kunskapsresultat. Att se närmare på hur dessa skolor skiljer sig i aspekter som rör medborgarskapskompetenser vore en spännande forskningsuppgift. Det kan samtidigt noteras att det redan finns aktuell svensk forskning som problematiserar föräldrarätten och friheten att välja skola (se Englund 2010a; 2010b; Rosenquist 2011) såväl som de faktiska effekterna av valfriheten (se Trumberg 2011).

## 2.5 Övriga yttre kontextuella faktorer

Förutom huvudmannaskap finns det ytterligare olika slags yttre faktorer i skolmiljön som kan tänkas påverka elevernas tillägnande av demokra-

tiska och medborgarligena färdigheter. Vi diskuterade detta i inledningskapitlet i denna rapport (jfr figur 1.2), då vi gjorde en enkel åtskillnad mellan *institutionella* och *kompositionella* kontextuella faktorer. För att inte göra framställningen mer rörig än vad den behöver vara, har vi dock valt att diskutera kompositionella faktorer i kapitel 4, i en redovisning av vad ICCS-materialet visar – påverkas elevernas ”medborgarkompetens” framför allt av faktorer på individnivån (som familjebakgrund eller invandrarbakgrund) eller av faktorer på skolnivån? Innan vi kommer dit ska vi dock se på vad den tidigare forskningen och utvärderingen har haft att berätta om skolans *inre kontext* (kapitel 3).

### En uppsummering

Vi har i detta kapitel sett på sådan forskning och utvärdering som fokuserat på skolans övergripande förutsättningar att ”fostra” demokratiskt sinnade medborgare. Mycket handlar om kritiska läsningar av styrdokumentet – vad går det politiska uppdraget ut på? Diskussionen om en ”värdegrund” ligger nära detta – det handlar om att granska styrdokument och policydeklarationer.

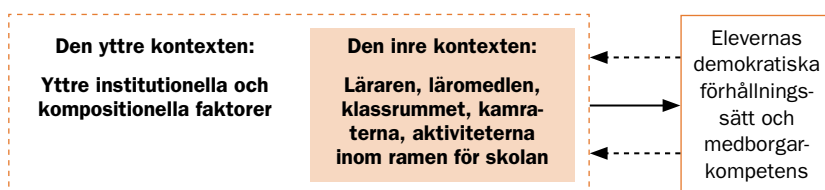
En rad olika forskningsbidrag från senare år som ställt ”stora frågor” om skolans medborgarskapande har också berörts i detta kapitel. En betydande del av denna forskning bygger på studier av lite äldre elever, i skolans olika gymnasieprogram.

Vi har också berört forskning om och utvärdering av hur kursplaner används i praktiken, och eventuella effekter av huvudmannaskapet. En enkel slutsats är att det behövs mer forskning på det senare området. Vi vänder nu blicken mot skolans inre kontext.

**Undervisningen  
och elevernas  
medborgarkompetens**

### 3. Undervisningen och elevernas medborgarkompetens

I detta kapitel diskuteras kunskapsläget om skolans *inre kontext* (figur 3.1) när det gäller att genom SO-undervisningen skapa förutsättningar för elevernas tillägnande av medborgarkompetens. Det handlar också här om en rad olika saker: läromedlen, lärarens professionella roll, kontrovershanteringen i skolan, diskussionsklimatet i klassrummet, klasskamraterna och aktiviteterna inom ramen för skolan (i och utanför klassrummet).



**Figur 3.1** Fokus på de inre faktorerna

Det finns en avsevärd internationell kunskapsproduktion om skolan och dess roll för att skapa förutsättningar för elevernas tillägnande av demokratiska förhållningssätt och medborgarfärdigheter. Den mesta av den forskningen tycks dock röra lite äldre elever, motsvarande gymnasieelever i Sverige. Tiina Ekman (2007) har på ett övergripande sätt sammanfattat vad den tidigare internationella och svenska forskningen har visat, i termer av generella utbildningseffekter, selektionseffekter, pedagogiska välgval, studieplaner och elevinflytande (se tabell 3.1).

Det finns anledning att anta att liknande mönster skulle göra sig gällande också när vi rör oss i den kontext som grundskolan utgör, så tillvida att deltagandet i elevråd eller motsvarande har betydelse för elevernas medborgarfärdigheter, eller att föräldrarnas socioekonomiska status har stor betydelse över huvud taget för elevernas tillägnande av demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetens. Vi ska i det följande se på vad aktuell forskning och utvärdering har berättat för oss om skolans inre faktorer.

**Tabell 3.1** Forskning om skolans medborgarskapsfostran (olika ansatser och resultat)

Aspekt	Mekanism	Studier
Kunskaper och färdigheter	Utbildningen har en kumulativ effekt på individens demokratiska färdigheter.	Nie, Junn och Stehlik-Barry (1996)
Kursplanering	Skolans läroplan kan påverka undervisningens utfall. Genom att lägga samhällsundervisningen på skolans avgångsklass når man bättre resultat eftersom eleverna är mer motiverade.	Niemi och Junn (1998)
Lärandemiljö	Valet av undervisningsmetoder är avgörande för inlärningsprocessen (deliberativ klassrumsmiljö).	Torney, Oppenheim och Farnen (1975), Torney-Purta et al. (2001), Amadeo et al. (2002)
Elevinflytande	Deltagande i elevråd eller motsvarande.	Verba, Schlozman och Brady (1995), Torney, Oppenheim och Farnen (1975), Torney-Purta et al. (2001)
Selektion, föräldrarnas socioekonomiska status	Föräldrarnas socioekonomiska status påverkar barnens studieresultat. Socioekonomisk snedrekrytering till gymnasieskolan ligger bakom kunskapskillnader i olika skolämnen.	Verba, Schlozman och Brady (1995), Torney, Oppenheim och Farnen (1975) Torney-Purta et al. (2001), Luskin (1990), Gustafsson (1998), Reuterberg och Svensson (2000)

Källa: Ekman (2007: 38), här lätt modifierad.

### 3.1 Läromedlen

Vi börjar med läromedlen. Såsom kort berördes i kapitel 1 i denna rapport, behöver all värdeförmedling i skolan inte vara explicit eller öppen. Också den representation av kön, klass, etnicitet och sexuell läggning som förekommer (eller inte förekommer) i undervisningen och läromedlen kan ha betydelse för elevernas upplevelse av delaktighet eller deras tillägnande av demokratiska och toleranta värderingar och respekt för olikheter (jfr Thornberg 2004). Vad har vi för kunskap om detta?

Läromedelsforskningen kan på ett enkelt sätt indelas i tre grupper: *processororienterade studier*, som handlar om framtagandet av läromedel, *användarorienterade studier*, som fokuserar på lärares och elevers använd-

ning av läromedel, samt *produktorienterade studier*, vilka analyserar innehållet i läromedel (jfr *Läromedlens roll i undervisningen* 2006). I detta avsnitt är det framför allt de två senare ansatserna som berörs.

På uppdrag av regeringen initierade Skolverket under 2005 en granskning av innehållet i ett urval av läroböcker från den senare delen av grundskolan och A-kurserna på gymnasieskolan. Genomgången – som finns redovisad i rapporten *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006) – utfördes av en rad samhälls- och skolforskare. Fem aspekter analyserades – etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion/trosuppfattning, och sexuell läggning – genom att se på innehållet i 24 läroböcker i biologi/naturvetenskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap. För en presentation av den använda metoden, se *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006: 14–18). Här tar vi främst upp de resultat som knyter an till läroböckerna i SO-ämnena.

De av Skolverket anlitate forskarna hade en kritiskt granskande uppgift, och syftet var främst att lyfta fram eventuella uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar. Obeaktat hur goda läromedel det handlade om i övrigt, var tanken alltså att se om, hur och i vilket utsträckning läroböckerna avvek från läroplanernas värdegrund. Vad fann man?

Vad gäller aspekten *etnisk tillhörighet*, anger grundskolans kursplaner i historia och samhällskunskap att skolan ska ge eleverna kunskap om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia. I Skolverkets granskning framkom att framställningen av de nationella minoriteterna var korrekt, men i allmänhet för kortfattad för att rymma nyansering och problematisering. Så var fallet för till exempel samerna. I andra fall, som när det gäller judarna som minoritetsgrupp, var framställningarna bitvis ensidiga, på det viset att det som lyftes fram rörde förföljelser och massmord. Detta i sig är inte märkligt, utan vad man kunde förvänta sig, men det innebär i detta sammanhang också att judiska bidrag till europeisk kultur och vetenskap *inte* omnämns. Andra minoriteter, som romer, sverigefinnar och tornedalingar omnämns överhuvudtaget inte de granskade läroböckerna. I den mån det finns en svaghet här, i relation till värdegrunden, har det alltså att göra med risken för att skolelever med dessa minoritetsbakgrunder som här omnämnts känner att de uppmärksammas enbart i negativa sammanhang (som judarna i relation till förföljelser), alternativt känner att de osynliggörs.

En annan observation i detta sammanhang är att de granskade läroböckerna i historia och samhällskunskap inte begripliggör invandring till Sverige på ett fullgott sätt. Det berättas om den tidigare arbetskraftsinvandringen och de ekonomiska aspekterna, men den senare flyktinginvandringen – som i praktiken är det som på relativt kort tid gjort Sverige till ett mångkulturellt samhälle – behandlas inte på något tydligt vis (jfr Roth 2005).

Vad gäller aspekten *funktionshinder* visade Skolverkets granskning att de granskade läroböckerna oftast diskuterar detta i ett sammanhang som antyder att funktionshinder är en problematisk avvikelse. Risken är därmed att elever som uppfattar sig som funktionshindrade känner sig negativt utpekade. Samtidigt berörs funktionshinder enbart väldigt sparsamt i de granskade läroböckerna. Skolverkets anlitade forskare talar här om en kategorisk underexponering. Också i sammanhang där man kanske hade kunnat förvänta sig att funktionshinder skulle tas upp – som i avsnitt om diskriminering och diskrimineringslagstiftning – har läroboksförfattarna alltså valt att *inte* behandla funktionsnedsättningar som grund för diskriminering. Detta är lite anmärkningsvärt, kan man tycka. Den svenska Diskrimineringsombudsmannen (DO) har ju ett uttryckligt uppdrag att jobba mot diskriminering som har samband med just kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder (se [www.do.se](http://www.do.se)).

Skolverkets granskning visar även att *könsaspekten* behandlas på ett sätt som eventuellt skulle kunna ses som problematiskt. Skolan har ett uttalat uppdrag att gestalta och förmedla alla människors lika värde och jämställdheten mellan kvinnor och män. Det är en del av den uttalade värdegrunden (jfr Hedlin 2006). I Skolverkets granskning av läroböckerna framkommer dock, om än på subtila sätt, en viss betoning på en manlig norm. Män och pojkar är överrepresenterade i bild och text. I läroböckerna i historia förekommer könsneutrala etiketter som ”greker”, ”sjörövare”, ”bönder”, ”krigsfångar”, eller ”köpmän” – vilket dock i de historiska sammanhangen krig, erövringar, sjöfart och handel i praktiken torde handla om fler män än kvinnor. Det förekommer även ett fåtal exempel på nedvärdering av kvinnor och flickor, enligt de av Skolverket anlitade granskarna. I en annan aktuell granskning av läromedel i samhällskunskap påvisas också vissa brister kopplade till jämställdhetsaspekten i läromedlen (Ohlander 2010).

**Tabell 3.2** Läroböcker och värdegrundsfrågor: tänkbara problem

	<b>Etnisk tillhörighet</b>	<b>Funktionshinder</b>	<b>Kön</b>	<b>Religion och tro</b>	<b>Sexuell läggning</b>
Generell karaktäristik	Nationella minoriteter i Sverige återges på ett i sak korrekt sätt. Det finns dock en viss ensidighet i framställningarna, samt en generell brist på nyansering, vilket bottnar i väldigt kortfattade beskrivningar av minoriteterna.	Funktionshinder ses som en problematisk avvikelse.	Män och pojkar är överrepresenterade i bild och text.	Islam och muslimer återges på ett i sak korrekt sätt. Dock sätts de oftast in i negativa sammanhang, som rör terrorism och extremism.	Innehållet präglas av en heteronormativitet.
Tänkbara problem	Elever med minoritetsbakgrund kan uppleva sig uppmärksammade i enbart negativa sammanhang, alternativt som osynliggjorda eller bortglömda.	Elever som uppfattar sig som funktionshindrade kan känna sig exkluderade eller negativt utpekade.	Flickor kan känna sig osynliggjorda eller diskriminerade.	Elever med muslimsk bakgrund kan känna sig negativt utpekade.	Elever som uppfattar sig som homo- eller bisexuella kan uppleva sig vara exkluderade.

Källa: *I enlighet med skolans värdegrund?* (2006).



I de granskade läroböckerna i SO-ämnen finns framställningar av *religion och trosuppfattningar*, vilket inkluderar islam och muslimer. Dessa framställningar är i regel korrekta i sak. Dock finns en tendens till ensidighet, på så vis att när muslimer behandlas, är det i sammanhang som rör militant islam i olika former. Det finns därför en viss risk för att muslimska elever känner sig negativt utpekade. Denna ensidighet tycks vara någonting som återfinns i just läroböckerna i samhällskunskap.

Vad gäller den sista aspekten – *sexuell läggning* – visar granskningen att läroböckerna tycks utgå från att heterosexualitet är det normala och oproblematiske, medan homo- och bisexualitet är det specifika och möjligtvis problematiske: ”Det ”vi” som läroböckerna utgår från är ett ”vi” som [...] är heterosexuella” (*I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 43). Elever som uppfattar sig som någonting annat skulle därmed kunna uppleva att de exkluderas eller inte räknas som ”normala”. Begreppet HBT (homo-, bi- och transpersoner) förekommer inte i de granskade läroböckerna (jfr Ryng et al. 2003).

I tabell 3.2 har resultaten från Skolverkets granskning av läroböckerna sammanställts. Det bör noteras att sammanställningen bygger på den aktuella författarens egen tolkning av det centrala i karaktäristiken av läroböckerna och de tänkbara problemen, och att Skolverket och de anlitade forskarna naturligtvis har en mer nyanserad diskussion i rapporten i fråga (jfr *I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 42–45). Det bör också noteras att de läroböcker som granskats av Skolverket, alltså är hämtade från både grundskolans högre nivåer och gymnasieskolans A-kurser. Här handlar det alltså om den samlade bilden av innehållet i den av Skolverket granskade litteraturen (främst historia, religionskunskap och samhällskunskap).

### Lärdomar?

Läroböckerna är nu bara en del av läromedlen. Skolverkets granskning (från 2006) visar att läroböckerna skulle behöva kompletterande material, som lärarna kunde använda i undervisningen, exempelvis diskussionsfrågor som hjälper läraren att få eleverna att inte bara fokusera på *problem*, utan också att se konsekvenserna av olika ställningstaganden.

De problem som kommer med produktionen av bra läromedel är välkända. Utrymmet är alltid begränsat, och som författare tvingas man till val och bortval. Hur mycket av texten och bilderna ska fokusera på

faktaförmedling och hur mycket utrymme ska ges åt problematisering och olika perspektiv? Hur ”vetenskaplig” ska texten få vara, utan att det går ut över läsvänligheten och förståelsen? Vad som anses vara ”viktigt innehåll” är vidare någonting som förändras över tid.

I Skolverksrapporten från 2006 identifierades en rad tänkbara problem, som vi sett (jfr tabell 3.2). Samtidigt lyfte de av Skolverket anlita- de forskarna fram en rad förtjänster i de av dem granskade läroböckerna. Det som man såg som ”goda exempel” handlade om framställningar som karaktäriserades av mångfald, nyansering och problematisering (jfr *I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 48). Utmaningen tycks alltså ha mycket att göra med att, på ett begränsat utrymme, ändå försöka föra in flera olika perspektiv på de frågor eller problem som behandlas. Det kan naturligtvis vara så, att en hel del förbättringar faktiskt har skett härvidlag under de senaste åren, efter Skolverkets granskning 2006.

### Närallgande forskning och utvärdering

Det finns naturligtvis tidigare kunskapsbildning om läromedel i svenska skolor. Sedan Herbert Tingsten skrev sin numera klassiska bok om ”skolbokspropaganda” (1969) har skolforskare – och Skolverket själva – analyserat olika aspekter av läromedel i den svenska skolan (jfr SOU 1971:91; Svingby 1982; 1993; Hellström 1986; Juhlin 1994; Juhlin Svensson 2000; Oscarsson och Svingby 2005; *Läromedlens roll i undervisningen* 2006; Reichenberg 2007). I relation till den tematik som lyfts fram i detta avsnitt, kan nedanstående bidrag från senare år särskilt uppmärksammas.

Boel Englund (1999) har i artikelform gjort en översikt över forskning om läromedel och läromedelsstyrning. Hon visar att en stor del av den tidigare empiriska forskningen har handlat om läroböckernas *funktion* i undervisningen. En funktion är den kunskapsgaranterande/auktorerande funktionen. En annan funktion har att göra med gemenskap och sammanhållning.

I doktorsavhandlingen *Demokratins ansikte: en jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet* har Bronäs (2000) i en omfattande genomgång av tyska och svenska samhällskunskapsböcker (från 1950-talet och framåt) undersökt hur demokrati har framställts. I det svenska fallet pekar Bronäs bland annat på den *otydlighet* som funnits i många av de texter som eleverna har läst. Det har i läro-

böckerna inte sällan handlat om ganska vaga och delvis motsägelsefulla demokratibilder.

Karlsson (2004) har granskat innehållet i 63 läroböcker (årskurs 4–9) i de fyra samhällsorienterade ämnena – geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Undersökningen syftade till att se hur samer och den samiska kulturen framställdes i svenska läromedel. Resultatet visade på – i likhet med Skolverkets granskning från 2006 – att samerna i betydande omfattning har utelämnats ur läroböckerna, och när de väl har inkluderats har de inte sällan behandlats ensidigt. Olikheter mellan olika grupper av samer har exempelvis förbisetts (Karlsson 2004).

Ylikiiskilä (2006) har gjort en motsvarande granskning av framställningen av sverigefinländare, finländare och finsk kultur i 30 läroböcker i svenska och historia (grundskolans senare del samt gymnasieskolan). Resultatet visar på en något undanskymd och stereotyp bild av ”det finländska” i svenska läromedel. Det finns ytterligare, näraliggande studier. Härenstam (1993) har i avhandlingsform analyserat bilden av islam i svenska läroböcker i religionskunskap, och Otterbeck (2004) har gjort en mer begränsad granskning av hur islam framställs i olika läromedelstexter. Framställningen av buddism i svenska läromedel berörs i Härenstam (2000).

En annan aktuell undersökning som kan nämnas i detta sammanhang finns dokumenterad i avhandlingen *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks* (Walls 2010; 2006). Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv – som innebär att innehållet i skolböcker inte ska ses som ”objektivt” eller ”sant”, utan bestämt av ett större politiskt och kulturellt sammanhang – undersöker Michael Walls hur konflikten mellan Israel och Palestina framställs i grundskolans läroböcker i historia för klass nio, utgivna mellan 1991 och 2007 (Walls 2010: 103–104). Undersökningen rör också frågan om hur skolboks innehållet förhåller sig till forskningen på området. Walls har även kompletterat sin skolboksanalys med intervjuer med SO-lärare.

Walls visar att det finns en på ytan balanserad framställning av konflikten, såtillvida att såväl det judiska folkets som det palestinska folkets historiska kopplingar till territoriet tas upp. Vidare nämns såväl oföretter som våldshandlingar kopplade till båda sidor.

Samtidigt menar Walls att dessa beskrivningar inte har någon särskilt stark anknytning till etablerad forskning på området, vilket bland an-

nat medför att konfliktens asymmetriska maktförhållande inte berörs, utan eleverna ges bilden av två jämlika parter. I praktiken handlar det därmed om en obalanserad bild av konflikten i läroböckerna, vilket inte underlättar för lärare och elever att utveckla ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt till frågans historiska orsaker. Ett annat problem som Walls pekar på är att skoleleverna konfronteras med ett förenklat eller felaktigt konstruerat moraliskt dilemma: ska de stödja Förintelsens offer (och deras ättlingar), eller palestinierna, som genom tragiska händelser blivit utan ett hemland? Detta är en alltför simpel presentation av konflikten. Perspektiv presenteras som fakta (Walls 2010).

Walls analys visar också på hur läromedlens *språk* kan förmedla (avsedda eller oavsedda) ställningstaganden i kontroversiella frågor. Walls (2010: 108–109) illustrerar detta med följande text, från en lärobok i historia från 1996. Texten handlar om den första intifadan, under den senare delen av 1980-talet:

*De våldsamma upploppen har fortsatt och hade fram till 1996 krävt ca 1 000 palestiniers liv. Tusentals andra har utvisats. I palestinska attacker har ca 100 israeliska civilpersoner och soldater dödats. Sedan intifadan, upproret, började har även omkring 700 palestinier, misstänkta för att ha samarbetat med Israel, dödats av palestinska organisationer (återgivet i Walls 2010: 108).*

Den passiva grammatiska konstruktionen av texten – upploppen ”hade krävt” många liv, tusentals andra ”har utvisats” – döljer den handlande aktören. Vem dödade? – Jo, israeliska soldater. Men det sägs inte rakt ut. Däremot sägs det att just palestinska attacker har dödat israeler.

Detta exempel är nu inte typiskt för den totala bilden som de svenska läroböckerna förmedlar av Israel/Palestina-konflikten. Exemplet visar dock på hur även subtila språkliga nyanser kan ha stor betydelse för ideologiska-politiska budskap som kan förmedlas via lärotexter.

Man måste samtidigt komma ihåg, att innehållet i en lärobok *i sig* inte nödvändigtvis är det som i första hand avgör vad eleverna tar till sig eller inte. Tidigare forskning har visat att det snarare handlar om hur *lärarystilen* eller *lärarytyn* som avgör hur läroböcker ”fungerar” i undervisningen, inte läroböckerna i sig (jfr Svingby 1982; Juhlin Svensson 2000; *I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 49; Eklund och Larsson 2009). Icke desto mindre skulle man kunna hävda att läroböcker alltid har en

speciell *status* i undervisningen, rent generellt. Nästan oavsett hur de används av lärare eller förstås av elever, kan läroböcker sägas få representera en auktoriserad bild av hur det är eller var (Walls 2010: 99–100).

Samtidigt är just läroböckerna inte de enda läromedlen i svenska skolor, vilket Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen* (2006) har uppmärksammat. I jämförelse med undervisningen i ett skolämne som bild framstår förvisso just läroboken som central i ett ämne som samhällskunskap, med också undervisningen i detta ämne kompletteras i praktiken med flera andra läromedel, såsom eget framtaget lärarmaterial, TV-program, tidningar och information från Internet. Skolverket har i sin egen utvärdering kommit fram till att läroboken i just SO-ämnena tycks ha fått en minskad betydelse över tid, mätt från 1992 till 2003 (Oscarsson och Svingby 2005), även om den alltså fortfarande har en relativt stark ställning i undervisningen totalt sett (jfr *Läromedlens roll i undervisningen* 2006; *I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 50). Vi såg i tabell 2.1 (ovan) att 39 procent av lärarna i SO-ämnena angav läroböcker som mycket viktiga för planeringen av lektionerna. Böckerna ansågs alltså vara viktigare än till exempel internet (30 procent) och ursprungskällor (30 procent). Media i form av tv och tidningar uppgavs vara ungefär lika viktigt som läroböcker (39 procent) och styrdokumentet (48 procent) och eget producerat lärarmaterial (54 procent) toppade listan (jfr Ljunggren och Unemar Öst 2010: 32).

Till saken hör till sist också detta: att läromedlens betydelse som politiska styrinstrument i mångt och mycket är ett avslutat kapitel. Historiskt sett var det annorlunda; då var läroboken ett viktigt instrument för den politiska styrningen av skolan och kunskapsförmedlingen. Från den senare hälften av 1800-talet granskade och godkände staten läroböckerna och deras innehåll. Med 1980-talets decentraliseringar uppluckrades dock det statliga kontrollsystemet och sedan tidigt 1990-tal har det i praktiken upphört att existera (se *I enlighet med skolans värdegrund?* 2006: 7–10). I avhandlingen *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* har Anna H. Johnsson (2009) närmare granskat statens kontroll av läromedel under efterkrigstiden.

För att spetsa till det, skulle vi kunna säga att läromedel fortfarande är intressanta att analysera – den typ av granskningar som i förenklad form redovisas i tabell 3.2 är uppenbarligen viktiga – men om vi är ute

efter att *generalisera* om skolan och dess förutsättningar att påverka elevernas tillägnande av medborgarkompetenser, framstår inte *läroböcker* nödvändigtvis som det mest centrala att analysera. Möjligtvis borde man istället rikta uppmärksamheten mot de ”läromedel” som eleverna själva väljer, som Wikipedia och andra datakällor. Det gäller i varje fall för lite äldre elever, som får göra egna elevarbeten. För yngre elever blir det nog – igen – mer intressant att se på hur lärarna faktiskt arbetar med olika läromedel. Lärarna och deras lärarstilar framstår alltså intuitivt som mer relevant att uppmärksamma. Hur ser kunskapen ut på detta område?

### 3.2 Lärarens roll och det konkreta värdegrundsarbetet

Vad kan läraren göra mer konkret för att uppfylla styrdokumentens önskemål om att värdegrundsarbetet ska genomsyra hela skolverksamheten? Det behöver inte handla om hur en lärare undervisar om vad demokrati ”är” (alltså demokrati som formell beslutsprocedur), utan mer intressant är kanske hur lärare arbetar med att visa på vad demokrati kan innebära i praktiken och var demokratins gränser går.

Olivestam och Thorsén har i boken *Värdegrund i förskola och skola* (2008) utifrån praktiska erfarenheter diskuterat hur värdegrundsfrågor kan praktiseras i det vardagliga skolarbetet. Ett problem som läraren möter handlar ofta om att ständigt ha värdegrundstänkandet i åtanke:

*Skolans värdegrund ger som vi sett en uppräknning av ett antal värden. Som pedagog förväntas du genom ditt handlande visa att du tillämpar dessa värden inte endast i princip, utan också i enskilda situationer (Olivestam och Thorsén 2008: 81).*

Olivestam och Thorsén tänker sig att i de konkreta situationer då värdekollisioner eller konflikter uppstår, måste lärarna ha en slags värdegrundskalkyl i bakhuvudet.

*Lösningen av värdekonflikter ligger i att en värdestege utformas där det bedömda viktigaste värdet undantränger de andra värdena. Det gäller alltså att komma fram till vilket värdepar som har det överordnade värdet [i den konkreta situationen] i förhållande till det andra (Olivestam och Thorsén 2008: 81).*

På det viset menar Olivestam och Thorsén att man kan komma runt det som visserligen kan ses som en ganska trivial observation – att styr-

dokumentens värdegrund innehåller olika värden, som lätt kan hamna på kollisionkurs med varandra – men som är ett reellt och konkret problem i skolans vardag. Ta till exempel värden som individens frihet och integritet, ställt i relation till värdet respekt för olikheter. En elev vill kanske praktisera sin frihet och rätt att uttrycka sig, men gör detta genom att föra fram könsnedsättande eller främlingsfientliga åsikter. Eleven ”tystas” då av sin lärare, just i syfte att upprätthålla respekten för allas lika värde. Kort sagt, ett värde tillåts tränga undan ett annat (jfr Colnerud 2004).

Tidigare forskning och utvärdering visar samtidigt att lärare i svenska skolor upplever sig ha begränsade förmågor att hantera vissa typer av kontroversiella frågor, då olika värden ställs mot varandra. Exempel som då och då har uppmärksammats i media under senare år har haft att göra med skolor som stoppar politiska partier och ungdomsförbund från att besöka skolorna, eller skolor som förbjuder sina elever att bära vissa symboler, klädesplagg eller identitetsmarkörer. Samtidigt talar styrdokumentet – som den svenska läroplanen Lpo 94 – om att läraren *skall* kunna hantera konflikter kring värdegrunden, bland annat genom att ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet”, eller att ”uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling” (jfr Ljunggren och Unemar Öst 2010: 27; Colnerud 1995; Szklarski 2007; Sjögren 2007).

Hur fungerar det i praktiken då? I en empirisk kartläggning har Ljunggren och Unemar Öst (2010) visat att det finns betydande skillnader i hur lärare i svenska skolor i praktiken hanterar kontroverser. Genom att analysera det lärarmaterial som ingår som en separat del i den svenska delen av ICCS 2009 kan författarna visa på fyra idealtypiska förhållningssätt (figur 3.2), vilka motsvarar fyra olika ”kommunikativa strategier”. Lärarna har tillfrågats om hur de skulle hantera en tänkt kontrovers, då någon elev ger uttryck för en åsikt som är negativ i förhållande till en minoritetsgrupp och som kan tänkas kränka elever som är närvarande i klassrummet.

Det vanligaste svaret kan kodas som *normförmedlande*. Detta innebär en lärare som har en förhållandevis hög kontroversacceptans och som samtidigt ser sig som en tydlig förmedlare av det korrekta sättet

att förhålla sig till frågan, gärna med hänvisning till samhällets normer och eventuella lagutrymmen. Normförmedlaren öppnar gärna upp till diskussion, men gör alltså en tydlig markering om vad han eller hon reagerat på i elevens uttalande.

Det näst vanligaste svaret bildar kategorin *debattledaren*. Också här finns en hög kontroversacceptans, och lärare med denna inställning menar att de bemöter eleven ifråga med ett tillfälle att motivera sin ståndpunkt, samtidigt som övriga elever i klassen får chansen att kommentera. Det egna bidraget tolkas som en skyldighet att ge en så objektiv bild som möjligt på saken, men utan att alltså tydligt ta ställning själv. Denne lärare vill hellre *diskutera* normer än att *förmedla* de samma.

		Kontroversacceptans	
		Hög	Låg
Kommunikativ strategi	Normdialog	Debattledaren	Fostraren
	Normförmedling	Normförmedlaren	Avvisaren

**Figur 3.2** Lärare och deras kommunikativa strategier  
Källa: Ljunggren och Unemar Öst (2010: 35).

En helt annan hållning är också ganska vanlig, den som i figur 3.2 benämns *fostraren*. I den fiktiva situationen vägrar denne lärare att ha en öppen diskussion kring den kontroversiella frågan. Man tystar eleven, eller lägger locket på. Först efteråt, i ett enskilt samtal mellan läraren och eleven, framför man sin syn på den aktuella frågan, vilket alltså medför att till exempel ett rasistiskt yttrande *inte* får passera obemärkt. Men samtidigt tillåts inte lärarens reaktion bli en offentlig händelse, i klassrummet.

Den fjärde positionen, *avvisaren*, i figur 3.2 är en kombination av en normförmedlande ansats och en låg kontroversacceptans. Man vill inte låta ett kontroversiellt yttrande från en elev få utmynna i en öppen diskussion i klassrummet, för att visa på hållbarheten i olika argument. Den störande eleven tystas, men med en klar markering från lärarens sida, om att eleven ifråga har brutit mot de normer som gäller.

Det är intressant att notera dessa skillnader i kontrovershanteringsstrategier. Det svenska läroplansperspektivet torde ligga närmast kategorin normförmedlaren (Ljunggren och Unemar Öst 2010: 36) och det är ju faktiskt den hållning som en majoritet av de tillfrågade lärarna i



undersökningen har valt. Samtidigt finns alltså radikalt annorlunda strategier, som är nog så vanligt förekommande i verkligheten.

Ett annat sätt att tala om lärares konflikthantering kan här också nämnas, för att reflektera ytterligare över Ljunggren och Unemar Östs typologi. Szklarski (2007) föreslår två grundläggande förhållningssätt till konflikter, ett *realistiskt* och ett *icke realistiskt*. Ett realistiskt förhållningssätt innebär helt enkelt att man konfronterar och försöker hantera en uppkommen situation. Det kan finnas olika metoder för detta. Två vanliga metoder är *problemlösning* eller *kompromiss*. En lärare som är problemlösare vill försöka identifiera och eliminera själva konfliktorsaken, för att på så vis tillfredsställa alla parter. En lärare som är kompromissorienterad vill helst att ett givande och ett tagande kommer till stånd.

Men man kan alltså också tänka sig att det finns lärare som anammar "icke realistiska" strategier för att undkomma konflikter. Det innebär att man vägrar konfrontera verkligheten, och alltså inte konfronterar den situation som uppstått. Detta kan göras på olika sätt, men i en klassrumssituation är *undanflykter* eller *bagatellisering* tänkbara – konfliktfrågan skämtas bort. Eller, så tystas bara konflikten, men utan att läraren intar någon normförmedlande roll, som i figur 3.2.

Sett i ljuset av detta alternativa sätt att tala om konflikthanteringsstrategier, ser vi att också en strategi som avvisaren egentligen inte är helt förkastlig. Denna position ligger visserligen längre från det ideal som nog kan sägas finnas i styrdokumentet (som ligger närmast normförmedlaren i figur 3.2), men det är ändå en realistisk strategi i den meningen att en konfliktsituation i klassrummet direkt konfronteras. Även om man kan tycka att avvisaren är en dålig strategi, är det enligt skolforskare bättre än *förnekande* och *bagatellisering* (jfr Szklarski 2007).

### Svårigheter att hantera konflikter?

Ljunggren och Ingrid Unemar Öst (2010) visar 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 – kanske av förståeliga skäl. Kontroverser mellan olika kulturella grupper är någonting som många lärare i svenska skolor först under senare år blivit tvungna att konfrontera (jfr Norberg 2004).

Här finns möjligtvis ett par tendenser som kan uppfattas som tänkbara problem. Skolan är i sig en politisk arena, där eleverna gör ställ-

ningstaganden. Vissa av sådana ställningstaganden är inte vad vi skulle se som positiva egenskaper som ligger till grund för deras ”medborgar-kompetens” (jfr Amnå et al. 2010). Det handlar istället om potentiella kontroverser. En tentativ observation är att de olika grupper av elever som analyseras i rapporten *Skolor som politiska arenor* (Amnå et al. 2010) – 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 rapporten visas till exempel att 19 procent av pojkarna instämmer i påståendet om att män har större rätt till jobb än kvinnor när det är hög arbetslöshet i samhället. Ungefär lika många (24 procent) håller med om att män skulle vara mer lämpade än kvinnor för att bli politiska ledare. Motsvarande siffror bland flickorna är endast 5 respektive 6 procent (Amnå et al. 2010).

På motsvarande sätt visar rapporten att det bland en majoritet av elever med svensk bakgrund (61 procent) finns ett stöd inför tanken på att i tider av hög arbetslöshet begränsa invandringen. Bland elever med utländsk bakgrund är siffran 42 procent. Och vidare, bland elever med utländsk bakgrund tycker 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 är betydligt lägre, 71 respektive 74 procent. Det finns således en viss konfliktpotential i de svenska skolorna (se Amnå et al. 2010). 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 visar nämligen också i den apostroferade rapporten att främlingsfientlighet, religiös intolerans och sexuella trakasserier har identifierats som reella problem i svenska skolor, i varierande utsträckning (Ljunggren och Unemar Öst 2010).

Samtidigt kan det också vara på sin plats att påpeka, att konflikter eller kontroverser i skolmiljön inte *nödvändigtvis* ska betraktas som någonting problematiskt eller farligt. En konflikt kan inverka positivt på elevernas demokratiska delaktighet och reflektion. Också en sådan sak som nedläggningen av en skola – eller ett hot om nedläggning av en skola – kan fungera som en ”trigger” för ett demokratiskt engagemang (jfr Uba 2010). Kontroverser kan på det viset spela en konstruktiv roll:

*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 andras. 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 (Ljunggren och Unemar Öst 2010: 18).*

En konstruktiv hantering av kontroverser skulle alltså kunna vara en del av skolans medborgarskapande. Samtidigt ställer detta alltså högre krav på den enskilde läraren, eller krav på ett redan existerande positivt eller konstruktivt klassrumsklimat. Givet läromedlens relativa oförmåga att belysa eller hantera minoritetsperspektiv, vilket noterades ovan, betyder det att lärarna i mångt och mycket lämnas ensamma ”där ute”. Vad ska till exempel en lärare göra, som inte känner att han eller hon har kompetens nog att hantera konflikter kring sexuella minoriteter, och inte heller finner något stöd för detta i läromedlen? Det ligger nära till hands att anta att en sådan lärare *inte* låter kontroversen bli en del av ”medborgarskapandet” i klassrummet. Snarare undviks nog diskussionen helt och hållet! Bernmark-Ottosson (2005) har visat i sin avhandling att lärarstudenter egentligen kan sägas ha en förhållandevis grund demokratisyn, och man skulle kunna tänka sig att detta spär på den nämnda problematiken ytterligare.

Ett annat problem kan också nämnas i detta sammanhang. Det finns vad man skulle kunna kalla ett slags systemfel i svenska skolor, på det viset att det inte finns något självklart sätt att tillvarata äldre lärares erfarenheter och insikter. I någon mening får varje ny lärargeneration börja om från början, utrustad ”bara” med vad de kan få sig till livs via lärarutbildningarnas kurslitteratur, praktik och föreläsningar. Men de erfarna lärarnas praktiska kunskaper, de bevaras eller förmedlas inte till de yngre lärarna på något självklart vis. Detta problem har uppmärksamrats i intervjustudien *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (Schüllerqvist och Osbeck 2009).

## Exempel på praktiskt värdegrundsarbete

Vi fortsätter med en annan aspekt av lärarnas konkreta arbete med att fostra framtidens medborgare. Vad gäller det praktiska arbetet med att integrera värdegrunden i skolundervisningen, nämner Olivestam och Thorsén (2008) flera exempel på hur det kan gå till. För det första kan man tänka sig att värdegrundstänkandet finns med redan när läromedel och kompletterande texter väljs ut. Olika läromedel kan prövas utifrån i vilken utsträckning de aktualiserar värdegrundens innehåll i texter, illustrationer och uppgifter, som exempelvis rör solidaritet, rättskänsla och jämställdhet mellan kvinnor och män. Detta kan kanske låta mest enkelt i relation till just de *samhällsorienterande ämnena*, vilka ju ligger i fokus i denna rapport. Olivestam och Thorsén (2008: 89–90) menar dock att också i relation till naturvetenskapliga ämnen, matematik samt idrott och hälsa (jfr Hertting 2007), så går det för läraren att välja läromedel utifrån ett värdegrundstänkande (jfr Almius et al. 2006; Gustafsson 2007; Graumann 2005).

Olivestam och Thorsén nämner vidare ”det deliberativa värdegrunds-samtalet” som ett konkret exempel på en gruppövning i klassrummet, vilket rör värdefrågor. Gruppövningen går ut på att eleverna konfronteras med en fråga, som till exempel om det någon gång kan vara acceptabelt att fuska. Utifrån en fri diskussion om hur frågan ska förstås, är idén att eleverna ska komma överens om tre argument (för eller mot) detta med att fuska, samt rangordna dessa argument. Elever som *försvarar* fusk får bilda egna grupper, medan elever som *motsätter* sig fusk bildar sina grupper. I helklass diskuteras sedan de olika för- och mot-argumenten. Alla åsikter ges uttrymme.

En annan värdegrundsövning är ”fyra hörn”. Här är utgångspunkten en fråga som läraren väljer ut, till exempel om graden av elevinflytande i något sammanhang. Tre i förväg utformade svar presenteras, medan ett öppet svar också finns som alternativ. Eleverna tar ställning till frågan genom att rent fysiskt placera sig i det hörn av klassrummet som representerar det av de totalt fyra svar som man håller med om. Sedan diskuteras elevernas olika ställningstaganden.

Olivestam och Thorsén (2008: 93) menar dock att en övning som ”fyra hörn” är något ”artificiell” och lätt brister i verklighetsanknytning. De två författarna föreslår därför en alternativ övning, som istället för i en av läraren vald fråga helt enkelt tar sin utgångspunkt i en aktuell och

konkret händelse, som eleverna uppfattar som angelägen. Det kan till exempel handla om ett bråk på skolgården under rasten, vilket kan kopplas till olika ställningstaganden. Eleverna blir ombudda att placera sig längs den ena eller den andra av klassrummets väggar, vilka representerar ett för respektive ett mot något av läraren formulerat förslag på en lösning av konflikten, eller av en snarlik konflikt. Elever som är osäkra på vad de tycker, eller som inte vill vara helt för eller helt mot, kan välja att placera sig i mitten av rummet. På det viset bildas tre grupper, av varierande storlek. Elevernas uppgift blir sedan att försöka finna argument för den position man har valt. Eleverna ska dessutom försöka vinna över sina klasskamrater till sin sida, genom att argumentera väl för sin valda position.

Det deliberativa samtalet har även föreslagits som ett konkret sätt att överbygga upplevda klyftor mellan lärares ämnes- eller kunskapsuppdrag och deras demokratiska uppdrag (jfr Fritzén 2003; Englund 2000; 2004; 2007). Gustafsson (2007) har undersökt 264 lärarstudenter och deras syn på demokratiaspekten i naturvetenskaplig undervisning. Studien visade att många lärarstudenter upplever en slags motsättning mellan uppdraget att förmedla kunskaper om naturvetenskap och att förmedla demokratiska förhållningssätt. Gustafsson föreslår mer konkret *hållbar utveckling* som ett lämpligt undervisningsområde där deliberativa samtal kan föras om komplexa samhällsfrågor med ett naturvetenskapligt innehåll (Gustafsson 2007; jfr Fritzell 2003).

### Rättvisa i klassrummet

Ytterligare konkreta exempel på hur lärares arbete i praktiken fungerar finns i en forskningsöversikt utgiven av Myndigheten för Skolutveckling (Granström 2007). Rapporten – *Forskning om lärares arbete i klassrummet* – är dock inte i första hand inriktad på SO-området, utan diskuterar forskningen om lärande i en vidare mening, och inkluderar i antologiform kunskapsöversikter av ”vad vi vet” om till exempel läs- och skrivsvårigheter, matematik, läxor, självständiga arbeten och lärarens professionella roll. Ett par av kapitlen i rapporten ligger dock nära medborgarskapstematiken, och rör rättvisa i klassrummet (Colnerud 2007b), konflikter och konflikthantering (Szklański 2007) och könsroller (Carlsson 2007). Vi ska här helt kort se på två av dessa bidrag, rättviseaspekten och könsrollsaspekten.

Colnerud (2007b) behandlar *rättviseaspekten* genom att se på hur lärare fördelar sin tid för att hjälpa elever i klassen. Hon gör här inledningsvis en intressant reflektion:

*Dessa frågor kan anses vara allt för triviala för att betraktas som intressanta rättvisefrågor, men är egentligen centrala med tanke på att elever utvecklar sina egna rättvisebegrepp genom de erfarenheter hon får i skolan. Dessutom avgörs elevernas lärande om rättvisa, av hur rättvisa manifesteras i klassrummet genom bl.a. fördelningen av lärarens tid och hjälp (Colnerud 2007b: 33).*

Detta är inom parentes en reflektion som ligger i linje med statsvetenskaplig institutionell teori (se Kumlin 2004; Kumlin och Rothstein 2005; jfr Englund 2009), som har visat att medborgares politiska förtroende kan kopplas direkt till deras konkreta möten med olika institutioner. Utifrån ett sådant perspektiv blir det ytterst relevant att studera skolelevernas känsla av att bli rättvist behandlade av lärare – det kan vara en helt avgörande del av deras medborgarfostran.

Colnerud visar i sin undersökning bland annat på lärarnas strategier, när det gäller att hjälpa elever. Vanligast är den konventionella metoden att hjälpa eleverna i den ordning de räcker upp händerna. Alla lärare låter dock inte alltid denna princip vara överordnad, utan kan bryta ordningen av pragmatiska skäl, om de till exempel vet att någon viss elev inte kan vänta. Turordningen frångås då för att hålla ordningen i klassrummet. Andra lärare ser elevernas väntan i sig som en slags träning; att klara av att vänta kan ses som en fråga om impuls kontroll.

Problemet är dock ofta att eleverna inte känner till sådana i och för sig logiska strategier från lärarnas sida (Colnerud 2007b: 40). Därmed uppstår ett dilemma, alltså en risk för att eleverna känner sig orättvist behandlade. Colnerud jämför lärarnas strategier med elevernas upplevelse av samma situation, och illustrerar hur eleverna tolkar händelserna utifrån sina referensramar.

Lärarna är nu inte omedvetna om risken för sådana utfall, och försöker på olika sätt att argumentera för sina strategier, antingen genom att hävda att skolan, lika lite som livet självt, inte alltid är rättvis, eller att det jämnar ut sig – de som får vänta lite längre idag, kanske får hjälp först imorgon, och tvärtom.

Colnerud understryker dock att genomskinligheten i klassrummen måste bli bättre – det är nyckeln till tillit. Om eleverna görs medvetna om de spelregler som gäller – och de undantag som också kan gälla – har de lättare att acceptera lärarens agerande som korrekt.

*Således, det finns inlärningsstillfällen om rättvisa i klassrummet som beror på bland annat genomskinligheten av lärares motiv för att fördela fördelar i termer av tid och hjälp. Erfarenheterna kan variera från att bli utlämnad till obegriplig tillämpning av principer till att bli inbjuden att utforska rättvisefrågornas komplexitet i vardagslivet. Det möjliga lärandet om rättvisa som ett demokratiskt ideal varierar följaktligen från klassrum till klassrum (Colnerud 2007b: 48).*

I brist på genomskinlighet görs lätt den motsatta tolkningen, att läraren är oschysst och favoriserar vissa elever på bekostnad av andra.

Vikten av transparens understryks också i avhandlingen *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elev* (Thornberg 2006). Thornberg har analyserat elev–lärarerelationer i två skolor, i förskoleklasser och klasser i skolår 2 och 5 (totalt 141 elever och 13 lärare). Utgångspunkten är att studera värdeförmedling eller värdepedagogik genom att se på hanteringen av *regler* i skolan – införandet, förhandlandet och upprätthållandet av och om reglerna.

Thornbergs studie visar bland annat att lärarnas regelarbete inte sällan är spontant och reaktivt, snarare än strategiskt. Thornberg visar vidare på olika typer av regler och lärarstrategier, och understryker att elevernas uppfattning är det centrala i sammanhanget. Att få ett hållbart argument för någon viss regel är ur elevernas perspektiv absolut nödvändigt, för trovärdigheten och legitimiteten, och således för efterföljandet av reglerna (Thornberg 2006).

### Könsroller i skolorna och jämställdhetsaspekten

Vi går därmed över till könsrollsaspekten. Karlson (2007) har undersökt hur vissa budskap om jämställdhet, genus och kön tycks ligga inbäddade i förskolans och grundskolans verksamhet – budskap som finns i språket, i föreställningar och i praktik. Skolans styrdokument talar i detta sammanhang om vikten av jämställdhet, och även om att inte begränsa barnens/elevernas repertoar av beteenden enligt konventionella könsroller

(Karlson 2007: 65). Vilka budskap är det då som möter de unga? Vilka föreställningar är det som finns om pojkar och flickor och deras olika förmågor? Karlson visar på grundval av etnografiska studier i grundskola och förskola på olika företeelser i skolans verksamhet som hon menar har betydelse för skolans jämställdhetsarbete (jfr Karlson 2003; Johansson 2008).

En första företeelse är att förskolan har en *biologisk grundsyn*. Det innebär att lärare eller förskolepedagoger ser biologin som i huvudsak styrande för hur man blir sitt kön. Flickor ”är” flickor, och pojkar ”är” pojkar. De har medfödda egenskaper som gör att de är olika och därmed – även om det förblir outtalat – får man acceptera att de betar sig olika (Karlsson 2007).

En andra företeelse är att skolor inte sällan *fostrar flickor till ”hjälpfröknar”*. Typexemplet på detta är när en lärare använder en skötsam flicka som en buffert mellan två bråkiga pojkar, för att få lugn i klassrummet.

En tredje företeelse är att pojkar ibland *görs till offer* eller *ses som hot*. Detta bottnar i en föreställning om att pojkar behöver annat än flickorna. En skolgård kan till exempel i någon lärares utsaga vara mindre lämplig för ”pojklekar” (till exempel kojor, klätterträd eller saker att spika i). I de fall sådana föreställningar finns kan pojkar ses som offer – skolan är inte förmögen att tillgodose deras behov. Synen på pojkar som potentiella hot ligger nära samma outtalade föreställning – man ”vet” ju att pojkar bråkar mer än flickor. Bara den vetskapen kan leda till att flickorna används för att passivisera pojkarna, i olika gruppindelningar.

Karlson (2007) vill med sina observationer uppmärksamma oss på hur vissa budskap om kön i någon mening ”sitter i väggarna” i skolorna, och att detta har konsekvenser för skolans jämställdhetsarbete. Samtidigt är skolorna inte några isolerade öar. Barns sätt att gestalta sitt kön förändras över tid, och tidigare granskningar har i linje med detta talat om till exempel en ”ny flicka” i skolan, en medelklassflicka som tar plats och är framgångsrik (Öhrn 2002; Karlson 2007: 78; Årlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson 2009).

En näraliggande studie kompletterar den bild Karlson (2007) ger. Gillberg (2009) har i avhandlingen *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling: En feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan* undersökt förskolelärares strategier för att utveckla en könsmedveten



pedagogik. Hon pekar i detta sammanhang på problemet med en upplevd avsaknad av erkännande av förskolelärarnas professionella lärarroll (Gillberg 2009).

Frågorna är fortsatt mycket viktiga för skolans arbete med jämställdhet. Karlsons (2003; 2007) och Gillbergs (2009) bidrag handlar om att synliggöra sådana budskap och upplevelser som återfinns i skolornas vardagspraktik, och som alltså kan skilja sig från de tankar som ligger bakom formuleringarna om jämställdheten mellan könen i styrdokumentet. Det kan också noteras att en tidigare forskningsöversikt utförd av Skolverket – *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum* (1995) – visade på ojämlikheter mellan könen, på det viset att pojkar fått större uppmärksamhet än flickor i klassrummet.

Just denna senare fråga har faktiskt blivit närmare utredd. Einarsson (2003) har studerat interaktionsmönster i skolan mellan lärare och elever, och närmare bestämt fokuserat på kön, ålder, undervisningsämne och klassens storlek. Studien – som bygger på klassrumsobservationer och fokusgruppintervjuer – visar att åtminstone ett par av dessa saker har betydelse, på olika sätt. Kvinnliga lärare interagerar med pojkar i samma utsträckning som med flickor, när eleverna är yngre. När det gäller äldre elever, kommer kvinnliga lärare att interagera något mer med pojkarna än med flickorna. För manliga lärare är mönstret närmast det omvända. När manliga lärare har att göra med yngre elever, tenderar de att interagera något mer med pojkar än med flickor, och bara när eleverna är lite äldre, interagerar de manliga lärarna ungefär lika mycket med pojkarna som med flickorna. När det gäller de övriga studerade faktorerna, som undervisningsämne eller klassens storlek, visade sig dessa ha mindre betydelse för att förklara interaktionsmönster i klassrummet.

En annan aktuell översikt kan slutligen också nämnas i detta sammanhang: Carlberg och Bondestam (2010) har i bibliografin *Svensk forskning om jämställdhet och skola* på ett mycket förtjänstfullt sätt listat totalt 1438 olika arbeten på temat jämställdhet och skola (perioden 1969–2005).

### Interkulturellt lärande

En annan aspekt av det praktiska värdegrundsarbetet har att göra med interkulturellt lärande, alltså skolans önskemål om att eleverna ska ha god förmåga att hantera kulturell mångfald. Frågan har fått genomlys-

ning i studien *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början* (Eklund 2003). Dels undersöks statens intentioner härvidlag, såsom dessa framkommer i styrdokument från 1960-talet fram till slutet av 1990-talet. Undersökningen visar att ett interkulturellt perspektiv kommer först med ett mer påtagligt värdegrundstänkande. Innan 1990-talet handlar frågan snarare om internationella perspektiv, och mer konkret, om hemspråksundervisningen, även om ett embryo till ett interkulturellt synsätt kan spåras tillbaka till mitten av 1970-talet.

Dokumentstudien kompletteras med och kontrasteras mot en empirisk undersökning av elever i nionde skolåret. Har eleverna egentligen redskap att hantera mångfald? Eklund (2003) svarar i huvudsak nekande på den frågan – målet med ett interkulturellt lärande tycks alltså inte vara uppnått. En diskrepans kan istället påvisas mellan *intentioner* och *faktiskt utfall*. Eklund noterar att detta kan ha att göra med att målen i styrdokumentet sällan följs av motsvarande resurser (ekonomiska eller personella). Vidare menar Eklund att det är troligt att det interkulturella lärandet inte alltid prioriteras i skolans vardagsarbete, utan att sådant undervisningsinnehåll sorteras bort. Det är mycket annat som också ska hinnas med. Rekommendationen är att den fortsatta forskningen inom detta fält inriktas mot den operationaliserade läroplansnivån, alltså på vad som faktiskt sker i skolans undervisning (Eklund 2003).

### 3.3 Diskussionsklimatet i klassrummet och kamrateffekter

I en av de svenska analyserna av IEA-materialet från 1999, alltså CIVED, visas att socioekonomiska faktorer, som föräldrarnas utbildningsnivå, har stor betydelse för elevernas medborgarkompetens (Almgren 2006; jfr Ekman 2007; Amnå och Zetterberg 2010). Barn till högutbildade presterar helt enkelt bättre än barn till lågutbildade, när det gäller de kunskaps- och färdighetsfrågor som ingår i CIVED. Almgren (2006) konstaterar dock även att *skolkontexten har en självständig inverkan på elevernas resultat*. Almgren talar i sin undersökning inte specifikt om institutionella och kompositionella faktorer, men undersökningens variabler på skolkontextområden kan likväl uttryckas som exempel på institutionell respektive kompositionell variation (jfr figur 1.2).

De kontextvariabler som uppmärksammas i Almgrens undersökning är dels *elevsammansättningen* (etnicitet och föräldrarnas utbildningsnivå)

och *skolans huvudmannaskap* (kommunala respektive fristående skolor). Almgren visar empiriskt att skolkontexter som kännetecknas av en hög andel elever med invandrarbakgrund och/eller där föräldrarnas utbildningsnivå är låg – alltså sådana kontexter som i mediasammanhang ibland benämns som lågstatusskolor – inverkar negativt på elevernas resultat på kunskapstestet i CIVED, rent generellt. En svagare effekt kan också konstateras av huvudmannaskapet, där elever på fristående skolor har något högre resultat även vid kontroll för den egna socioekonomiska bakgrunden (Almgren 2006: 178–180).

När det gäller de interna och skoldemokratirelaterade variablerna, har Almgren (2006) analyserat i vilken mån *upplevt inflytande* respektive *klassrumsklimat* inverkar på elevernas kunskapsnivå i IEA:s test. Almgren visar att klassrumsklimatet samvarierar med resultatet. Ett klassrumsklimat som bedöms vara öppet och tolerant tycks medföra bättre medborgarkunskaper hos eleverna, oaktat deras bakgrund. När det gäller inflytandemöjligheterna är dock mönstret omvänt: där eleverna upplever att de kan påverka i hög grad är kunskapsnivåerna lägre, även vid kontroll för individuella bakgrundsfaktorer. Dessa resultat skulle möjligtvis kunna användas som en kritik av satsningar på ökat elevinflytande (jfr nedan) – fungerande ”skoldemokrati” har kanske snarare med ett bra diskussionsklimat i klassrummet att göra, än med rent formellt medbestämmande i frågor som rör undervisningens innehåll och utformning? (jfr Almgren 2006: 151–152, 191).

Almgrens resultat har i någon mening replikerats av Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b). Resultaten från de två undersökningarna skiljer sig dock åt på flera avgörande punkter. Den typ av effekt som ett gott klassrumsklimat kan tänkas ha på elevernas medborgarfärdigheter (Almgren 2006) syns inte i analysen av ICCS-datan (Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b). Det kan ha att göra med att frågorna i CIVED och ICCS inte är formulerade på exakt samma sätt. Möjligtvis skulle det också kunna handla om en förändring i de svenska skolorna under tidsperioden 1999 till 2009, men det är för tidigt att säga. Här behövs mer ingående studier av ICCS-materialet, för att testa om de mönster som fanns i det svenska CIVED-materialet kvarstår (jfr kapitel 4 i denna rapport).

I detta sammanhang ska det också noteras att i Skolverkets egen nationella utvärdering av grundskolan 2003, så fann man att faktorer som etnicitet och föräldrarnas utbildningsnivå spelade en förhållandevis sva-

gare roll för elevernas förhållningssätt till lärande och arbetsformer. Här var det istället just *klassrumsklimatet* som avgjorde elevernas attityder (Oscarsson och Svingby 2005: 37).

Vi återkommer till den svenska delen av ICCS i kapitel 4, i en diskussion om betydelsen av elevernas individuella egenskaper för deras medborgarkompetens. Det ska noteras att Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) nämligen finner en tydlig skoleffekt, som dock inte är en klassrumsklimat-effekt.

### 3.4 Skoldemokratin och elevinflytandet

En annan aspekt av skolans medborgarskapande uppdrag har att göra med inte enbart *förmedlandet* av demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetens, exempelvis i form av kunskaper om samhällsfrågor och historia, utan också med det *praktiska utövandet* av demokrati, genom elevinflytande. ”Elevdemokrati” eller ”skoldemokrati” har lyfts fram av statsmakterna som honnörsord, men det är inte självklart vad det betyder eller hur det i praktiken ska fungera (jfr *Jag vill ha inflytande över allt* 1999; Lundström 1999; Denvall 1999; Forsberg 2000; Brumark 2010). I rapporten *Ung i demokratin* (2001) ger Skolverket följande beskrivning av skolans fostrande uppdrag:

*Skolan har genom skollagen och läroplanen fått samhällets uppdrag att bilda och utbilda de unga och att fostra dem till demokratiska medborgare. Detta uppdrag från samhället till skolan innebär att skolan skall bidra till det demokratiska samhällets fortlevnad genom att dels ge en grundläggande utbildning till alla barn, dels i sig fungera som en demokratisk institution genom att vara en förebild och modell för demokratiskt handlande. Demokratiuppdraget inbegriper både skolan som institution och skolan som organisation. Uppdraget till skolan som institution handlar om undervisningens innehåll men också om att den värdegrund och den demokratisyn som finns uttryckt i skollag och läroplanerna skall praktiseras i klassrummet. Skolan skall således ge alla en utbildning för den framtida rollen som samhällsmedborgare. Uppdraget till skolan som organisation handlar om hur elevernas möjligheter till deltagande i skolans angelägenheter är organiserade. Genom att praktisera demokratiskt beslutsfattande och*

*ansvarstagande är det tänkt att eleverna skall erhålla en praktisk erfarenhet av demokrati. Skolan skall således inte bara ge kunskaper om demokrati utan även kunskaper i demokrati (Ung i demokratin 2001: 23).*

I detta sammanhang används ”skoldemokrati” som en övergripande etikett, vilket täcker in det som ibland kallas ”elevinflytande”, men som också skulle kunna handla om diskussionsklimatet i klassrummet, rätts-säkerheten och incitamenten till lärande (Jormfeldt 2009; 2010). Vi ska strax återkomma till olika sätt att begripliggöra elevinflytandet och skolans försök till demokratisk fostran.

### Forskning om elevinflytande

Biesta (2003) har gjort en distinktion mellan tre typer av demokratisk fostran i skolan: teoretisk, formell och informell. En teoretisk demokratifostran innebär i detta sammanhang skolans sätt att förbereda eleverna för deras roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle genom att utrusta dem med kunskaper om exempelvis det svenska styrelse-skicket, regeringen, riksdagen och lagstiftningsprocessen.

Skolans läroplan anger samtidigt att detta inte är nog. Lika viktigt som faktiska kunskaper är den praktiska erfarenheten av demokratiskt deltagande (jfr ovan). Sådana mer praktiska erfarenheter av demokrati kan enligt Biesta (2003) alltså tillägnas på två sätt, genom formell och informell elevdemokrati. Formell elevdemokrati är när eleverna ges formellt inflytande över exempelvis vissa delar av undervisningen eller – kanske mer vanligt – när eleverna får ha klassråd och rösta fram sina representanter till elevrådet.

Till sist finns även, enligt Biesta (2003) informell elevdemokrati. Detta innebär att eleverna får en slags *indirekt* demokratifostran eller ”insikter både i en demokratisk samtalskonst och i grundläggande demokratiska värderingar” (Tholander 2005a: 9; jfr Berg 2003; Liljestrand 2002). I praktiken skulle detta exempelvis kunna åstadkommas genom att eleverna får delta i organiserade diskussioner kring värdeladdade ämnen eller i mer praktiska planeringsdiskussioner. Det ska i sammanhanget noteras att detta är ett lite annorlunda sätt att konceptualisera skolans värdeförmedling, än den som gjordes i inledningskapitlet i denna rapport (se tabell 1.1). Där gjordes en tydligare om än simplare distinktion mellan *explicit* och *implicit* värdepåverkan. Förekomsten av ett klassråd

kan ses som ett exempel på explicit eller uttalad värdepåverkan, medan elevens subjektiva upplevelse av att – eventuella klassråd till trots – inte räknas på riktigt skulle kunna ses som implicit (outtalad) värdepåverkan. Den uppdelning Biesta (2003) föreslår skulle alltså kunna kritiseras för att vara något vag.

Oavsett dessa begreppsliga distinktioner, vad vet vi mer specifikt om elevinflytandet, i dess olika former? Tholander (2005a: 9) menar att den tidigare forskningen och utvärderingen om skoldemokratin och elevinflytandet – något förenklat – har visat på tre saker:

- Elever åtnjuter inte alltid det inflytande som de har rätt till.
- Elever *vill* i allmänhet ha (mer) inflytande.
- Elever har dåligt utvecklade färdigheter för att utöva inflytande.

Tholander noterar att flera av de statliga utredningarna har kretsat kring problemet med elevernas bristande *formella* inflytande i skolan (SOU 1985:30; SOU 1991:12; SOU 1996:22). Tidigare utvärderingar – som *En fördjupad studie av värdegrunden* (2000) – har visat på en misstro bland elever mot elevdemokratin. Man tror inte alltid på sina egna möjligheter. Många lärare är förvisso rent generellt positivt inställda till elevinflytande, men det tycks samtidigt vara så att den positiva inställningen minskar i takt med att eleverna blir äldre. Tidigare utvärderingar har i detta sammanhang talat om en hållning bland lärare där elevinflytande ses som en direkt motsättning till lärande – man får välja: om det ena ökar, minskar det andra (*Inflytandets villkor* 1998: 14). Tiden tycks vara skolans ständiga bristvara.

Vad gäller det andra generella resultatet som tidigare forskning har visat på, att eleverna vill ha inflytande (jfr Zackari och Modigh 2002), noterar Tholander (2005a) att forskning och utvärdering har visat på ett intressant gap mellan elever och lärare. Elever vill ha inflytande både över den övergripande utformningen av skolverksamheten men också över den mer praktiska eller dagliga verksamheten (jfr Swahn 2006). Ju äldre elever, ju större önskan att påverka, är det generella mönstret (SOU 1996:22). Samtidigt blir lärarna alltså – vilket vi redan noterat – mer tveksamma till inflytande från elever i högre åldrar. Det är som om tiden inte räcker till, och att elevinflytandet då går ut över undervisningen. Lärare uppfattar det i allmänhet också så att elevernas inflytande är större än vad eleverna själva tycker (Tholander 2005a: 10; jfr Danell 2006).

**Tabell 3.3** Elevinflytande: ett gap mellan elever och lärare

	<b>Lite yngre elever</b>	<b>Lite äldre elever</b>	<b>Syn på formellt inflytande</b>	<b>Syn på elevernas färdigheter</b>
Elevernas uppfattning	Elever vill ha inflytande både över den övergripande utformningen av verksamheten och den dagliga verksamheten i skolan.	Elever vill i allmänhet ha mer inflytande ju äldre de är.	Elever i allmänhet upplever ett missnöje med det formella elevinflytandet – för lite inflytande.	Elever har vissa brister i relation till frågor som har med inflytande att göra: de är ej engagerade eller insatta.
Lärarnas uppfattning	Många lärare är positiva till elevinflytande.	Lärare blir i allmänhet mer tveksamma till elevinflytande ju äldre eleverna är – för mycket elevinflytande uppfattas gå ut över undervisningen.	Lärare tycker att eleverna redan har ganska mycket inflytande.	Lärare ser problem med elevernas bristande kunskaper.

Källa: Tholander (2005a). Tabellen innehåller den aktuella författarens egna förenklade sammanfattningar av vad tidigare forskning och utvärdering har visat om ett gap mellan elever och lärare.

Samtidigt har Skolverkets återkommande attitydmätning bland elever, lärare och föräldrar – som heter *Attityder till skolan* – visat på en positiv trend över tid när det gäller elevernas upplevelse av inflytande (*Attityder till skolan* 2007; *Kursplanen – ett rättesnöre?* 2008: 43–44). Bland elever i årskurs 7–9 gäller ökningen i upplevt inflytande främst läxor och prov, men också om arbets sätt, som till exempel former för redovisning.

Den tredje generella lärdomen från tidigare forskning och utvärdering som Tholander (2005a) pekar på, är att eleverna har vissa brister i relation till frågor som har med inflytande att göra. I rapporten *En fördjupad studie om värdegrunden* (2000) sägs det att elever är skeptiska till ökat ansvarstagande och brister i engagemang och kunskaper i relation till elevrådet på den egna skolan. I samma rapport sägs det att lärare inte alltid tror på att eleverna har tillräckliga kunskaper för att vara med att bestämma (Tholander 2005a: 10; jfr *Kursplanen – ett rättesnöre?* 2008: 46). Det gap mellan lärare och elever som tidigare forskning och utvärdering noterat, är i förenklad form sammanfattad i tabell 3.3.

## Analys av samtal mellan elever

Tholander (2005a; 2005b) är kritisk till vissa aspekter av den tidigare forskningen och utvärderingen av elevinflytandet och medborgarskapandet, som (alltför) ofta förlitat sig på enkäter och intervjuer. Gerrevall (2003) har utvecklat en liknande kritik och föreslagit att iscensatta deliberativa samtal kan vara ett bättre alternativ för att studera hur elevers demokratiska kompetens i praktiken fungerar (jfr Forsberg 1995; Krantz 2003; Englund 2000; 2003; 2007; Premfors och Roth 2004).

Tholander (2005a) menar dock att vi som forskare inte med iscensatta deliberativa samtal kommer åt den *naturliga interaktion* som uppstår i spontana samtal mellan elever. Samtalsanalys är en metod som föreslagits som alternativ till enkäter och intervjuer (jfr Tholander 2002; 2005b; Eriksson 2002; Liljestrand 2002; Lindblad och Sahlström 2001). Genom analyser av videoinspelade sekvenser från högstadiееlevers grupparbeten har Tholander (2005a) på ett sådant sätt velat visa hur demokrati-frågor i skolan och elevinflytande i praktiken gestaltar sig. Idén är att undersöka hur eleverna rent konkret betar sig då de konfronteras med demokrati-frågor i skolorna, och med samtalsanalysen som metod bidra till en fördjupad förståelse av skolans demokratiarbete.

En annan och viktig poäng är att försöka analysera hur elever *sins- emellan* förhåller sig till demokrati- och inflytandefrågor. Tholander (2005a) menar att tidigare forskning och utvärdering på ett icke tillräckligt problematiserande vis utgått från att elevdemokratiska frågor bara har relevans i relationen lärare–elev men inte i relationen elev–elev (jfr Krantz 2003).

Det material som Tholander jobbat med består av 28 elevgrupper från fem olika skolor (totalt 36 timmars inspelat material). De videoinspelade sekvenserna handlar om hur eleverna själva pratar och genomför grupparbeten. I den artikel från 2005 som här refereras är det tre sekvenser som analyseras på djupet, med avseende på elevernas demokratiska diskurs. Vad Tholander kan visa, är exempelvis att elever i grupparbeten själva vill lösa konflikter och hålla läraren utanför beslutsprocessen, i de fall kontroverser uppstått (Tholander 2005a: 20). Analysen av videomaterialet visar också att elever ibland på egen hand sätter den av läraren arrangerade demokratiska ordningen ur spel och betar sig odemokratiskt (Tholander 2005a: 20–23). Det är alltså inte alltid *lärarna* som sätter gränser i detta avseende:



*Ett mönster som vi kunnat konstatera i ovanstående exempel är att elevernas demokratiska rättigheter ofta beskärs av de egna kamraterna snarare än av läraren. Man ska dock vara medveten om att den som berövas på exempelvis sitt medbestämmande ofta själv bidrar till att så sker, till exempel genom att han eller hon hela tiden ber andra om att få sig uppgifter förelagda [...] Det är alltså ganska vanligt att elever inte tillvaratar sina chanser till inflytande (Tholander 2005a: 24).*

Av detta följer att läraren inte bara kan nöja sig med att arrangera en initial demokratisk ordning; denna ordning måste följas upp och återskapas:

*Demokrati är således inte något som lärare tar för givet genom arbetsformen som sådan, utan det är något som de ständigt arbetar för att iscensätta. Detta är en viktig insikt, för om man likställer elevaktiva arbetssätt med elevinflytande, som Forsberg (1995) menar är vanligt, kan detta arbete från lärarens sida aldrig bli synliggjort. Istället förutsätts det som skulle bevisas – att elever har inflytande – genom arbetsformen som sådan (Tholander 2005a: 25).*

Denna poäng förtjänar nog att upprepas, och stöder Tholanderns argumentation om att vi när vi analyserar elevinflytande inte bara ska fokusera på relationen elev–lärare, utan att det finns en intressant interaktion mellan eleverna också. Vad gäller just *samtal*, handlar det om hur klassrumsinitierade (deliberativa) samtal kan fortsätta, i frånvaro av läraren, mellan eleverna själva, och ha betydelse för deras politiska socialisation (jfr Englund 2003; 2004; 2007). Andra studier har också styrkt detta, och visat att i en skola – förstått som en socialisationsmiljö – fungerar dynamiken i socialisationsprocessen till stor del av elever som påverkar *varandra*, snarare än att enbart lärarna påverkar eleverna (Aretun 2007; jfr Bliding 2004; Williams 2006; Liljestrand 2010). Samma sak berördes i en tidigare utvärdering av Skolverket – *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum* (1995) – där det bland annat noterades att elevers interaktion under en vanlig lektion kan vara nog så omfattande, och att denna interaktion pågår vid sidan av lärarens undervisning.

### 3.5 Delaktighetsperspektivet

Ett annat sätt att tala om elevinflytande eller demokrati i skolan rör det närallgiggande begreppet delaktighet. Delaktighet kan förstås som bara en aspekt av demokrati, vid sidan av till exempel jämlikhet, frihet eller solidaritet, men samtidigt som ett begrepp som i sig själv innehåller aspekter som inkludering, inflytande och deltagande i aktiviteter eller beslutsfattande. Begreppet används dock på lite olika sätt beroende sammanhang. Statsvetare skulle kanske helst undvika ett begrepp som delaktighet och istället tala om deltagande i olika formella och informella sammanhang (jfr Ekman och Linde 2010), medan barndomssociologer kopplar begreppet delaktighet till ett rättighetsperspektiv (jfr Elvstrand 2009: 13), närmare bestämt till de rättigheter som formuleras i FN:s konvention om barnets rättigheter (jfr Englundh 2008; Balldin och Qvarsell 2004; Qvarsell 2001; Bartley 2001). Specialpedagoger använder delaktighetsbegreppet i relation till utsatta grupper och deras rätt att delta (Elvstrand 2009: 13).

Delaktighet kan tänkas inkludera både en aktiv och en passiv komponent, på det viset att det handlar om både att få ta del av någonting, men också om att kunna påverka någonting. Elvstrand (2009) talar om detta som *social delaktighet* (att få vara med i en grupp/gemenskap) respektive *politisk delaktighet* (att få vara delaktig i beslutsfattande, i detta fall i skolan/klassrummet).

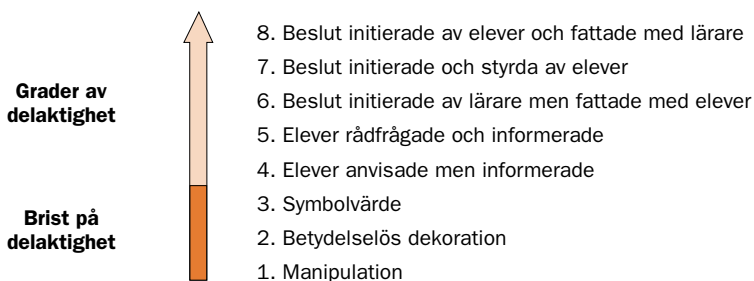
Detta är samtidigt ett sätt att komma åt olika poänger med att alls ges elever inflytande. I Skolkommitténs betänkande *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22) anges tre skäl till varför elever ska ges möjlighet till inflytande:

- Inflytande är en mänsklig rättighet.
- Skolan har till uppgift att fostra demokratiska medborgare.
- Delaktighet är en förutsättning för lärande.

Det finns alltså olika typer av bevekelsegrunder i detta sammanhang. Det första argumentet kan kopplas till barnrättighetskonventionen. Barnen/eleverna tillerkänns ett värde, här och nu. Det andra argumentet kan tydligt kopplas till skolans demokratiuppdrag, medan det tredje argumentet kopplar samman delaktighet med lärande (jfr Selberg 2001). Elvstrands vida syn på delaktighet täcker på motsvarande sätt inte enbart in demokratiföstran, utan hon betonar också den sociala delaktigheten,

alltså gruppgemenskapen och trivseln (jfr Johannesen och Sandvik 2009).

Ett annat sätt att begripliggöra delaktighetsbegreppet har att göra med *graden av delaktighet*. Elvstrand (2009) hämtar i detta sammanhang inspiration från Hart (1997) och tidigare forskning om medborgares inflytande i samhället, och talar om en ”delaktighetsstege” (figur 3.3).



**Figur 3.3** Delaktighetsstegen  
Källa: Elvstrand (2009:18), här något modifierad.

Delaktighetsstegen har använts för att diskutera barns delaktighet, och syftar bland annat till att illustrera att det finns flera olika former av *brist* på delaktighet, som till exempel har att göra med manipulation eller betydelselös dekoration. Exempel på sådana icke-genuina former av delaktighet skulle kunna vara barn som deltar i demonstrationståg, bärandes plakat som de inte riktigt förstår innebörden av. Delaktighet kan vidare vara skenbar, om den egentligen bara finns där som en fasad, utan konkret innehåll. Formuleringar i policydokument om ungas delaktighet skulle kunna vara ett exempel, om det är kombinerat med en praktik som inte lever upp till policyutfästelserna. (Sedan är det en annan sak om detta symbolvärde är viktigt eller oviktigt i sig.)

Delaktighetsstegens övre ”pinnar” handlar om stigande grad av delaktighet. I en skolkontext skulle det kunna handla om att eleverna blir *informerade* om kommande händelser, vilket visserligen innebär att eleverna anvisas snarare än medbeslutar, men det kan ändå ses som den lägsta nivån av delaktighet (steg nr 4 i figur 3.3). Nästa steg (nr 5) handlar om att eleverna *rådfrågas*, medan steg nr 6 handlar om att beslut initieras av lärare men fattas tillsammans med eleverna. Steg nr 7 och 8 ger eleverna

makt att initiera och fatta egna beslut, bara till viss del med vuxna/lärare. Det är delaktighetsstegens högsta steg.

Elvstrand (2009) utgår ifrån ett sådant delaktighetstränkande i avhandlingen *Delaktighet i skolans vardagsarbete*, som bygger på empiriska studier av elever i grundskolans år 4 och 5. Syftet är att undersöka eller belysa hur delaktighet rent konkret kommer till uttryck i skolans vardagsarbete. Vad Elvstrand gör är dels att identifiera möjligheter och hinder för elevernas delaktighet i skolan. Dessa delaktighetsfrämjande och delaktighetshämmande faktorer illustreras i figur 3.4.

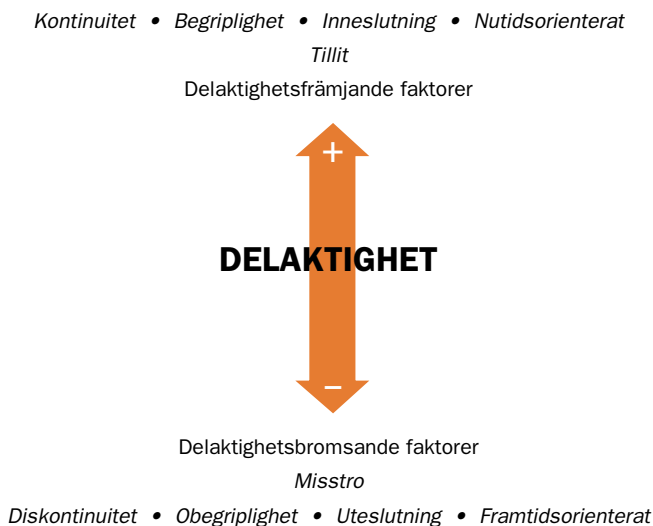
Sådana faktorer som har med främjandet av delaktighet att göra rör elevernas känsla av *tillit*, medan det som hindrar, försvårar eller bromsar upp elevernas grad av delaktighet har att göra med upplevt *missstroende*. Båda dessa förhållningssätt har att göra med graden av kontinuitet i skolvardagen, begriplighet samt inkludering. Typiskt för en situation där *brist på delaktighet* uppstår, är när diskontinuitet präglar skolvardagen, alltså när plötsliga förändringar och tillfälliga lösningar (som till exempel oplanerade lärarbyten) tillåts bli en del av vardagen. Sådan brist på kontinuitet hänger ofta samman med brist på förutsägbarhet eller begriplighet, sett från elevernas perspektiv. I värsta fall skapas känslor om orättvis behandling, i relation till läraren eller i relation till andra elever på skolan.

Vidare hänger deltagarbromsande faktorer samman med en praktik som motiveras utifrån ett framtidsorienterat synsätt:

*Ett exempel på detta är att motiveringen att elever ska lära sig att arbeta i grupp för att kunna det när de är vuxna. Sådana motiveringar gör att elever upplever att deras liv här och nu inte värdesätts och leder till minskad delaktighet (Elvstrand 2009: 203).*

Ett nutidsorienterat synsätt tycks vara mer förenligt med ett erkännandehär-och-nu-perspektiv, vilket också tycks främja delaktigheten.

Elvstrands studie (2009) visar på flera likheter med tidigare forskning om skolelevers delaktighet, även om Elvstrand jobbar med en ovanligt vid definition av delaktighet (jfr ovan). Istället för att kombinera social och politisk delaktighet, har tidigare forskning antingen fokuserat på gemenskapsaspekten eller på inflytandeaspekten (jfr Aspán 2005; Bergström och Holm 2005; Åberg och Lenz Taguchi 2005).



**Figur 3.4** Delaktighet i skolan: hämmande och främjande faktorer  
 Källa: Elvstrand (2009: 202), här något modifierad.

Vad som är viktigt att notera är dock just Elvstrands slutsatser om den sociala delaktigheten och den politiska delaktigheten. Social delaktighet upplevs från elevernas sida som en viktig källa till trivsel, och är därför – i en mer allmän mening – viktig att främja. Elvstrand visar också att den politiska delaktigheten i mångt och mycket sker genom att eleverna själva förhandlar om inflytande, och att elevernas förhandlingsstrategier samt önskan eller förmåga att förhandla skiljer sig från elev till elev. Därför kommer vissa elever att uppfatta sig som mycket delaktiga, medan andra känner sig närmast exkluderade.

Elvstrand (2009) visar också i sin avhandling att elevernas sociala och politiska delaktighet är sammanlänkade, på det viset att elever som tillhör en (lite större) kamratgemenskap också har större möjlighet att göra sig hörda i klassrummet, och således en bättre möjlighet att utöva sin politiska delaktighet. I detta sammanhang instämmer Elvstrand i de ovan noterade slutsatserna som Tholander (2002; 2005a; 2005b) har presenterat, om att elevernas interaktion också måste beaktas när vi intresserar oss för delaktighets- eller elevinflytandefrågor. Det handlar inte enbart om relationen mellan lärare och elev, utan också om relationer mellan elever.

## Näraliggande forskning

Det finns flera tidigare studier som uppmärksammat andra aspekter av elevernas delaktighet i skolan. I viss mån knyter dessa an till större forskningsområden, vilka jag av praktiska skäl inte kan gå in på i denna forskningsöversikt, som forskningen om mobbing (se Fors 1995; Evaldsson och Nilholm 2009) eller delaktighet utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv (se Hellberg 2007; Szöni 2005). En betraktelse som Elvstrand (2009: 206) lyfter fram är dock särskilt intressant att notera, i ljuset av föreliggande kunskapsöversikt: det finns ingen systematisk forskning om demokrati och elevinflytande i skolan, utan vår kunskap om detta baseras först och främst på enskilda fallstudier. Nykänen (2008) gör samma reflektion i sin doktorsavhandling *Värdegrund, demokrati och tolerans*. Det finns en mängd texter som framhäver betydelsen av en demokratisk skola, men det finns förhållandevis lite empirisk forskning som studerat hur det går till i praktiken.

Ett problem i sammanhanget torde också vara bristen på kommunikation mellan olika akademiska discipliner. I forskningsöversikten *Unga demokrater* (2003), som hade ett bredare anslag än denna rapport och sökte kartlägga aktuell forskning om ungdom, politik och skolans demokratiska uppdrag, konstaterade författarna just att om man såg till enskilda discipliner, låg slutsatsen att ”det finns för lite forskning” alltid nära till hands. Men:

*Samtidigt måste det påpekas att det ändå finns en icke obetydlig kunskapsmassa i det svenska forskarsamhället, både om skolan som en demokratifostrande institution och om ungdomars politiska värderingar och deltagande. Problemet tycks istället vara att det finns för lite samarbete mellan olika discipliner. Pedagogerna håller sig för sig, och statsvetarna för sig, och så vidare. Det tycks saknas kanaler för ämnesöverskridande möten, vilket gör att forskare från skilda discipliner alltför sällan tar del av varandras forskning. Ökade kontaktytor skulle tillåta ungdomsforskare från skilda akademiska discipliner att bättre utnyttja den kunskapsmängd som finns tillgänglig samt att träffas och berikas av varandras metodologiska ansatser, teoretiska utgångspunkter och empiriska material. Vad vi behöver är med andra ord fungerande forskningsnätverk (Ekman och Todosijevic 2003: 109–110).*

Huruvida det är forskningsnätverk som vi behöver ska vi låta vara osagt, men jag tror att samma argument håller också i detta sammanhang. Det finns många studier, på skilda håll, som rör i stort sett samma tematik.

På temat delaktighet kan man således peka på såväl pedagogiska studier av deliberativa samtal i skolan (se Roth 2003; jfr Liljestrand 2002), som barns relationsskapande (Bliding 2004; Ihrskog 2006) eller utvecklingspsykologiska diskussioner om hur barn ser på inflytande (Aspán 2005). Bartholdsson (2007; 2008) har undersökt hur normalitet och avvikelser konstrueras i skolan, och Samuelsson (2008) har sett på lärares korrigeringar i klassrummet. Göransson (2007) har studerat svenska ungdomar i särskolan och deras önskemål om och möjligheter till inflytande (jfr Persson 2004). Thornberg (2006; 2007) har undersökt regelarbete i skolan och elevernas synsätt på reglernas förutsägbarhet. Colnerud (2007a; 2007b) har på ett näraliggande sätt undersökt rättviseaspekter i skolans vardagsarbete, och hur eleverna ser på rättvisa (jfr ovan). Halv-ars-Franzén (2010) har undersökt förskolebarns möten med etiska frågor i skolvardagen. Bergström och Holm (2005) har undersökt ungdomars upplevelse av inflytande i sin skolvardag, och de två författarna understryker särskilt vikten av att de vuxna i skolan erkänner sin makt och tar ett asymmetriskt ansvar för att informera eleverna om olika frågor. På det viset tycks förutsättningar kunna skapas för eleverna att både kunna och vilja bli delaktiga och ta eget ansvar.

Igen, det finns alltså många intressanta bidrag från såväl pedagoger, specialpedagoger, statsvetare, barnforskare, sociologer, filosofer och utvecklingspsykologer; forskare som *på skilda håll* bidrar till den samlade kunskapen om hur skolan fungerar mer praktiskt för att skapa demokratiska medborgare. Men det är inte alls självklart att forskare från olika discipliner läser eller ens känner till varandras arbeten. Vi ska återkomma till denna fråga i det avslutande kapitlet i denna kunskapsöversikt.

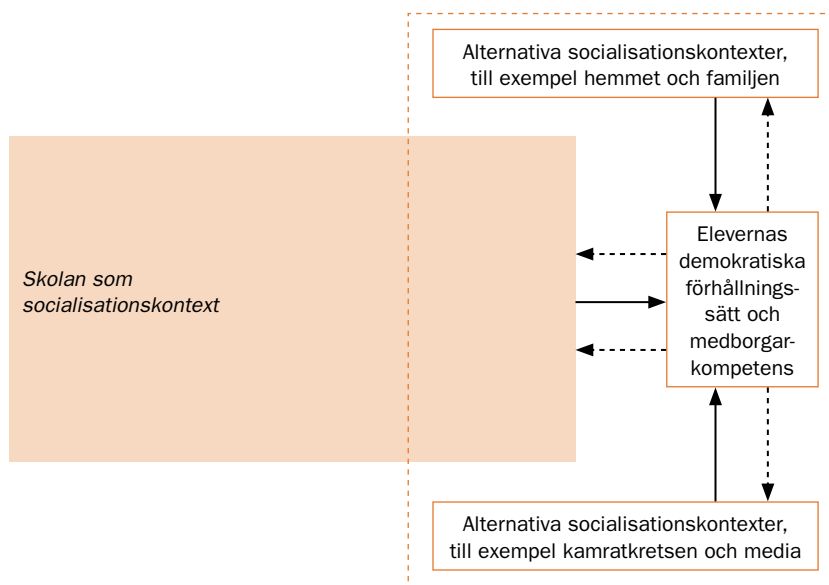




# **Medborgarkompetens som politisk socialisation**

## 4. Medborgarkompetens som politisk socialisation

Vi vänder oss nu till elevernas individuella egenskaper och frågan om deras medborgarkompetens. Vad säger oss tidigare forskning och utvärdering om detta? Det är ju inte rimligt att betrakta elever som oskrivna blad, som kommer till skolan med lika förutsättningar och som uteslutande präglas av sådant som jag i denna rapport har talat om som skolans yttre och inre kontexter. Vi vet att skoleleverna har individuella olikheter som rör deras sociala och kulturella kompetens. De kommer exempelvis från såväl resursstarka som resurssvaga hem och de har föräldrar som är högutbildade eller lågutbildade. I varierande utsträckning talas det om politik och samhällsfrågor i deras hem, i varierande utsträckning deltar de själva i sådana diskussioner med sina föräldrar eller kamrater och i varierande utsträckning fungerar föräldrarna som förebilder för ett samhällsengagemang hos de unga (figur 4.1).



**Figur 4.1** Fokus på elevernas individuella egenskaper och alternativa socialisationskontexter.

De unga medborgarna socialiseras med andra ord i en rad andra sammanhang utanför skolan, som helt eller delvis står utanför en sådan politisk styrning som (rent teoretiskt) är möjlig inom ramen för skolverksamheten, som familjen, kamratkretsen och den självvalda mediakonsumtionen. Vad vet vi om detta?

#### 4.1 Elevernas individuella egenskaper

Till att börja med ska vi se på de svenska skolelevernans demokratiska förhållningssätt eller medborgarkompetens (jfr Oscarsson 2005; Alm-gren 2006; Ekman 2007). Det finns här relevant aktuell forskning, som bygger på den svenska delen av den internationella studien *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*, utförd av IEA. ICCS-materialet finns för närvarande avrapporterat i enbart två rapporter från Skolverket, huvudrapporten *Morgondagens medborgare* (2010) och den vidhängande fördjupningsrapporten *Skolor som politiska arenor* (Amnå et al. 2010).

Rapporten *Morgondagens medborgare* visar att de svenska 14-åringarna klarar sig rätt hyfsat i det kunskapsprov som ingår i ICCS. Eleverna konfronteras här med rena kunskapsfrågor om politik, demokrati och samhälle, men framför allt med olika typer av tolkningsuppgifter, som eleverna måste lösa genom att resonera sig fram till rätt svar. 14-åringar i 39 länder har gjort samma test, och de svenska eleverna hamnar en bra bit ovanför det internationella genomsnittet. Bland de fyra länder som rankar högst i dessa test, återfinns två skandinaviska länder – Danmark och Finland – och i en andra grupp om åtta länder vars resultat inte skiljer sig signifikant från varandra återfinns Sverige. I samma grupp ingår bland andra Polen, Italien och Estland. I jämförelse med utfallet i motsvarande test för tio år sedan (CIVED-undersökningen), ligger de svenska eleverna på ungefär samma nivå nu som då. Det ska dock betonas att de två kunskapsproven inte är helt jämförbara, utan konstruktionen av testet skiljer sig åt på flera punkter. Skolverket gör ändå den bedömningen, att de svenska eleverna i alla fall inte blivit sämre över tid.

Sett till variationen mellan eleverna, är det intressant att notera att den totala variationen mellan eleverna är större i Sverige än genomsnittet för övriga europeiska länder. Det betyder alltså att det bland svenska elever finns särskilt påtagliga *skillnader* i hur väl eleverna klarar sig i kunskapsprovet. Just variationen mellan individer är också den som framför

allt syns i ICCS-undersökningen, inte variationen mellan olika skolor. De svenska skolorna skiljer sig åt ganska lite i detta avseende, men det innebär alltså inte att vi därmed har en likvärdig skola. Tvärtom visar just den påtagliga spridningen på elevnivån att det finns vissa som klarar sig väldigt bra, men andra som klarar sig väldigt dåligt.

De faktorer på elevnivån som undersöks, som bakgrundsfaktorer, är socioekonomisk bakgrund (mätt genom föräldrarnas utbildningsnivå), kön och migrationsbakgrund. Den bakgrundsfaktor som har störst förklaringskraft är föräldrarnas utbildningsnivå. Skolverkets rapport visar att elevernas socioekonomiska bakgrund spelar en *avgörande* roll för hur väl de lyckas i kunskapsprovet i ICCS – elever från högutbildade hem klarar sig i genomsnitt bättre i kunskapstestet än elever från lågutbildade hem.

Det är också intressant att notera den kamrateffekt som Skolverket identifierar. Elever med högutbildade föräldrar, som själva vistas dagligen bland klasskamrater med lika högutbildade föräldrar, har större chans att få många poäng i kunskapstestet, rent statistiskt. Här finns alltså en så kallad kompositionell kontextuell effekt, som skulle kunna uppfattas som en *segregationseffekt* (jfr figur 1.2). Samma fenomen återfinns i andra skandinaviska länder, men i Finland finns ingen motsvarande segregationseffekt som är statistiskt signifikant. Skolverket lyfter här ett varnande finger: tidigare studier har visat att det finns en trend mot en ökad skolsegregation i Sverige, och resultaten från ICCS antyder just att vi i framtiden kommer att konfronteras med en mer allvarlig brist på likvärdighet i skolan (jfr *Morgondagens medborgare* 2010; Sernhede 2010; *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* 2009).

I den vidhängande fördjupningsrapporten *Skolor som politiska arenor* (Amnå et al. 2010) analyseras en del av det svenska ICCS-underlaget (enkätdata från 3464 elever i klass 8, insamlat i 169 skolor under våren 2009). Amnå och hans kollegor (se Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b) har gjort en kartläggning av vad de kallar elevernas ”medborgarkompetens” (tabell 4.1). Detta är 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,

**Tabell 4.1** Elevernas medborgarkompetens (en sammanfattning)

<b>Demokratiska värderingar</b>	<b>Politisk tilltro</b>	<b>Politisk självtillit</b>	<b>Politisk kunskap</b>	<b>Samhällsengagemang och politiskt deltagande</b>
<p>Stark uppslutning bakom kvinnors och mäns formella jämställdhet, samt ett starkt stöd för invandrarers 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 samhällsliga 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 politikererna 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>

men vad forskarna pekar på innebär i varje fall inte någon direkt kris för demokratin. Eleverna i de svenska skolorna har istället en påtaglig medborgarkompetens (se tabell 4.1).

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, konstaterar Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) att pojkarna som grupp är mindre toleranta än flickorna. 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 invandrades formella rättigheter bland samtliga elever.

I rapporten *Skolor som politiska arenor* visas vidare 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 4.1). Elever med utländsk bakgrund känner överlag lägre nivåer av förtroende för olika politiska och samhälleliga institutioner, jämfört med eleverna med svensk bakgrund.

Vad gäller faktiska politiska kunskaper och medborgerliga färdigheter – som förmågan att förstå och tolka politiska budskap – visar det kunskaps- och färdighetsprov 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 (Ekman och Zetterberg 2010a; jfr Almgren 2006; Högdin 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 (jfr Schwartz 2010; Jonsson 2007).

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. Dagens 14-åringar – 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 (Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b).

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 naturligtvis bara en analytisk konstruktion, där det troligtvis finns en betydlig 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. Detta behöver dock inte betyda att eleverna ser ett engagemang inom miljöorganisationer som ett trovärdigt alternativ, varken nu eller i framtiden. De finner det snarare för troligt att de kommer att ägna sig åt exempelvis medveten politisk konsumtion. Vad som är tydligt är också en beredskap att uttrycka sina politiska åsikter offentligt, att diskutera politik och samhällsfrågor, och bland många, speciellt bland flickorna, att arbeta ideellt (Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b).

Resultaten från analysen av den svenska delen av ICCS 2009 kan jämföras med tidigare utvärderingar av de svenska skolelevernas demokratiska kompetens. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (se Oscarsson och Svingby 2005) visade att de svenska eleverna den gången

– i jämförelse med en utvärdering från början av 1990-talet – var något mer intresserade av politik och politiskt deltagande än tidigare. Det fanns en önskan hos eleverna om att påverka samhällsutvecklingen (se *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17). Denna beskrivning av ”potentiellt aktiva samhällsmedborgare” stämmer alltså överens med vad Ekman och Zetterberg (2010a) också pekar på.

Vidare visade den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 på att eleverna i allmänhet förstod innebörden i begreppet demokrati (jfr Eriksson 2006). Eleverna förmådde också placera riksdagspartierna på en vänster–högerskala. Attityderna till demokrati var överlag positiva. Vad som däremot var mer problematiskt var möjligtvis att elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet var ganska låga, och att situationen därvidlag inte hade förändrats nämnvärt sedan utvärderingen från 1992. Visserligen skilde sig inte elevernas kunskaper avsevärt från den vuxna populationens politiska kunskaper, men med tanke på den omfattande undervisningstiden i SO-ämnen kunde man kanske ha förväntat sig en något mer utbredd politisk kunskap just bland de unga medborgarna (jfr *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17). Den lite blandade bild av elevernas demokratiska kompetens som Ekman och Zetterberg (2010a) pekar på har alltså identifierats också i tidigare utvärderingar av Skolverket (jfr Oscarsson och Svingby 2005).

## 4.2 Individuella och kontextuella faktorer

Också i rapporten *Skolor som politiska arenor* undersöks variationen mellan eleverna, på individnivån – varför har vissa elever mer medborgar-kompetens än andra? Det som testas är vad som framför allt kan förklara variationen mellan eleverna – de individuella bakgrundsfaktorerna, eller så kallade kontextuella faktorer (alltså, skolfaktorer). I tabell 4.2 visas resultatet från den så kallade tvånivåanalysen som forskarna gjort (Ekman och Zetterberg 2010b). Tabellen visar de fall då det funnits något statistiskt säkerställt samband, och om detta samband i så fall har varit positivt eller negativt.

Vad man kan se, om vi börjar på individnivån, är att elevernas medborgarkompetens framför allt har 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 migrationsbakgrund för att förklara variationen i elevernas medborgarkompetens. Flickorna tycks oftare än pojkarna ha en relativt stor medborgarkompetens. På sju av de tolv indikatorer på medborgarkompetens som ingår i analysmodellen (se tabell 4.2) klarar sig flickor bättre än pojkar. Det ska här noteras, att det sätt på vilket variablerna har kodats i analysen, gör att vi ska läsa tabellen på följande sätt: egenskapen att vara pojke har en *negativ* effekt på en rad olika medborgarkompetenser. Det betyder samtidigt att egenskapen att vara flicka har en *positiv* effekt på samma medborgarkompetenser (tabell 4.2). Enbart när det gäller ett förväntat deltagande i illegala protester har egenskapen att vara pojke en distinkt positiv effekt.

Tabell 4.2 visar också att sambandet mellan kön och politisk självtillit tycks följa ett tidigare identifierat mönster (jfr Giota 2006; 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-procentsnivå, är det en effekt som är känslig för alternativa modellspecifikationer (se Ekman och Zetterberg 2010b).

Tabell 4.2 visar också att om en elev har svensk eller utländsk bakgrund har 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 tabell 4.1), och att vissa egenskaper kan vara gynnsamma för vissa medborgarkompetenser men inte för andra. Värt att notera är även att de apostroferade forskarna här inte har analyserat variationen *inom* den grupp som här kallas elever med utländsk bakgrund. Denna kategori är heterogen.

**Tabell 4.2** Svenska elevers medborgarkompetens och olika förklaringsfaktorer

Förklaringsfaktorer							
Medborgar-kompetenser	Pojkar	Utländsk bakgrund	Högskoleutb. föräldrar	Fristående skola	Föräldrars utb.nivå (klassnivå)	Elevernas delaktighet (klassnivå)	Kommunikationsklimat (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 självfölit	(Pos***)	Pos***	Pos***		Pos***	(Pos**)	
Politisk kunskap	Neg**	Neg***	Pos***		Pos***		
Skoldemokratiskt deltagande			Pos**	Pos*	Pos**		
Samhällsengagemang <sup>1</sup>	Neg**	Pos***	Pos***		Pos***		
Valdeltagande <sup>1</sup>	Neg**	Pos***	Pos***	Pos*	Pos***		
Parti-/kampanj-aktivitet <sup>1</sup>		Pos**	Pos**				
Laglig protest <sup>1</sup>	Neg***		Pos***	Pos**	Pos**		
Olaglig protest <sup>1</sup>	Pos***		Neg***				

Not: \*\*\* = 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.

<sup>1</sup> Prognos Källa: Ekman och Zetterberg (2010b).

Den främsta kontextuella effekt forskarna bakom rapporten *Skolor som politiska arenor* lyckas identifiera är i likhet med huvudstudien *Morgondagens medborgare* (jfr ovan) en så kallad *kompositionell effekt*, kopplad till skolans yttre kontext (se figur 1.2). 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 självförtroende, deras faktiska politiska kunskap, samt deras deltagande i skoldemokratiska former och deras prognostiserade samhällsengagemang, valdeltagande och politiska aktivism. 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 här, utan vi konstaterar bara att det tycks finnas en kontextuell effekt av det slag som Strömblad (2003), Brännström (2007) och Szulkin och Jonsson (2007) har pekat på i andra undersökningar.

Det kan i sammanhanget också nämnas att andra aktuella studier har identifierat just negativa kontextuella effekter på elevernas utbildningsresultat. I Ungdomsstyrelsens analys av de ungas utanförskap – *Fokus 08* (2008) – sägs det exempelvis att elever som går i skolor i fattiga och segregerade bostadsområden får sämre studieresultat jämfört med elever med likvärdig socioekonomisk bakgrund som går i skolor i mer välbeställda områden. I synnerhet tycks denna typ av områdeseffekt slå hårt mot unga pojkar med utländsk bakgrund (jfr Brännström 2007; Szulkin och Jonsson 2007; *Elever med utländsk bakgrund* 2004).

En annan kontextuell effekt som vi kan identifiera i några fall i tabell 4.2 – och som kort berördes i kapitel 2 i denna rapport – är kopplad till *huvudmannaskap*. Eleverna i de fristående skolorna tycks i somliga avseenden ha i genomsnitt högre 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 4.2). Detta gäller alltså även när kontroll har skett för elevernas studiesociala bakgrund (det vill säga föräldrarnas utbildningsnivå). Det tycks alltså *inte* enbart vara så, att anledningen till att eleverna i fristående skolor har högre medborgarkompetens har att göra med att de råkar komma från

högtbildade 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 eller stödjande föräldrar (jfr Högdin 2006). 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 den ovan refererade analysen (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 4.2).

Intressant att notera är också att de övriga skolfaktorer som Ekman och Zetterberg (2010b) har valt att inkludera i sin analys – som båda rör skolans inre kontext – har en mycket blygsam effekt på elevernas medborgarkompetens, när man kontrollerar för elevernas kön, etniska 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 (jfr Almgren 2006). Detta berördes kort i kapitel 2 i denna rapport. Men inte heller elevernas upplevelse av 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 Englund 2004). Samtidigt är detta samband inte lika statistiskt säkert som de flesta andra i tabell 4.2. Elevernas delaktighet i skolkontexten tycks också ha en *positiv* effekt på elevernas politiska självtillit, men denna effekt är inte helt entydig, då resultatet i tabell 4.2 i just detta avseende påverkas av vissa modellspecifika förutsättningar (se Ekman och Zetterberg 2010b).

### 4.3 Politisk socialisation i skolan och på annat håll

Sammantaget är bilden som presenteras i Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) relativt klar. Elevernas medborgarkompetens kan huvudsakligen förklaras med hänvisning till *föräldrarnas utbildningsnivå* – i två avseenden. För det första har de elever som kommer till skolan, utrustade med

en gynnsam studiesocial bakgrund, mer eller bättre medborgarkompetens än elever med en i detta avseende mindre gynnsam familjebakgrund. För det andra tycks det även finnas en kompositionell effekt (eller en ”spillover-effekt”) av föräldrarnas utbildningsnivå, såtillvida att en klass med många elever med 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.

Ytterligare en viktig förklaring till elevernas skilda nivåer av medborgarkompetens är könsfaktorn: flickorna tycks ha lättare än pojkarna att tillägna sig medborgarkompetens. Resultaten i Ekman och Zetterberg (2010b) följer därmed ett mönster som visat sig när det gäller elevernas ämneskunskaper i skolan, att flickorna presterar i genomsnitt bättre än pojkarna (jfr Jormfeldt 2010). Framtida analyser bör rikta in sig på att försöka förstå varför detta mönster även finns när det gäller elevernas politiska attityder, kunskaper och beteenden.

Ekman och Zetterberg (2010b) lyfter ändå, liksom många tidigare studier, fram betydelsen av just familjen när det gäller förmedla värderingar (jfr Jennings 1974; Jennings och Niemi 1968; 1974; 1981; Westholm 1991; Hjälmeskog 2000; Högdin 2006; Persson 2009). Det kan avrundningsvis konstateras att denna lärdom finns sedan tidigare inom forskningen om politisk socialisation; att trots de förhoppningar som ofta ställs till skolan som en demokratiförmedlare, tycks betydelsen av familjebakgrund alltid slå igenom i empiriska undersökningar, inte minst i Sverige. Samtidigt är det kanske inte helt utrett exakt *hur* familjen faktiskt förmedlar demokratiska värderingar och medborgarkompetenser. Tiina Ekman (2007) har sammanfattat några tidigare forskningsresultat på ett översiktligt vis (tabell 4.3). Tidigare forskning har exempelvis visat att ju mer politiskt engagerade föräldrar, desto starkare tycks socialisationseffekten kunna bli. Dock krävs det, för att politiska värderingar ska kunna överföras från föräldrar till barn, att det finns en tät kommunikation mellan barn och föräldrar (Westholm 1991).

**Tabell 4.3** Forskning om familjens medborgarskapsfostran (olika ansatser och resultat)

Aspekt	Mekanism	Studier
Politiskt engagemang	Ju mer politiskt engagerade föräldrar, desto starkare överföring av politiska värderingar.	Westholm (1991)
Värderingsöverföring	För att politiska värderingar ska kunna överföras krävs det en levande dialog mellan föräldrar och barn.	Westholm (1991)
Resursöverföring (samhällsposition)	Samhällsposition förklarar attityden till politiskt deltagande. Samhällsposition går i arv genom socioekonomiskt styrda utbildningsval, som i sin tur påverkar attityder och värderingar.	Verba, Schlozman och Brady (1995)
Resursöverföring (politiskt intresse)	Välutbildade föräldrar är oftare intresserade av politik, och genom att de diskuterar politik hemma förs intresset över till barnen.	Verba, Schlozman och Brady (1995)

Källa: Ekman (2007: 43), här lätt modifierad.

Avslutningsvis ett par ord om forskningen om politisk socialisation. När vi analyserar skolan som en politisk socialisationskontext, måste vi ha en beredskap att även analysera alternativa socialisationskontexter. Bara på det viset kan vi uttala oss om den egentliga effekt som skolan kan ha på unga människors tillägnande av vissa värderingar eller attityder och beteenden. Politisk socialisation kan ju också handla om exempelvis internet- och medievanor (se *Unga och nätverkskulturer* 2007), vad man gör på fritiden (jfr Ulfgard 2002), vilka kamrater man umgås med och diskussionsklimatet i hemmet (Westholm 1991; Ljungberg 2009). Zetterberg (2004) har undersökt vilka möjligheter det etniska föreningslivet har att fungera som demokratiskolor, genom att studera fyra finska och fyra somaliska föreningar. Zetterberg menar att samtliga undersökta föreningar har förutsättningar att bidra till en demokratisk fostran, främst genom de interna demokratiska procedurerna, men också genom träning i konflikthantering.

Det finns således forskning som fokuserat på politisk eller demokratisk socialisation utanför skolan. En brist i detta sammanhang kan dock noteras. Allt för länge har forskningen fokuserat på en eller två socialisationskontexter åt gången (jfr Amnå et al. 2009). Alternativet, en multikontextuell ansats, ställer naturligtvis högre krav på framtida undersökningar, och inte minst handlar det om en resursfråga. Men det vore

dumt att fortsätta som tidigare och kartlägga en socialisationskontext i taget: skolan, media, kamratkretsen, familjen, föreningslivet – det är lätt att föreställa sig att alla sådana studier kommer att ha en sak gemensamt. De kommer alla att säga vad Amnå et al. (2010) eller Almgren (2006) säger, alltså att den fokuserade socialisationskontexten *i sig* inte kan förklara allt, utan att andra faktorer (socialisationskontexter) också har betydelse. Även om vi i slutändan skulle få minst en doktorsavhandling för varje relevant kontext, skulle detta inte räcka. Vi skulle fortfarande sakna en bild av hur olika kontexter förhåller sig till varandra, hur den interkontextuella dynamiken ser ut. Vad som behövs är alltså studier som kombinerar fler socialisationskontexter i en och samma analys (jfr Amnå et al. 2009). Samtidigt ska det sägas att om vi, som samhällsforskare, ändå av resursskäl måste undersöka någon enskild politisk socialisationskontext, är skolan (också i framtiden) ett rimligt val. Den har en särställning, just på grund av möjligheterna till politisk styrning.

Till sist ytterligare en reflektion som rör framtida forskningsuppgifter och skolan. Denna översikt är sammanställd under ett valår. Det finns anledning att närmare uppmärksamma vad skolor och samhällskunskapslärare faktiskt gör under valår, inte minst i relation till de så kallade skolvalen. Den kunskap vi har om detta tycks främst komma från myndigheterna. Ungdomsstyrelsen och Skolverket har exempelvis både förtsett skolorna med stödmaterial och utvärderat hur skolvalen i praktiken har fungerat. Inför det senaste valet tog Ungdomsstyrelsen och Skolverket fram det gemensamma materialet *Valbox 2010* (2010), vilket vände sig till lärare och elever i årskurs 7–9 och gymnasieskolan. Ungdomsstyrelsens rapport *Skolval 2006* (2007) kan också särskilt nämnas, där bland annat skolvalets effekter på elevernas politiska intresse diskuteras. Också media och bokförlag har tagit fram valrelaterat material som lärare har kunnat använda i undervisningen. Just detta valår kom kanske den mesta av uppmärksamheten att hamna på hur skolorna skulle bemöta Sverigedemokraterna (SD) – se exempelvis *Politiska partier i skolan – vad gäller?* (2009) och *Politisk information i skolan* (2010) – men det finns fler intressanta aspekter att ta upp (jfr *Politik i skolan* 2004). Det skulle vara spännande att få se exempelvis pedagogisk och statsvetenskaplig forskning kring relationen mellan skolvalen och elevernas uppmärksamhet på politiska frågor.





## **Avslutande reflektioner**

## 5. Avslutande reflektioner

Syftet med denna rapport har varit att ge en övergripande bild av kunskapsläget och den aktuella svenska forskningen om och utvärderingen av skolans medborgarskapande och demokratifostrande funktion. Det noterades i inledningskapitlet att jag inte gör anspråk på att täcka in allt. Det finns säkerligen relevanta akademiska diskussioner som ligger bortom den horisont som begränsar författaren till föreliggande rapport. Förhoppningen har ändå varit att tillräckligt mycket av de senaste årens kunskapsproduktion har kommit med, för att vi ska få en bild av ungefär vad vi vet om förutsättningarna för skolans medborgarfostrande uppdrag. I detta avrundande kapitel ska rapportens olika delar summeras, och det förs ett kortfattat resonemang om angelägna framtida forskningsuppdrag.

Inledningsvis vill jag dock peka på några saker som rör *förutsättningarna för kunskapsproduktionen* om skolans roll i samhället, nämligen det faktum att forskningen om skolan och demokratin är spridd över flera olika akademiska discipliner. I någon mening är det kanske omöjligt att göra en kunskapsöversikt av det slag som i föreliggande rapport, utan vad som kanske hade varit enklare, skulle ha varit att sammanställa en kunskapsöversikt av pedagogisk forskning om skolan, demokratin och de unga medborgarna, en kunskapsöversikt av den motsvarande statsvetenskapliga forskningen, och en kunskapsöversikt av den barnsociologiska forskningen om skolan och demokratin, och så vidare. Samtidigt är det förhoppningsvis just detta breda anslag som gör denna rapport intressant. Det är mödan värt att, trots svårigheterna, göra ett försök att ringa in forskningsfältet. Samtidigt måste det sägas, att en översikt av denna typ nog bidrar mer till att *skapa* ett forskningsområde snarare än att bara observera ett faktiskt existerande fält. Under arbetets gång har det varit svårt att inte slås av tanken att detta fält egentligen inte har något centrum (i form av centrala arbeten) och att de yttre gränserna är närmast omöjliga att fastställa. Likväl tycker jag att översikten är meningsfull, alla tänkbara brister till trots. Om ingenting annat går det att se på föreliggande rapport som ett ambitiöst *försök* att närmare ringa in en kunskapsproduktion som trots allt har en minsta gemensamma nämnare, på det viset att det handlar forskning om skolans arbete med sitt medborgarskapande uppdrag.

## 5.1 En brist på interdisciplinär diskussion

Vad vet vi då om hur skolan arbetar med det medborgarfostrande uppdraget? Vad finns det för forskning och utvärdering om skolans undervisning om politik och samhällsfrågor, och vad vet vi mer specifikt om hur ”medborgarskapandet” går till i klassrummet, i interaktionen mellan lärare och elev?

Den aktuella översikten har visat att den samlade kunskapen om dessa frågor inte är obetydlig. Tvärtom finns det mycket skrivet om dessa frågor, och det intryck man får är att intresset för skolans demokrati- och medborgarskapande uppdrag har ökat – och fortsätter att öka – sett till perioden från mitten av 1990-talet fram till idag (jfr *Forskning pågår – värdefrågor* 2010). Det räcker med att kasta ett öga på referenslistan i denna rapport, för att snabbt konstatera att det finns gott om pågående forskning runtom i vårt land som rör just skolans arbete med att forma elever till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Skolverkets egen utvärdering är också omfattande.

Författaren till föreliggande rapport publicerade en liknande forsknings- och kunskapsöversikt under det tidiga 2000-talet (Ekman och Todosijevic 2003). I den rapporten – som hade ett något vidare anslag och täckte in forskning om ungdomars politiska socialisation och politiska deltagande likväl som skolans demokratiuppdrag – kunde slutsen något förenklat sammanfattas i en enkel uppmaning: Här behövs mer forskning.

*Vi har i denna översikt [efterfrågat] utvärderingar av elevinflytande i skolan, fler studier av ungdomars syn på demokrati och politiskt deltagande, fler studier av förutsättningarna för pluralistiska och deliberativa samtal i skolorna, ett generellt behov av att vidareutveckla forskningen om politisk socialisation, studier av andra demokratifostrande arenor än skolan, studier av de unga röstkolkarna och blankröstarna, studier av de unga medborgare som föraktar och skadar demokratin, samt fler studier av nya former för politiskt deltagande. Det finns också ett generellt behov av fler, internationella och jämförande perspektiv i forskningen om ungdomarna och demokratin. Det är en ganska lång lista. Sammanfattningsvis är dock våra rekommendationer mycket enkla. Vad som behövs är för det första betydligt mer empirisk forskning om ungdom, politik och skolans demokratifostrande funktion,*

*och för det andra, väl fungerande nätverk för att skapa förutsättningar för såväl interdisciplinärt samarbete som ett optimalt utnyttjande av den samlade kunskap som trots allt redan finns om ungdomar och politik (Ekman och Todosijevic 2003: 114).*

I denna rapport formuleras slutsatsen lite annorlunda. Visst kan man fortfarande efterlysa mer forskning, vilket ju sällan är någonting som skapar opposition. Bland samhällsforskare finns i allmänhet en tro på en kumulativ kunskapsutveckling, så vem skulle väl motsätta sig mer empirisk forskning? Det är alltid önskvärt med ytterligare breddning och fördjupning av vår bild av skolans roll i samhället. Det tycks ju även finnas en relativ brist på studier som tar ett rejält tag i frågan om hur lärare lär ut demokrati i praktiken. Sker exempelvis en demokratisk socialisation i skolan genom lärares olika sätt att lyfta fram demokratiska dilemman – som exempelvis yttrandefrihet ställt mot respekten för olikheter – i syfte att illustrera demokratins gränser, styrkor eller svagheter? Fler sådana studier är fortfarande önskvärda.

Samtidigt är det alltså inte ropet på mer forskning som får avrunda denna översikt. I den mån man kan sammanfatta resultaten i en enda mening, handlar det i så fall snarare om att efterlysa *en mer substantiell interdisciplinär diskussion bland forskarna*. Det tycks vara alltför lätt att i en given undersökning göra en forskningsanknytning som nästan uteslutande rör sig inom den egna disciplinen. Statsvetarna refererar till den statsvetenskapliga forskningen på området, och pedagogerna till den pedagogiska forskningen på området, och så vidare.

Detta är nu i sig inte bara rimligt, utan det är vad som kunde förväntas. Det är så vi tänker att det ska gå till – man ska som forskare naturligtvis redogöra för det aktuella kunskapsläget inom sitt fält och relatera sina resultat till vad man redan vet. Det är troligtvis så vi också tränar våra forskarstudenter, oavsett fack.

Samtidigt kan man inte låta bli att tycka att det blir konstigt om till exempel en statsvetare – med intresse för skolans demokratiuppdrag – inte alls bryr sig om vad exempelvis en likasinnad kollega på en pedagogisk, sociologisk eller filosofisk institution håller på med. Men det är ofta det intryck man får. Forskarna tycks ha svårt att se över disciplingränserna. Eller snarare – det finns kanske få kanaler för att forskare från helt skilda fält ska bli medvetna om varandras studier? För att ta exempel som har diskuterats i denna rapport, tycks exempelvis barnsociologernas

diskussion om delaktighet och statsvetarnas diskussion om politiskt deltagande inte präglas av något djupare intellektuellt utbyte, trots att det i mångt och mycket är samma frågor som diskuteras. Bristen på en substantiell interdisciplinär diskussion kan enkelt spåras genom att bara jämföra de olika undersökningarnas referenslistor. Det ska betonas att ingen sådan systematisk undersökning har gjorts i denna rapport, utan här redovisas bara ett generellt intryck. En sådan fördjupad analys skulle dock, inom parentes, vara väldigt intressant.

Det finns undantag, naturligtvis. Igen, utan att faktiskt ha gjort någon bibliometrisk analys av citeringar eller liknande, är ett spontant intryck efter att ha gått igenom en stor mängd litteratur under arbetet med denna rapport, att studier som till exempel Almgren (2006) eller Liljestrand (2002) återfinns på väldigt många håll, bland forskare från helt skilda forskningsfält. Det är uppmuntrande. Samtidigt kvarstår alltså intrycket av en generell brist på interdisciplinär kommunikation.

Till viss del har detta säkert också att göra med de ibland ganska radikalt olika karaktärerna på undersökningarna. Författaren till denna rapport är till facket statsvetare (vilket troligtvis lyser igenom i rapportens innehåll). Utan att överdriva skillnader i vetenskapsteoretiska och metodologiska konventioner inom olika akademiska discipliner, är det nog rimligt att hävda, att den typen av etnografiska studier som till exempel Elvstrand (2009) eller Halvars-Franzén (2010) har genomfört skulle kännas främmande för den genomsnittlige statsvetaren. Han eller hon skulle nog inte känna sig bekväm med att basera sin doktorsavhandling på ett datamaterial bestående av fältanteckningar, intervjuer, teckningar och skriftliga berättelser från elever. Snarare är det korrekta sättet då – för en statsvetare – att göra som till exempel Eriksson (2006) – och bygga på fokusgruppintervjuer med (lite äldre) elever. Ändå ligger de refererade undersökningarna ganska nära varandra, om vi bara ser till tematiken. Det handlar om att få en bild av hur elever (i varierande åldrar) tänker kring delaktighet, inkludering och demokrati.

På det viset finns det kanske fog för att hävda att det inte finns någon systematisk forskning om skolans medborgarfostrande uppgift (Nykänen 2008; Elvstrand 2009). Kunskapen om detta uppdrag baseras först och främst på enskilda fallstudier, som rör alla möjliga aspekter av hur ”medborgarskapandet” i praktiken går till. Det kan handla om lärares kontrovershanteringsstrategier, om att identifiera faktorer som hämmar eller

främjar elevers upplevelse av delaktighet i skolan, om det sätt på vilket lärare ger stöd åt elever under lektionerna, om hur eleverna interagerar under grupparbeten, om hur budskap med traditionella könsroller kan förmedlas i skolans vardag, om hur deliberativa samtal kan praktiseras i ett klassrum, om hur elever och lärare ser på frågan om elevinflytande, eller om olika praktiska lekar eller övningar som tränar elevernas förmåga att argumentera och förstå varandras olikheter. Det kan vidare handla om undersökningar av lärares syn på skolans styrdokument, och den praktiska nyttan av dessa dokument, eller om undersökningar av innehållet i skolböcker.

I alla dessa studier återfinns mycket kunskap på detaljnivå. Inte sällan handlar det om *konkreta och detaljerade rekommendationer*, till exempel för att hantera konflikter kring värdefrågor. Ett exempel kan tas från Szklarski (2007: 63), som handlar om hur lärare kan minska risken för att misslyckas med konflikthantering:

*Sammanfattningsvis kan man säga att lärarens uppträdande i skolan i samband med elevkonflikter är viktig. Risken att begå misstag är stor, men kan minskas genom att:*

- *inte favorisera vissa elever*
- *uppmärksamma och ta konflikter på allvar*
- *kartlägga orsaker och upplevelser av konflikten*
- *söka medla istället för att välja sida*
- *inte tvinga barn att be om ursäkt.*

Ett annat exempel kan tas från myndigheternas egen utvärdering av skolan. I en rapport från Myndigheten för Skolutveckling (*Sambällsorienterande ämnen* 2008: 20) sammanfattas förutsättningarna för bra SO-undervisning i tre punkter:

*Studien pekar följaktligen ut tre grundläggande förutsättningar för lärarens möjligheter att utveckla elevernas lärande:*

- *att läraren är lärarutbildad och utbildad i de ämnen han eller hon undervisar i*
- *att läraren känner tillit till och kan uttrycka sin metodiska och didaktiska kompetens*
- *att läraren upplever att det är roligt att undervisa i ämnet*

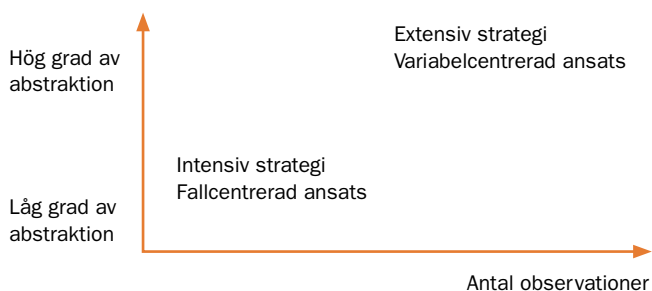
Dessa exempel tjänar till att illustrera den typ av konkreta eller praktiska rekommendationer som återfinns i en hel del forskning och utvärdering, framför allt då det handlar om mer intensiva granskningar av enskilda fall.

De *vidare perspektiven* återfinns i allmänhet i de studier som bygger på enkätdata, som Skolverkets egna attitydmätningar eller internationella utvärderingar som CIVED (1999) och ICCS (2009). Här är syftet att beskriva och förklara varför vissa elever har mer demokratisk kompetens eller medborgarkompetens än andra, och vad till exempel familjebakgrund betyder i sammanhanget. Samtidigt blir den typen av undersökningar också alltid begränsade, på det viset att de följer den logik som oftast präglar en extensiv forskningsstrategi: den blir mer variabelcentrerad än fallcentrerad, och vad som är möjligt att undersöka bestäms av den uppsättning frågor som råkar ingå i enkätundersökningen vid något visst tillfälle.

Man kan hävda att den typen av undersökningar – av tusentals elever – också alltid måste bli mindre kontextkänsliga, i jämförelse med den studie som till exempel bygger på intervjuer med en handfull elever i två klasser på en enda skola. Den kvantitativa studien försöker istället komma åt kontexter genom mer eller mindre abstrakta konstruktioner, som bygger på enskilda variabler i en enkätundersökning.

Avvägningen mellan en extensiv och en intensiv forskningsstrategi är välkänd (se Teorell och Svensson 2007) och kan något tillspetsat beskrivas som i nedanstående figur (figur 5.1). Om man, som i en stor enkätundersökning, jobbar med väldigt många observationer, betyder det att kontexten måste reduceras till någonting enkelt och mätbart. Om vi till exempel vill undersöka 3 000 elever och se på sambandet mellan deras demokratiska kompetens och deras studiesociala hemmamiljö skulle det i praktiken kunna handla om att se på det statistiska sambandet mellan variabeln föräldrarnas utbildningsnivå och hur eleverna har svarat på någon viss fråga i en enkätundersökning som rör deras syn på folkstyret som princip. En sådan undersökning blir abstrakt i den meningen att den inte kan hantera kontexten annat än på ett ganska ytligt sätt. Å andra sidan blir resultaten generaliserbara, i en statistisk mening. Forskningen kan visa på de generella mönster som råder i en viss undersökningspopulation, och dessa resultat kan generaliseras till en totalpopulation, till exempel svenska skolelever.

Om vi skulle vara intresserade av samma tematik – sambandet mellan elevers studiesociala bakgrund och deras demokratiska förhållningssätt – men istället byggde undersökningen på djupintervjuer med 15 skolelever i klass 9, skulle vi kunna ställa betydligt mer ingående frågor om i vilken utsträckning deras föräldrar hjälper dem med läxläsning eller intresserar sig för deras skolaktiviteter, eller i vilken mån eleverna själva delar med sig av erfarenheter i skolan till föräldrarna. En sådan undersökning blir konkret, detaljerad och går på djupet. Å andra sidan blir resultaten inte självklart generaliserbara. Det finns ingenting som säger att det mönster som vi finner bland de 15 eleverna skulle återfinnas hos andra elever.



**Figur 5.1** Skillnaden mellan en extensiv och en intensiv forskningsstrategi

Denna utveckling är elementär och förenklad (jfr nedan), men visar icke desto mindre tydligt på vad som kanske alltid kommer vara ett hinder mot en interdisciplinär diskussion om skolans medborgarförberedande uppdrag: olika forskningsfält har i allmänhet lite olika synsätt på hur god vetenskap bör bedrivas. Av den anledningen skulle till exempel en statsvetare med ett intresse för att analysera omfattande enkätdata inte tycka sig ha särskilt mycket att vinna på genom att samtala med en kollega som ägnar sig åt etnografiska studier av ett fåtal elevers uppfattning av att vara delaktiga eller inte i sina skolor.

Den fråga man kan fundera på, blir till slut alltså vad som kan göras åt detta. Denna uppmaning bygger naturligtvis på en uppfattning om att forskare från skilda akademiska discipliner faktiskt *skulle* vinna på att samtala mer över disciplingränserna, för att berika varandras teoretiska och metodologiska ansatser, men också för att utsätta sina egna utgångspunkter för kritik. Man kan nu tycka att det skulle vara lite naivt att tro



på en sådan vision om en *substantiell* interdisciplinär diskussion, men mycket skulle vara vunnit om vi åtminstone kunde öka *medvetenheten* bland forskare från skilda håll om vad kollegorna utanför den egna akademiska disciplinen faktiskt håller på med. Som jag ser det, ligger själva poängen med en översikt som den föreliggande just i denna hjälp till *överblick*.

Samtidigt ska det noteras, att den efterlysning av mer interdisciplinära arbeten kring skolan som en politisk socialisationskontext – som jag framförde redan 2003 (Ekman och Todosijevic 2003) – till vissa delar faktiskt har materialiserats. Vid Örebro universitet har statsvetare, utvecklingspsykologer och medie- och kommunikationsvetare fått finansiering för ett stort forskningsprogram om hur unga människor fostras till politiska medborgare i olika kontexter (se Amnå et al. 2009). Forskningsgruppen finns samlad i det som går under benämningen *Youth & Society (YeS)* vid Örebro universitet. Vid samma lärosäte finns också *Forskarlaget Skolans demokrativärden*, under ledning av Erik Amnå och Tomas Englund, där statsvetenskapliga och pedagogiska perspektiv kombineras i analyser av skolans medborgarfostran.

Också vid *Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS)* och vid Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet bedrivs multidisciplinär forskning om integration, vilken har relevans för vår förståelse av exempelvis elevers olika utbildningsresultat. Med dessa noteringar återvänder vi till det mer specifika innehållet i denna översikt.

## **5.2 En sammansatt bild av det medborgarskapande uppdraget**

Vad går undervisning i det samhällsorienterande området egentligen ut på? I en rapport från Myndigheten för Skolutveckling sammanfattas poängen med att undervisa grundskoleeleverna i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap på följande sätt:

*Det handlar om [hur] individen både formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna ska ge eleverna en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och kunna medverka till en hållbar samhällsutveckling (Samhällsorienterande ämnen 2008: 11).*

Ämnet samhällskunskap ges ett särskilt ansvar för att ta upp och diskutera de demokratiska värdena och förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor, samt ge eleverna färdigheter i att analysera de stora, internationella utvecklingsfrågorna (jfr Oscarsson och Svingby 2005). Vad vet vi då om hur skolan i praktiken arbetar med allt detta? Hur "skapar" man sådana medborgare som policydokumenten talar om?

I tabell 5.1 (nedan) ges en sammanfattande översikt av innehållet i denna rapport, sett ur ett övergripande kunskapsbildande perspektiv. Mot bakgrund av ovanstående diskussion handlar det inte om att försöka ge ett *entydigt* svar på den övergripande frågan i denna kunskapsöversikt – vad vi vet om skolans medborgarförberedande uppdrag – men likväl handlar det om att försöka peka på de olika aspekter som finns i den samlade kunskapsproduktionen om skolans demokratiska och medborgarfostrande uppdrag. Och, i ett andra steg, om att föreslå några vägar för framtida forskningsinsatser.

I den substantiella översikten utgår jag från den grundläggande uppdelning som gjordes i kapitel 1 (se figur 1.2) mellan *skolans yttre kontext*, *skolans inre kontext*, och *elevernas individuella egenskaper*. Jag relaterar den forskning och utvärdering som jag gått igenom i denna rapport till dessa delar av skolans medborgarskapande uppdrag med en kort beskrivning av tematiken i den kunskapsproduktion som jag har funnit. Jag gör också ett försök att koppla denna kunskapsproduktion till tre olika aspekter av det medborgarskapande uppdraget, nämligen *grundläggande demokratiska värderingar* (tolerans, jämlikhet, solidaritet och så vidare), *medborgerliga förmågor* (mer praktiska färdigheter, såsom kommunikationsförmåga och förmåga till deliberation), samt mer teoretiska *kunskaper om samhälle och politik*. Viss forskning och utvärdering kan tydligt kopplas till någon av dessa tre aspekter, medan annan forskning och utvärdering täcker in flera aspekter samtidigt.

I kapitel 2 diskuterades skolans yttre kontext, och vi uppmärksammade sådan forskning som diskuterat skolans yttre ramar och förutsättningar, alltså de politiska styrdokument. Den typen av forskning har ofta haft karaktären av dokument- och policystudier. Det handlar om att se på innehållet i texter, och diskutera idén innehållet: vilka tankar och politiska idéer ligger bakom olika formuleringar i dokumenten? Vad är det i skolans uppdrag som betonas – kunskapsuppdraget eller det mer normativa fostrande uppdraget? Hur har detta förändrats över tid? Den

aspekt av det medborgarskapande uppdraget som aktualiseras här ligger på en grundläggande nivå – det handlar alltså om förmedlandet av *grundläggande demokratiska värderingar*.

De senaste årens forskning om och utvärdering av värdegrunden har handlat om samma sak, i stort sett, det vill säga analys av texter och resonemang kring idéinnehåll, även om praktiska aspekter också blivit uppmärksammade.

I kapitel 2 berördes också den mer övergripande forskningen från senare år, som fokuserat uttryckligen på skolans demokratiuppdrag. Det har handlat om att empiriskt undersöka eller mer filosofiskt diskutera skolans förutsättningar att fungera på det sätt som de gällande styrdokumentet och värdegrundsretoriken säger att skolan skall fungera. Denna forskning har till betydande delar varit orienterad mot lite äldre elever, på gymnasienivå. Gymnasieskolans demokratifostrande roll är idag ganska väl belyst. I och med de stora internationella undersökningarna CIVED och ICCS och Skolverkets egen utvärdering av grundskolan (se Oscarsson och Svingby 2005) har vi dock – för tillfället – även en relativt god bild av hur skolans demokratifostran eller medborgarskapande fungerar på grundskolenivån.

Till den yttre kontexten hör även utvärderingar av hur kursplaner används i praktiken, i skolans vardagsarbete. Detta knyter mer tydligt an till en annan aspekt av medborgarskapandet, nämligen *förmedlingen av kunskaper om samhällsfrågor och politik*. Tack vare aktuella utvärderingar av Skolverket har vi också för tillfället en någorlunda bra bild av denna aspekt av skolans medborgarskapande uppdrag.

Huvudmannaskapet är en annan aspekt av skolans yttre kontext, och här finns vissa analyser från senare tid som rent empiriskt har försökt att utröna om det har någon betydelse för elevers demokratiska kompetens om de går på en kommunal skola eller på en fristående skola. Inga entydiga resultat har dock framkommit i forskningen eller utvärderingen, med det finns säkert anledning att återkomma till denna fråga i framtiden. Fenomenet fristående skolor som sådant är ett förhållandevis nytt inslag i Sverige, och framtida forskning får undersöka vad skolsystemets differentiering får för konsekvenser på längre sikt. En intressant fråga är om olika typer av fristående skolor fungerar på olika sätt, när det gäller ”medborgarskapandet”.

I kapitel 3 tog vi upp sådan forskning och utvärdering som tittat på skolans inre kontext. En stor del av den forskning och utvärdering som har diskuterats i denna översikt kan föras till just detta kapitel. Här återfinns till att börja med granskningar av läromedel. I de exempel som har diskuterats här, har det handlat om innehållsanalys med särskild fokus på representationen av kön, etnicitet, funktionshinder, religionstillhörighet och sexuell läggning. Frågan har varit om minoritetsgrupper framställs på ett korrekt sätt, eller om man kan upptäcka att vissa grupper diskrimineras, osynliggörs eller pekats ut i negativa sammanhang. I termer av skolans medborgarskapande praktik, handlar det både om förmedling av kunskap om samhällsfrågor och om att gestalta demokratiska värderingar.

I kapitel 3 diskuterades också forskning om lärares sätt att hantera konflikter eller kontroverser i klassrummet, och lärares sätt att rent praktiskt arbeta med övningar i deliberativa samtal i klassrummet. Detta knyter an till ytterligare en aspekt av skolans medborgarfostrande uppdrag, *nämmligen träningen av medborgerliga förmågor och färdigheter*, eller om man så vill, förmedlandet av demokratiska värderingar i praktiken.

Annan forskning har fokuserat på lärares möjligheter att behandla elever på ett sätt som av dem upplevs som rättvist. Detta handlar ytterst om upprätthållandet och den praktiska demonstrationen av värden som likabehandling, opartiskhet och erkännande. Läraren demonstrerar genom sitt beteende de demokratiska värden som skolan ser som sina (jfr Thornberg 2004).

Jämlikhet är ett annat demokratiskt värde som också kan demonstreras i praktiken. Forskning har dock visat att ojämlikhet i form av stereotypa könsroller kan upptäckas redan i förskolans vardagspraktik.

Det är intressant att notera att ett återkommande tema i flera studier rör det informella eller det oavsedda. Det oavsedda kan vara när lärares försök att behandla elever rättvist eller att införa olika slags regler går snett, och elever uppfattar lärare och deras regler som partiska och omtiverade (jfr Colnerud 2007b; Thornberg 2006). Också läroböcker som (omedvetet) osynliggör vissa minoritetsgrupper eller brister i opartiskhet kan vara ett exempel på det oavsedda, vilket bidrar till att skolerfarenheter blir till en erfarenhet av *orättvisa* för vissa elever. Denna aspekt av vad skolan gör för ”medborgarskapandet” eller den politiska socialisationen är viktig att inte glömma bort.

Vad gäller det informella finns det flera studier som pekar på det faktum att det finns en viss diskrepans mellan det som *avses* (i styrdokumenten) och det som *praktiseras* (av lärare i skolvardagen). Detta är ingenting nytt, men det är noterbart att flera studier i denna översikt gärna lyfter fram detta – skolvardagen handlar väldigt mycket om pragmatiska lösningar, om att få det hela att gå ihop. För att bara ge ett par exempel av det som tagits upp i denna översikt: Assarson (2007) pekar på hur lärares sätt att omsätta skolpolitiska mål i praktisk handling blir till en önskan om att få den dagliga verksamheten att fungera. Colnerud (2007b) visar hur genomtänkta strategier för en rättvis behandling av eleverna plötsligt kan sättas ur spel, när ordningen i klassrummet blir till ett överordnat mål. Thornberg (2006) visar på ett liknande sätt på det reaktiva förhållningssätt som lärare kan ha, när det gäller regler och regelarbete. Karlson (2007) visar hur en spontan önskan om att skapa ordning blir till en förmedling av budskap om kön och ojämlikhet. Eklund (2003) visar att intentionen att utrusta elever med redskap för att hantera mångfald inte alltid prioriteras i den praktiska skolvardagen.

Det är kort sagt denna *faktiska*, spontana eller reaktiva hantering av frågor i skolan – som rör exempelvis kontrovershantering, konflikter, jämlikhet, rättvisa, regler, delaktighet, och så vidare – som är den skolerfarenhet som eleverna får. Det är den som är så viktig att förstå, om vi vill undersöka effekterna av skolan i olika avseenden.

Ytterligare annan forskning har undersökt hur ett öppet klassrumsklimat och elevsammansättningen på olika skolor har effekt på elevernas politiska färdigheter och medborgarkompetens. Vidare finns en hel del forskning om och utvärdering av elevinflytande och olika sätt att se på vad elevinflytande innebär. Här handlar det också om en slags träning av elevernas medborgerliga färdigheter – skolorna fungerar i bästa fall *i sig* som demokratiska arenor, där eleverna lär sig det demokratiska spelets regler. Samma sak gäller, om än på en mer informell nivå, i elevernas sätt att förhålla sig till varandra, under icke-läroleda gruppövningar. Också den mer etnografiskt orienterade forskningen om elevers delaktighet kan sägas handla om mer praktiska erfarenheter av skoldemokratin.

I kapitel 4 behandlades slutligen forskning och utvärdering som undersökt hur elevernas individuella egenskaper hänger samman med deras demokratiska värderingar och medborgarkompetens. Vidare diskuteras forskning som har sett på hur pass betydelsefulla sådana individuella

**Tabell 5.1** En sammanfattning av kunskapsöversiktens innehåll

<b>Kontext</b>	<b>Tematik i forskning och utvärdering</b>	<b>Typ av "medborgarskapande"</b>
<p><b>Skolans yttre kontext</b></p> <p>Demokratiuppdraget</p> <p>Värdegrunden och medborgarskapandet</p> <p>Kursplanerna</p> <p>Huvudmannskapet</p>	<p>Forskning om skolans styrdokument.</p> <p>Forskning om värdegrundens idéinnehåll och elevers demokratiska kompetens.</p> <p>Utvärdering av kursplaner i skolpraktiken. Lärares reaktiva hållning.</p> <p>Analys av effekter av skolform.</p>	<p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av kunskap om samhällsfrågor.</p> <p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p>
<p><b>Skolans inre kontext</b></p> <p>Läromedlen</p> <p>Läraren</p>	<p>Granskning av innehåll i läromedel, med fokus på representation av kön, etnicitet, religion, funktionshinder och sexuell läggning. Uppmärksammande av diskriminering eller brist på opartiskhet i läromedel.</p> <p>Forskning om lärares strategier för att hantera kontroverser.</p> <p>Forskning om lärares undervisningsmetoder för att skapa deliberativa samtal i praktiken.</p> <p>Forskning om lärares behandling av elever (rättvisa i klassrummet). Uppmärksammande av hur elever kan misstolka lärare.</p>	<p>Förmedling av kunskap om samhällsfrågor och förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Träning av medborgerliga förmågor och förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p>

	<p>Forskning om traditionella könsroller som reproduceras i skolornas vardagspraktik. Uppmärksammande av diskriminering och svårigheter med interkulturellt lärande.</p> <p>Forskning om klassrumsklimatet och kamrateffekter.</p> <p>Forskning om skoldemokrati och elevinflytande. Uppmärksammande av ett gap mellan elever och lärare.</p> <p>Analys av samtal mellan elever.</p> <p>Forskning om elevers delaktighet.</p>	<p>Förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av kunskap om samhällsfrågor och förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Träning av medborgerliga förmågor.</p> <p>Träning av medborgerliga förmågor.</p> <p>Träning av medborgerliga förmågor.</p>
<p><b>Elevernas egenskaper</b></p> <p>Skillnader på individnivå</p> <p>Effekter av skolkontexten</p>	<p>Forskning om elevers attityder och medborgarkompetens (analys av enkätundersökningar).</p> <p>Forskning om effekter av skolkontexten (analys av enkätundersökningar).</p> <p>Forskning om alternativa socialisationskontexter.</p>	<p>Förmedling av kunskap om samhällsfrågor och förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p> <p>Förmedling av kunskap om samhällsfrågor och förmedling av grundläggande demokratiska värderingar.</p>

egenskaper är – såsom kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund – i förhållande till kontextuella faktorer på skolnivån, såsom huvudmannaskap, kompositionella faktorer, klassrumsklimat och elevinflytande.

Allt som allt är det en sammansatt bild som framträder av forskningen om och utvärderingen av skolan, demokratin och det medborgarskapande uppdraget. Givet den disciplinära och metodologiska pluralism som präglar detta forskningsfält, är det svårt att ge några konkreta rekommendationer, i form av en identifiering av kunskapsluckor eller eftersatta fält.

Vi finner oss snarare vara tillbaka till inledningen av detta kapitel. Det vore nog önskvärt med en tydligare interdisciplinär diskussion om dessa frågor, där resultat från kvalitativa fallstudier kunde få utgöra bakgrunden till de mer kvantitativa eller extensiva studier som bygger på omfattande elevenkäter. I fallstudierna identifieras en rad konkreta rekommendationer om vad som är bra eller fungerande sätt att förmedla medborgerliga färdigheter. Eller, kanske oftare, rekommendationer om vad som bör *undvikas*. Det vore önskvärt att testa den generella giltigheten i sådana utsagor genom att empiriskt undersöka om de mekanismer som identifieras i fallstudierna också tycks gälla när de testas på en större population, alltså med hjälp av sådan enkätdata som finns tillgänglig för sekundära analyser av elevernas medborgarkompetens.

Här finns naturligtvis ett praktiskt problem, på det viset att en eventuell replikering av sådana resultat som framkommer i fallstudierna hänger på vilka enkätfrågor som faktiskt är inkluderade i någon viss datamängd. En så omfattande undersökning som den svenska delen av ICCS 2009 – med en elevenkät, en skolenkät och en lärarenkät – torde dock erbjuda mycket goda möjligheter att testa giltigheten i sådant som framkommit i de mer djuplodande fallstudierna från senare år. Det handlar både om hur förmedlandet av grundläggande demokratiska värderingar och om hur den praktiska träningen av medborgarfärdigheter egentligen fungerar, men också om den aspekt som kanske är något eftersatt i den samlade kunskapsbilden (jfr tabell 5.1), alltså förmedlandet av faktiska kunskaper om politik och samhällsfrågor. I den internationella forskningen har just den faktiska politiska kunskapen ibland framhållits som avgörande (Milner 2002; jfr *Samhällsorienterande ämnen* 2008).

En sådan kombination av fallstudier och enkätstudier – eller om man så vill, en sådan interdisciplinär kommunikation – skulle innebära en



vidareutveckling av en systematisk forskning och kunskapsproduktion om skolans medborgarskapande uppdrag. Jag säger *vidareutveckling* – man kan nämligen hävda att de första stegen redan tagits, i och med att CIVED och ICCS-undersökningarna redan finns. De tankar som har varit vägledande för dessa studier (se till exempel Munck 1997; Torney-Purta et al. 1999; 2001; Schulz et al. 2010) bygger just på en önskan om att konstruera frågeskalor som tar hänsyn till sådana effekter som framkommit i mer kvalitativ eller fallstudieorienterad forskning, om exempelvis klassrumsklimatets betydelse, lärarens kommunikativa strategier eller olika kompositionella effekter. Den beskrivning av kvantitativa eller extensiva studier som tecknades ovan (se figur 5.1) ska alltså ses som en medveten förenkling, i syfte att illustrera en generell skillnad mellan olika forskningsstrategier – eller ideal – som kan finnas inom olika discipliner, och som därmed kan tänkas bidra till avsaknaden av ett interdisciplinärt idéutbyte. Jag uppfattar alltså ICCS 2009 som en utmärkt möjlighet att förena lärdomar från den mer kvalitativa skolforskningen med erfarenheter från den mer kvantitativa och internationellt komparativa skolforskningen. Dels genom att själva ICCS-undersökningen redan från början försökt att ta med mått på sådana faktorer som lyfts fram i kvalitativa studier av skolans medborgarskapande roll, och – igen – dels genom de spännande möjligheter till empiriska tester av olika fallstudier som den svenska delen av ICCS erbjuder, med en lärar- skol- och elevenkät.

### **5.3 Kunskaper och insikter från aktuell forskning och utvärdering**

Denna kunskapsöversikt har redovisat innehållet i aktuell forskning och utvärdering med relevans för skolans uppgift att rusta eleverna för deras framtid som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

- Översikten har visat att det inte finns något tydligt avgränsat forskningsfält som rör tematiken ”skolans medborgarskapande” eller skolans förutsättningar att utrusta eleverna med demokratiska förhållningssätt. Bidrag från i synnerhet pedagogik, statsvetenskap, sociologi och psykologi bildar ändå tillsammans en betydande kunskapsmassa.
- Det saknas dock en substantiell interdisciplinär diskussion om dessa frågor. Forskare från skilda akademiska discipliner tycks inte i någon vidare utsträckning förhålla sig till varandras arbeten. I översikten

argumenteras för att kunskapsproduktionen skulle gynnas av att forskare från skilda discipliner i högre grad diskuterade och drog lärdom av varandras bidrag.

Översikten har vidare lyft fram och diskuterat vad den existerande forskningen och utvärderingen har kunnat visa, mer konkret, om skolan och dess förutsättningar för ”medborgarskapandet”. I synnerhet har följande resultat lyfts fram:

- Skolans demokratiska uppdrag har i såväl den nya som i den förra läroplanen en tydlig betoning på färdigheter och förmågor som antas vara nödvändiga hos medborgare i ett demokratiskt samhälle. Samtidigt visar diskussionen i de senaste årens forskning och utvärdering att skolans uppdrag i detta avseende måste betecknas som oprecis och möjligtvis något motsägelsefullt. Elever ska tillgodogöra sig en värdegrund (demokratiska förhållningssätt) genom samtal och kritiskt ifrågasättande; men samtidigt finns det vissa värden som *inte* ska ifrågasättas (som alla människors lika värde, jämställdhet och respekt för individens integritet).
- Det betyder inte nödvändigtvis att lärarna själva ser detta som ett problem. Ett upplevt *tolkningsutrymme* i styrdokumentet betyder för många en välkommen frihet att utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen efter eget huvud. SO-lärare tenderar att se sina egna idéer och eget framtaget material som viktigare för undervisningen än såväl läroplan, kursplaner och läroböcker.

En hel del av den kunskapsproduktion som finns om skolans inre kontext (som läromedel och kursplanering) bygger på studier av lite äldre elever, på gymnasienivå. I denna översikt har tyngdpunkten dock legat på grundskolans ”medborgarskapande”. Här har forskningen och utvärderingen visat följande:

- I den mån det finns brister i läroböcker, handlar det om att det kan finnas *risker* att elever som är homosexuella, funktionshindrade eller har vissa typer av minoritetsbakgrunder kan känna sig osynliggjorda eller uppmärksammade i enbart negativa sammanhang.
- En annan slutsats är att innehållsanalyser av läromedel kanske enbart är av sekundärt intresse i framtida studier av skolans ”medborgarskapande”. Läromedel är numera inte det politiska styrinstrument som

det en gång var – det finns sedan tidigt 1990-tal inte något statligt kontrollsystem som garanterar ett visst och gemensamt innehåll. Än viktigare är dock att tidigare studier också har visat att det inte nödvändigtvis är själva *innehållet* i läromedlen som räknas, utan hur innehållet lärs ut (alltså, själva *lärarstilen*).

Det finns vidare en mångfacetterad kunskap om *lärandemiljön* och *lära-  
nas agerande* – som deras kontrovershantering, värdepedagogik och han-  
tering av rättvise- och jämlikhetsfrågor i klassrummet och skolan.

- Det finns *betydande skillnader* i hur lärare i svenska skolor i praktiken hanterar kontroverser, i ett slags gränsland mellan normförmedling och en önskan om att upprätthålla ordningen i klassrummet för att hinna förmedla kunskaper, eller mellan problemlösning och kompromiss. Forskningen har inte visat på några entydiga resultat, men det viktiga torde vara att konflikter inte förnekas eller bagatelliseras.
- Konflikter och kontroverser behöver *i sig* inte ses som negativa inslag i klassrummet – kontroverser kan istället, rätt hanterade, bli till läro-  
tillfällen och således en del av den medborgarfostran som eleverna får. Ett problem i sammanhanget är att det saknas rutiner för att tillvarata lära-  
res erfarenheter och insikter när de lämnar över arbetet till yngre kollegor.
- När det gäller hanteringen av rättvisefrågor i klassrummet jobbar lärare ofta *reaktivt* eller *spontant*, snarare än strategiskt. Det betyder att också väl genomtänkta strategier för exempelvis en rättvis fördelning av lärarens tid och hjälp plötsligt kan sättas ur spel, om exempelvis ordningen i klassrummet motiverar det. Här finns en risk: om eleverna inte ser logiken i lärarens agerande, kommer de att uppleva sig orättvist behandlade – trots goda intentioner blir skolerfarenheten för eleverna lika med lärarens brist på trovärdighet och legitimitet.
- Också skolans arbete med jämställdhetsfrågor och interkulturellt lärande präglas ibland av en diskrepans mellan *intentioner* och *faktiska utfall*. När brister i lärarens förutsägbarhet uppstår, förstärks lätt elevernas intryck av orättvis behandling.

*Elevinflytande* (eller skoldemokrati) är ett annat område som givit upp-  
hov till ett flertal studier. Skolans uppdrag handlar ju inte enbart om att förmedla kunskap om demokrati- och samhällsfrågor, utan även om en

slags *praktisk träning* i demokrati, exempelvis i form av medinflytande eller gemensamt ansvarstagande.

- Tidigare studier har visat på ett *gap mellan elever och lärare*, när det gäller upplevt elevinflytande. Lärare tycker att eleverna har inflytande, medan elever inte sällan vill ha *mer* inflytande, rent generellt. Lärare är förvisso positivt inställda till elevinflytande, men den positiva hållningen tycks minska ju äldre elever det handlar om. Elevinflytandet uppfattas av lärarna då gå ut över undervisningen. Man tvingas välja: om tiden för det ena ökar, minskar tiden för det andra.
- En annan aspekt av elevinflytandet har att göra med hur elever *sinsemellan* förhåller sig till demokrati- och inflytandefrågor. Studier har visat att eleverna själva kan sätta den av läraren upprättade demokratiska ordningen ur spel. Lärare kan alltså inte nöja sig med att arrangera en initial demokratisk ordning; denna ordning måste följas upp och ständigt återskapas.
- Studier har också visat att *klassrumsklimatet* har betydelse för elevernas tillägnande av demokratiska förhållningssätt och medborgarkompetenser, men det är inte helt avgjort på vilket sätt. Vissa studier har pekat på ett tydligt mönster, där ett klassrumsklimat som bedöms vara öppet och tolerant tycks medföra bättre medborgarkunskaper hos eleverna, oaktat deras studiesociala bakgrund. Andra studier har visat att klassrumsklimatet – eller lärarens sätt att tillåta en öppen diskussion i klassrummet – är av underordnad betydelse; det är snarare de resurser som eleverna bär med sig från hemmet som har betydelse för deras medborgarkompetens.

Skolans uppgift är att förmedla kunskaper om samhället och demokratiska värderingar till eleverna. Men de unga medborgarna socialiseras också i en rad andra sammanhang, utanför skolan. Vad har den tidigare forskningen visat om detta?

- Ett närmast entydigt resultat är att familjebakgrund spelar en väldigt stor roll. Barn till högutbildade klarar sig bättre än andra i sådana kunskaps- och färdighetstest som avser mäta elevernas medborgarkompetens, exempelvis kunskap om politik och samhällsfrågor, demokratiska förhållningssätt, politiska självförtroende samt politiska deltagande. Skolan tycks ha svårt att jämna ut sådana socioekonomiska skillnader som eleverna kommer till skolan med.

- Det finns också en ofta dokumenterad skillnad mellan pojkar och flickor, samt mellan elever med svensk eller utländsk familjebakgrund, så tillvida att flickor i genomsnitt klarar sig bättre än pojkar – och elever med svensk bakgrund bättre än elever med utländsk bakgrund – i sådana test som är konstruerade för att mäta elevernas medborgarfärdigheter.
- Det finns också en risk för att skolan förstärker redan existerande ojämlikheter i samhället. I miljöer eller klasser där det finns många elever från högutbildade hem märks en positiv effekt på elevernas medborgarkompetens, vilket också barn utan högutbildade föräldrar tycks kunna gynnas av.
- Det omvända gäller samtidigt: elever som går i skolor i resurssvaga och segregerade bostadsområden får generellt sämre resultat i sådana test som är konstruerade för att mäta elevernas medborgarfärdigheter, jämfört med elever med likvärdig socioekonomisk bakgrund som går i skolor med många elever från mer resursstarka områden. Denna typ av områdeseffekter tycks slå hårdast mot unga män med utländsk familjebakgrund. Skolan tycks alltså ha svårt att utjämna ojämlikheter i individuella resurser i detta avseende. Här kvarstår en viktig utmaning för skolan inför det nya decenniet.



# Referenser

## Referenser

- Agell, Anders, red (2001) *Fostrar skolan goda medborgare? Ett mångvetenskapligt perspektiv på eleven, skolan och samhället*. Rättsfondens skriftserie 35. Stockholm: Iustus.
- Almgren, Ellen (2006) *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Almius, Tore et. al (2006) *Erfarenheter och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterade ämnenas didaktik*. IPD-rapporter 2006:3. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Amadeo, Jo-Ann, Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Vera Husfeldt och Roumiana Nikolova (2002) *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Amná, Erik (1992) ”Decentraliseringens effekter – vinnare och förlorare”, i Staffan Selander, red, *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm: Symposium.
- Amná, Erik (2000) ”Towards a new concept of local self-government?”, i Erik Amná och Stig Montin, red, *Towards a New Concept of Local Self-Government. Recent Local Government in Comparative Perspective*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amná, Erik (2008) *Jourhavande medborgare – samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.
- Amná, Erik, Mats Ekström, Margaret Kerr och Håkan Stattin (2009) ”Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood”, *Statsvetenskaplig Tidskrift* 111 (1), 27–40.
- Amná, Erik och Pär Zetterberg (2010) ”A Political Science Perspective on Socialization Research: Young Nordic Citizens in a Comparative Light”, i Lonnie Sherrod, Constance Flanagan och Judith Torney-Purta, red, *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New York: Wileys.



- Amná, Erik, Joakim Ekman, Tomas Englund, Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst och Pär Zetterberg (2010) *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.
- Andersson, Roger (2009) ”Boendesegregation och grannskapseffekter”, i G. Graninger och C. Knuthammar, red, *Samhällsbyggande och integration. Frågor om assimilation och boende*. Linköpings universitet: Linköping University Interdisciplinary Studies 9.
- Andersson, Thomas (2008) *Globaliseringen och den högre utbildningen*. Underlagsrapport nr 10 till Globaliseringsrådet. Stockholm: Regeringskansliet.
- Arensmeier, Cecilia (2010) ”The Democratic Common Sense: Young Swedes’ Understanding of Democracy – Theoretical Features and Educational Incentives. *Young* 18 (2), 197–222.
- Aretun, Åsa (2007) *Barns ”växa vilt” och vuxnas vilja att forma. Formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköpings universitet: Linköping Studies in Arts and Sciences 399.
- Arneback, Emma och Andreas Berg (2010) ”Den paketerade valfriheten. Om Framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan”, *Nordic Studies in Education* 30 (2), 116–130.
- Aspán, Margareta (2005) *Att komma till sin rätt: Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholms universitet: Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie.
- Assarson, Inger (2007) *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.
- Assarson, Inger (2009) *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Attityder till skolan 2006* (2007) Stockholm: Skolverket.
- Avery, Patricia G. (2002) ”Political Tolerance, Democracy, and Adolescents”, i Walter C. Parker, red, *Education for Democracy. Contexts, Curricula, Assessments*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Axelsson, Rune (1977) *Gymnasieskolans yrkesinriktade linjer. En utvärdering*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 4.
- Axelsson, Thom (2007) *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. Linköpings universitet: Institutionen för Tema (Tema Barn).

- Balldin, Jutta och Birgitta Qvarsell, red (2004) *Barns villkor och rättigheter: Sex uppsatser om barns plats i den pedagogiska diskursen och praktiken*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Bartholdsson, Åsa (2007) *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bartholdsson, Åsa (2008) *Den vänliga maktutövningens regim – normalitet och makt i skolan*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Barley, Kristina (2001) ”FN:s konvention om barnets rättigheter. Om perspektiv och innehåll med relevans för skolan”, *Utbildning & Demokrati* 10 (2).
- Beach, Dennis (1999) ”Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens skola”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (4), 349–365.
- Beck, Paul Allen (1977) ”The Role of Agents in Political Socialization”, i Stanley A. Renshon, red, *Handbook of Political Socialization*. New York: The Free Press.
- Bennich-Björkman, Li (2003) ”Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestadsskolan”, i A. Persson, red, *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (2003) ”Skolplikt, förvaring och elevers rättssäkerhet och inflytande”, *Utbildning & Demokrati* 12 (1).
- Bergström, Margareta och Inger Holm (2005) ”Den svårfångade delaktigheten i skolan: Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter”, *Working Papers on Childhood and the Study of Children* 83. Linköpings universitet.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2005) *Demokratins stöttepelare: en studie av lärarstudenternas demokratiuppfattningar*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Biesta, Gert (2003) ”Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?”, *Utbildning & Demokrati* 12 (1), 59–80.
- Biesta, Gert (2006) *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Åke (1974) *Social utveckling och fostran i grundskolan*. FoU rapport 13, Stockholm: Skolverket.

- Björnson, Mats (2005) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Bliding, Marie W. (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie om barns relationsarbete i skolan*. Göteborgs universitet: Göteborgs Studies in Educational Sciences 214.
- Boesen, Jesper (2006) *Assessing Mathematical Creativity: Comparing National and Teacher-Made Tests, Explaining Differences and Examining Impact*. Umeå: Umeå universitet.
- Broman, Anders (2009) *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies 2009: 41.
- Bronäs, Agneta (2000) *Demokratis ansikte: en jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Brumark, Åsa (2010) "Den formella skoldemokratis roll för medborgarfostran och elevinflytande", *Utbildning & Demokrati* 19 (2), 77–96.
- Brynolf, Margrethe, Inge Carlström, Kjell-Erik Svensson och Britt-Louise Wersäll (2009) *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Brännström, Lars (2006) *Phantom of the Neighbourhood. Longitudinal Studies on Area-based Conditions and Individual Outcomes*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research Dissertation Series 67.
- Brännström, Lars (2007) "Making their marks. Disentangling the effects of neighbourhood and school environment on educational achievement", Arbetsrapport. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Bunar, Nihad (2005) "Valfrihet och anti-segregerande åtgärder", *Utbildning & Demokrati* 14 (3).
- Bunar, Nihad (2009) *När marknaden kom till förorten: Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (2010) "Chosing for Quality or Inequality: Current Perspectives on the Implementation of School Choice Policy in Sweden", *Journal of Education Policy* 25 (1), 1–18.

- Båth, Sten (2006) *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Educational Sciences 240.
- Carlberg, Mia och Fredrik Bondestam (2010) *Svensk forskning om jämställdhet och skola. En bibliografi*. SOU 2010:36. Rapport IV från Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes.
- Carleheden, Mikael (2002) "Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv", *Utbildning & Demokrati* 11 (3), 43–72.
- Carlgrén, Ingrid och Tomas Englund (1998) "Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen", i Tomas Englund, red, *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Carlsson, Lena (2006) *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Acta Wexionensia 84.
- Colnerud, Gunnel (1995) *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*, Linköping Studies in Education and Psychology och Stockholm: LHS.
- Colnerud, Gunnel (1997) "En omöjlig jämförelse", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2 (2), 95–104.
- Colnerud, Gunnel (2001) "Avvisa Wärnerissons moraliskt", *Svenska Dagbladet* 2001 08 27.
- Colnerud, Gunnel (2004) "Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9 (2), 81–89.
- Colnerud, Gunnel (2007a) "Gruppens obönhörliga brist på demokrati", i Charlotta Einarsson, Eva Hammar Chiriac, Gunilla Jedeskog, Tobias Lindberg och Marcus Samuelsson, red, *Det enkla är det sköna: En vänbok till Kjell Granström*. Linköping: Linköpings universitet.
- Colnerud, Gunnel (2007b) "Rättvisa i klassrummet", i Kjell Granström, red, *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Dahlin, Bo, Gösta Kåräng och Christina Osbeck (1999) *Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98). Den medborgerligt-moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

- Dahlin, Bo (2007) ”Fristående skolor och segregation – ’Give a dog a bad name and hang him?’”, *Utbildning & Demokrati* 16 (1).
- Dahlkvist, Mats (2002) ”Skolplikten och samhällsordningen. Om nödvändigheten och önskvärdheten av obligatorisk skolgång”, *Utbildning & Demokrati* 11 (3), 7–42.
- Danell, Mats (2006) *På tal om elevinflytande: Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Luleå Tekniska Universitet: Avhandlingar i pedagogik 2006: 06.
- Denvall, Verner (1999) ”Elevinflytandets realiteter”, i SOU 1999:93 *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Einarsson, Charlotta (2003) *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Ekholm, Mats (1976a) *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ekholm, Mats (1976b) *Social utveckling i skolan 2. Undervisning och mänskliga relationer*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Ekholm, Mats och Gösta Kåräng (1993) *Skolors och elevers utveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Ekholm, Mats och Rolf Lander (1979) *Elevernas sociala utveckling*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Eklund, Monica (2003) *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Eklund, Niklas och Anna Larsson (2009), ”Samhällskunskapen och disciplinfrågan. Om utbildning av lärare i samhällskunskap”, *Utbildning & Demokrati* 18 (1), 69–91.
- Ekman, Joakim och Jonas Linde, red (2010) *Politik, protest, populism – deltagande på nya villkor*. Stockholm och Malmö: Liber.
- 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 Pär Zetterberg (2010a) ”Svenska 14-åringars medborgarkompetens. En analys av elevenkäten i ICCS-undersökningen”, i Erik Amnå et al., *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, Joakim och Pär Zetterberg (2010b) ”Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars medborgarkompetens? En tvånivåanalys av den svenska delen av ICCS-undersökningen”, i Erik Amnå et al., *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, Tiina (2007) *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Elever med utländsk bakgrund* (2004). Stockholm: Skolverket.
- Elias, Norbert (1996) *Tyskarna och civilisationens bräcklighet*. Stockholm: Atlantis.
- Elster, Jon (1998) ”Introduction”, i Jon Elster, red, *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elvstrand, Helene (2009) *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science.
- En fördjupad studie om värdegrunden (2000) Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Boel (1999) ”Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (4), 327–348.
- Englund, Tomas (1986a) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala och Lund: Uppsala Studies in Education 25 och Studentlitteratur Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (1986b) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 65 och 66. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Englund, Tomas (1999) ”Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar”, i SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Englund, Tomas (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.

- Englund, Tomas (2003) ”Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal?” i Britta Jonsson och Klas Roth, red, *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2004) ”Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt” i Rune Premfors och Klas Roth, red, *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas, red (2007) *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- 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.
- Englund, Tomas (2010a) ”Questioning the parental right to educational authority – arguments for a pluralist public education system”, *Education Inquiry* 1 (3), 235–258.
- Englund, Tomas (2010b) ”The Potential of Education for Creating Mutual Trust: Schools as Sites for Deliberation”, *Educational Philosophy and Theory* 2010, 1–13.
- Englundh, Elizabeth (2008) *Folkrätt för barn som pedagogiskt åtagande. Statligt ansvar – regionalt lärande?* Stockholm: Pedagogiska institutonen.
- Eriksson, Cecilia (2006) *”Det borde vara att folket bestämmer”. En studie av ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro: Örebro Studies in Political Science.
- Eriksson, Katarina (2002) *Life and Fiction. On Intertextuality in Pupils’ Booktalk*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science.
- Esaiasson, Peter och Anders Westholm (2006) ”Deltagandets mekanismer”, i Peter Esaiasson och Anders Westholm, red, *Deltagandets mekanismer*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Evaldsson, Ann-Carita och Claes Nilholm (2009) ”Evidensbaserat skolarbete och demokrati. Mobbing som exempel”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14 (1), 65–82.

- Farnen, Russel F. (2003) "Political Socialization, Culture, and Education in the 21st Century USA and Canada: State of the Art in North America", i Heinz Sünker, Russel Farnen och György Széll, red, *Political Socialization, Participation and Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Fjellkner, Metta (2010) "Valfriheten har sänkt kvaliteten i skolan", SvD 16 december 2010 (www.svd.se).
- Fokus 08. *En analys av ungas utanförskap* (2008). Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2008: 9.
- Fors, Zelma (1995) *Makt maktlöshet mobbing*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Forsberg, Eva (1995) "Elevens inflytande över skolarbetet", *Utbildning & Demokrati* 4 (1), 72–96.
- Forsberg, Eva (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forskning om liv och arbete i svenska klassrum* (1995). Stockholm: Skolverket.
- Forskning pågår – värdefrågor* (2010) Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fritzell, Christer (2003) "Demokratisk kompetens – Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell", *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 67–88.
- Fritzén, Lena (2003) "Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?", *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 67–88.
- Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2010). Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Lgr 11]
- Gerle, Elisabeth (1999) *Mångkulturalism för vem? Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Gerle, Elisabeth (2000) *Mångkulturalismer och skola?* Stockholm: Regeringskansliet och Utbildningsdepartementet.
- Gerrevall, Per (2003) "Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning", *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 41–66.



- Gillberg, Claudia (2009) *Transformativa kunskapsprocesser för verksamhetsutveckling. En feministisk aktionsforskningsstudie i förskolan*. Växjö: Växjö University Press.
- Gimpel, James G. et al. (2003) *Cultivating Democracy. Civic Environments and Political Socialization in America*. Washington: Brookings Institution Press.
- Giota, Joanna (2006) ”Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 11 (2), 94–115.
- Granström, Kjell, red (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Graumann, Günter (2005) ”Allmänbildning i matematikundervisning i ett demokratiskt samhälle”, *Utbildning & Demokrati* 14 (2).
- Gustafsson, Barbro (2007) *Naturvetenskaplig utbildning för demokrati och hållbar utveckling*. Licentiatavhandling i Naturvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning, Växjö universitet.
- Gustafsson, Jan-Erik (1998) ”Social background and teaching factors as determinants of reading achievement at classroom and individual levels”, *Nordisk Pedagogik* 18, 241–250.
- Gustafsson, Jan (2010) ”Partnerskap, skolprestationer och ekonomiska realiteter i en territoriellt stigmatiserad förort”, *Utbildning & Demokrati* 19 (1), 63–84.
- Gustafsson, Lars (2000) *Ungdomars moralutveckling – en enkätstudie*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Gustavsson, Bernt (2009) *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Gutmann, Amy (1999) *Democratic Education. With a new preface and epilogue*. 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.
- Göransson, Kerstin (2007) *Man vill ju vara som alla andra: Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

- Halvars-Franzén, Bodil (2010) *Barn och etik: Möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. Stockholms universitet: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Hart, Roger A. (1997) *Children's Participation: The theory and practice involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hedin, Christer och Pirjo Lahdenperä, red (2000) *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: Regeringskansliet och Utbildningsdepartementet.
- Hedlin, Maria (2006) *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Hellberg, Kristina (2007) *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter*. Linköpings universitet: Linköping Studies in Pedagogic Practices 4.
- Hellström, Leif (1986) *Läromedlens funktioner – och dysfunktioner*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Hertting, Krister (2007) *Den sköra föreningen mellan tävling och medmänsklighet: om ledarskap och lärprocesser i barnfotbollen*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Hjälmeskog, Karin (2000) "Democracy begins at home". *Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 94.
- Härenstam, Kjell (1993) *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Härenstam, Kjell (2000) *Kan du höra vindhästen?* Lund: Studentlitteratur.
- Högdin, Sara (2006) "Hemmets resurser. Om ungdomars upplevelse av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 11 (1), 1–19.
- I enlighet med skolans värdegrund?* (2006) En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker. Rapport 285. Stockholm: Skolverket.
- Ihrskog, Maud (2006) *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö universitet: Acta Wexionensia.

- Inflytandets villkor (1998) En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande.* Stockholm: Skolverket.
- Inglehart, Ronald (1990) *Culture Shift in Advanced Industrial Society.* Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (1997) *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies.* Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald och Christian Welzel (2005) *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence.* New York: Cambridge University Press.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2008) ”Mångfald och marknad. Om möjligheterna att främja mångfald och demokrati inom en marknadsorienterad skola”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 13 (3), 161–175.
- Jag vill ha inflytande över allt. En bok om elevinflytande (1999)* Stockholm: Skolverket.
- Jarl, Maria (2004) *En skola i demokrati? Föräldrarna, kommunen, dialogen.* Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Politics 86.
- Jarl, Maria och Linda Rönnberg (2010) *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum.* Stockholm och Malmö: Liber.
- Jennings, Kent M. och Richard G. Niemi (1968) ”The Transmission of Political Values from Parents to Child”, *American Political Science Review*, 169–184.
- Jennings, Kent M. (1974) ”An Aggregate Analysis of Home and School Effects on Political Socialization”, *Social Science Quarterly* 55 (2), 394–410.
- Jennings, Kent M. och Richard G. Niemi (1974) *The Political Character of Adolescence.* Princeton: Princeton University Press.
- Jennings, Kent M. och Richard G. Niemi (1981) *Generations and Politics. A Panel Study of Young Adults and Their Parents.* Princeton: Princeton University Press.
- Johannesen, Nina och Ninni Sandvik (2009) *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv.* Stockholm och Malmö: Liber.
- Johansson, Eva (2008) *Gustav får visst sitta i tjejsoffan! Etik och genus i förskolebarns världar.* Stockholm och Malmö: Liber.

- Johansson Heinö, Andreas (2009) *Hur mycket mångfald tål demokratin?* Malmö: Gleerups.
- Johnsson, Anna H. (2009) *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science.
- Jonsson, Britta och Klas Roth, red (2003) *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, Rikard (2007) *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jormfeldt, Johanna (2009) "Kvinnors och mäns skoldemokratierfarenheter – har de någon betydelse?", opublicerad uppsats, presenterad vid *Statsvetenskapliga förbundets årsmöte*, Örebro universitet, oktober 2009.
- Jormfeldt, Johanna (2010) "Påverkar erfarenheter av skoldemokrati inställningen till att rösta? En jämförelse mellan manliga och kvinnliga gymnasieelever", opublicerad uppsats, presenterad vid *Statsvetenskapliga förbundets årsmöte*, Göteborgs universitet, 30 september–2 oktober 2010.
- Juhlin, Ann-Christine (1994) *Läromedelsval och läromedelsstöd i gymnasieskolan*. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Juhlin Svensson, Ann-Christine (2000) *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Karlson, Ingrid (2003) *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Karlson, Ingrid (2007) "Motstridiga könsbudskap i skola och förskola", i Kjell Granström, red, *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Karlsson, Therese (2004) *Exotiska renskötare och trolltrummans magi. Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterande ämnena*. Umeå universitet: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik.

- Kjellgren, Hanna (2007) ”Skolan som värdeförmedlare”, i Jon Pierre, red, *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Korp, Helena (2006) *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences 24.
- Krantz, Joakim (2003) ”Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens”, *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 89–112.
- 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.
- Kursplanen – ett rättesnöre?* (2008) *Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310. Stockholm: Skolverket.
- Langton, Kenneth P. och M. Kent Jennings (1968) ”Political Socialization and the High School Civic Curriculum in the United States”, *American Political Science Review* 62.
- Larsson, Anna (2009) ”Värdegrundsarbete i praktiken – hur man arbetar med värdegrundsfrågor på två olika förskolor”, opublicerad uppsats, Malmö högskola: Hälsa och samhälle.
- Larsson, Hans Albin (2004) *Vår demokratis värdegrund. Aspekter på en högst väsentlig del av lärarutbildningens allmänna utbildningsområde*. Stockholm: Hjalmarsson & Högberg bokförlag.
- Larsson, Kent (2004) *Demokratiska dimensioner i skolans samhällsundervisning. En didaktisk studie*. Örebro universitet: Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen.
- Larsson, Kent (2007) *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 21.
- Laursen, Per F. (2004) *Den autentiske läraren*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Lee, Valerie E. (2000) ”Using Hierarchical Linear Modeling to Study Social Contexts: The Case of School Effects”, *Educational Psychologists* 35 (2), 125–141.

- Lidegran, Ida (2009) *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala universitet: Studier i utbildnings- och kultursociologi 3.
- Liljestrand, Johan (2002) *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Örebro Studies in Education 6.
- Liljestrand, Johan (2010) "Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap", *Utbildning & Demokrati* 19 (2), 59–76.
- Lindblad, Sverker och Thomas S. Popkewitz, red (1999) *Education, Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, Sverker och Thomas S. Popkewitz, red (2000) *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion. Analyses of Policy Texts in European Contexts*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Lindblad, Sverker och Fritjof Sahlström, red (2001) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Lindbom, Anders, red (2007) *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Linbäck, Jonas och Ove Sernhede (2010) "Det 'integrerade' gymnasiet och den segregerade staden. Elevers berättelser om det urbana rummet och platsens betydelse", *Utbildning & Demokrati* 19 (1), 115–140.
- Linnell, Ulf (2004) *Kursplaner och styrningen av skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Linnell, Ulf (2007) "Läroplaner och kursplaner i Sverige under 1900-talet". Underlagsrapport till SOU 2007:28. Stockholm.
- Ljungberg, Elisabeth (2009) *Ungdomar, utveckling och utmaning. Studier av samhälls- och identitetskapande processer i 1990-talets ungdomspolitik*. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Ljunggren, Carsten (1996) *Medborgarpubliken och det offentliga rummet: om utbildning, medier och demokrati*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Ljunggren, Carsten (2008) ”Det offentliga rummets princip – om kontroversiella frågor i utbildningen”, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92, 314–327.
- Ljunggren, Carsten och Ingrid Unemar Öst (2010) ”Skolors och lärares kontrovershantering”, i Erik Amnå et al., *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.
- Lund, Stefan (2006) *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Växjö universitet: Acta Wexionensia 82.
- Lundgren, Ulf P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Lundgren, Ulf P., Roger Säljö och Caroline Liberg, red (2010) *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundquist Wanneberg, Pia (2004) *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. Stockholms universitet: Historiska institutionen.
- Lundström, Mats (1999) ”Demokrati i skolan?”, i SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Luskin, Robert C. (1990) ”Explaining Political Sophistication”, *Political Behavior* 12, 331–361.
- Läromedlens roll i undervisningen* (2006) Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap. Rapport nr 284. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplanen för de frivilliga skolförmerna* (Lpf 94) (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan* (Lpfö 98) (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lövheim, Daniel (2003) ”Humanisterna vann slaget men förlorade kriget”, *Dagens Forskning*, 17–18 mars, 2003, 14–15.
- Marklund, Sixten (1974) ”Samhällskunskap och social fostran”, i *Social utveckling i skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Med demokrati som uppdrag*. En temabild av värdegrunden (2000)  
Stockholm: Skolverket.
- Milner, Henry (2002) *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. Hannover: Tufts.
- Molin, Lena (2006) *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala universitet: Kulturgeografiska institutionen.
- Morgondagens medborgare* (2010) ICCS 2009: *Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Munck, Ingrid M.E. (1997) ”Effektstudier vid utvärdering av skolan”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2 (1), 1–24.
- Myrberg, Eva (2006) *Fristående skolor i Sverige: Effekter på 9–10 åriga elevers läsförmåga*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Educational Sciences 241.
- Nie, Norman, Jane Junn och Kenneth Stehlik-Barry (1996) *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: Chicago University Press.
- Niemi, Richard G (1973) ”Political Socialization” i Jeanne K. Knutsen, red, *Handbook of Political Psychology*. San Francisco: Jossey-Brass Publisher.
- Niemi, Richard G. och Jane Junn (1998) *Civic Education. What Makes Students Learn?* New Haven: Yale University Press.
- Nihlfors, Elisabet (2008) *Kunskap vidgar världen – Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Stockholm: Underlagsrapport nr 26 till Globaliseringsrådet. Stockholm: Regeringskansliet.
- Norberg, Katarina (2004) *The School as a Moral Arena. Constitutive Values and Deliberation in Swedish Curriculum Practice*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Norris, Pippa, red (1999) *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Nykänen, Pia (2008) *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans förtjänst i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nylund, Mattias (2010) ”Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram?”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 15 (1), 33–52.



- Ohlander, Ann-Sofie (2010) *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap*. SOU 2010:33. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Olivestam, Carl E. och Håkan Thorsén (2008) *Värdegrund i förskola och skola. Om värdegrund, yrkesidentitet och praktik*. Göteborg: Rebus.
- Olofsson, Jonas (2005) *Svensk yrkesutbildning. Välgval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Olofsson, Jonas (2010) *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Olson, Maria (2008) *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik*. Linköpings universitet: Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande.
- Orlenius, Kennert (2001) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Oscarsson, Vilgot (2005) *Elevers demokratiska kompetens. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) – samhällsorienterande ämnen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Oscarsson, Vilgot och Gunilla Svingby (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) Samhällsorienterande ämnen. Ämnesrapport till rapport nr 252*. Stockholm: Skolverket.
- Osman, Ali (1999) *Kartläggning av forskning inom vuxenutbildningen*. Stockholm: Värdegrundsprojektet.
- Otterbeck, Jonas (2004) ”Vad kan man egentligen begära? Läromedelstexter om islam”, *Didaktikens Forum* 1, 56–73.
- Persson, Bengt (2004) ”Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?”, *Utbildning & Demokrati* 12 (2).
- Persson, Lars (2010) *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. Lunds universitet: Lund Studies in Sociology of Law.
- Persson, Mikael och Henrik Oscarsson (2010) ”Did the Egalitarian Reforms of the Swedish Educational System Equalise Levels of Democratic Citizenship?”, *Scandinavian Political Studies* 33 (2), 135–163.

- Persson, Stefan (2009) *Adolescents' Role in Democratic "Parenting"*. Örebro universitet: Örebro Studies in Psychology 17.
- Pierre, Jon (2007) "Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan" i Jon Pierre, red, *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Pilo, Lina (2009) "Gymnasieelever och fostran av demokratiska medborgare. En enkätstudie av elevgrupperns nivåer av moralisk utveckling", examensarbete, Södertörns högskola: Lärarutbildning med interkulturell profil.
- Politik i skolan* (2004) Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling 2004: 12.
- Politisk information i skolan* (2010). Stockholm: Skolverket.
- Politiska partier i skolan – vad gäller?* (2009) Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Premfors, Rune och Klas Roth, red (2004) *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Qvarsell, Birgitta (2001) "Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN-konventionens dilemman", *Utbildning & Demokrati* 10 (2).
- Reichenberg, Monica (2007) *Forskning om läromedel*. Sveriges läromedelsförfattares förbund (www.slff.se).
- Reuterberg, Sven-Eric och Allan Svensson (2000) *Köns- och socialgruppsskillnader i matematik – orsaker och konsekvenser*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rosenquist, Joachim (2011) *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*, opublicerat manuskript. Örebro universitet: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap.
- Ross, Alf (1965) *Varför demokrati?* Stockholm: Tidens förlag.
- Roth, Hans Ingvar (2005) *Mångkulturalismens utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas (2000) *Democracy, Education and Citizenship: Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: Institute of Education Press.

- Roth, Klas (2003) *Deliberativa samtal: Om barn och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Rubin, Beth C. och James M. Giarelli, red (2008) *Civic Education for Diverse Citizens in Global Times*. New York och London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryng, Annica, Theres Sysimetsä och Mikael Björk Blomqvist (2003) *”Homosexualitet är inte olagligt om man är över 15 år.” Inkludering och exkludering av homosexuella, bisexuella och transpersoner i biologiböcker*. Stockholm: RFSL Ungdom.
- Sambällsorienterande ämnen* (2008) En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Samtala, gör eleverna delaktiga, tro på mångfalden och bygg broar, var oense, minns, avstå inte makten, håll koll, håll ut* (2001) Dokumentation av Skolverkets nationella konferens om värdegrunden den 25 april 2001, Folkets hus, Stockholm: ”Samtal om förskolors och skolors demokratiska uppdrag”. Stockholm: Skolverket.
- Samuelsson, Marcus (2008) *Störande elever, korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science 126.
- Sandin, Bengt (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1890*. Lunds universitet: Historiska institutionen.
- Schulz, Wolfram, John Ainley, Julian Fraillon, David Kerr och Bruno Losito (2010) *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Schwartz, Anneli (2010) ”Att ”nollställa” bakgrunder för en effektiv skola”, *Utbildning & Demokrati* 19 (1), 45–62.
- Schüllerqvist, Bengt och Christina Osbeck, red (2009) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Selberg, Gunvor (2001) *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.

- Selghed, Bengt (2004) *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Malmö högskola.
- Sernhede, Ove (2010) ”Avslutande kommentarer kring projektet ’Omvärlden och skolan’”, *Utbildning & Demokrati* 19 (1), 107–113.
- Severin, Roland (2002) *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattning av begreppet makt och samhällsförändringar*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Educational Research 182.
- Sjögren, Fredrik (2007) ”Styrdokument möter verkligheten – ett exempel på en värdekonflikt”, i Jon Pierre, red, *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Skogar, Björn (1999) ”Kristendomsundervisningen i 1900-talets svenska skola. Några teologiska ansatser”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (4), 305–326.
- Skolan och värdegrunden* (1998) Skolornas arbete med värdefrågor – mål, verksamhet och utvärdering i offentliga och fristående skolor. Stockholm: Skolverket.
- Skollagen 1985:1100.
- Skolval 2006* (2007) Ungdomsstyrelsens slutrapport. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2007: 16.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.
- SOU 1971:91. *Samhällsinsatser på läromedelsområdet*. Betänkande avgivet av Läromedelsutredningen. Stockholm: Esselte.
- SOU 1985:30. *Skola för delaktighet*. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning. Stockholm: Civildepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1991:12. *Ungdom och makt. Om ungdomars delaktighet, inflytande och jämlikhet på 1990-talet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – en sammanfattning* (2001) Stockholm: Skolverket.
- Strömblad, Per (2003) *Politik på stadens skuggsida*. Uppsala: Acta.
- Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund – kommentar till läroplanen* (1999) Stockholm: Skolverket.
- Svingby, Gunilla (1982) ”Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll”, i Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby och E. Wallin, red, *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport*. Rapport nr 17 från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Svingby, Gunilla (1993) *Samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Svingby, Gunilla (1995) *Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens*. Stockholm: Skolverket.
- Svingby, Gunilla (1997) ”Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena – en lägesrapport”, *Utbildning & Demokrati* 6 (2).
- Swahn, Ragnhild (2006) *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Szklarski, Andrzej (2007) ”Om konflikter och konstruktiv konflikthantering”, i Kjell Granström, red, *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Szulkin, Ryszard och Jan O. Jonsson (2007) ”Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools: A multilevel analysis”. Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies: Working Paper 2007: 2.
- Szöni, Kristina (2005) *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevers perspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Teorell, Jan och Torsten Svensson (2007) *Att fråga och att svara*. Stockholm och Malmö: Liber.

- Teorell, Jan och Anders Westholm (1999a) ”Att bestämma sig för att vara med och bestämma. Om varför vi röstar – allt mindre”, i SOU 1999:132. *Valdeltagande i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- Teorell, Jan och Anders Westholm (1999b) ”Var det bättre förr? Politisk jämlikhet under 30 år” i Erik Amnå, red, *Medborgarnas erfarenheter*. Stockholm: SOU 1999:113.
- Tholander, Michael (2002) *Doing Morality in School. Teasing, Gossip and Subteaching as Collaborate Action*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 256.
- Tholander, Michael (2005a) ”Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv”, *Utbildning & Demokrati* 14 (3), 7–30.
- Tholander, Michael (2005b) ”Moralisk fostran mellan elever: ett samtalsanalytiskt perspektiv”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 10 (2), 99–123.
- Tholin, Jörgen (2006) *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygs-kriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Borås: Högskolan i Borås.
- Thornberg, Robert (2004) ”Värdepedagogik”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9 (2), 99–114.
- Thornberg, Robert (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Thornberg, Robert (2007) ”Inconsistencies in Everyday Patterns of School Rules”, *Etnography and Education* 2, 401–416.
- Tingsten, Herbert (1967) *Från idéer till idyll. Den lyckliga demokratien*. Stockholm: PAN/Norstedts.
- Tingsten, Herbert (1969) *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
- Tornberg, Gunbritt (2006) ”Bara man ser till barnens bästa”: *En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad: Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete 1.
- Torney, Judith, Abraham N. Oppenheim, Russel F. Farnen, red (1975) *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. New York: John Wiley and Sons.

- Torney-Purta, Judith, John Schwille och Jo-Ann Amadeo, red (1999) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald och Wolfram Schulz (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Trumberg, Anders (2011) *Den delade skolan. Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro universitet: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap.
- Tursonovic, Mirzet (2004) *Fostran till demokrati. Tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Sociology.
- Uba, Katrin (2010) ”Save our school! What kinds of impact have protest against school closures in Swedish local politics?”, uppsats presenterad på Statsvetenskapliga förbundets årsmöte, Göteborgs universitet, 30 september–2 oktober 2010.
- Ulfgard, Maria (2002) *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: Wahlströms.
- Ung i demokratin. En studie av ungdomars demokratiska kompetens* (2001) Stockholm: Skolverket.
- Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor* (2003) Stockholm: Skolverket.
- Ung i demokratin. Ungdomsstyrelsens sammanfattning av 14–15-åringarnas demokratiska värderingar* (2001) Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Unga medborgare. Ungdomsstyrelsens slutrapport från projektet Ung i demokratin* (2003) Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Unga och nätverkskulturer – mellan moralpanik och teknikromantik* (2007). Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2007: 12.
- Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Skolverket.
- Valboxen 2010* (2010) Material som kan användas i undervisningen inför de allmänna valen. Stockholm: Ungdomsstyrelsen och Skolverket.

- Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* (2003) Stockholm: Skolverket.
- Vandenberg, Andrew (2000) *Citizenship and Democracy in a Global Era*. London: MacMillan.
- 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 3.
- Wahlström, Ninni (2009) *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Walls, Michael (2006) "Framing Conflict and War in Lower Secondary School Books: Israel and Palestine", examensarbete, Göteborgs universitet.
- Walls, Michael (2010) *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*. Göteborgs universitet: Institutionen för globala studier och Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning.
- Wernersson, Ingegerd (2010) *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Rapport V från Delegationen för jämställdhet i skolan (SOU 2010:51).
- Westholm, Anders (1991) *The Political Heritage: Testing Theories of Family Socialization and Generational Change*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Williams, Pia (2006) *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Ylikiiskilä, Antti (2006) *Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i Sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar*. Rapport presenterad vid seminariet "Finlands bild i läroböcker i svenska", Föreningen Norden och Norden i Fokus, 5 april 2006.
- Zackari, Gunilla och Fredrik Modigh, red (2000) *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.



- Zetterberg, Pär (2004) "Vägen in? Om etniska föreningar som 'skolor' i demokrati", i Bo Bengtsson, red, *Föreningsliv, makt och integration*. Ds 2004:49. Stockholm: Fritzes.
- Åberg, Ann och Hillevi Lenz Taguchi (2005) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm och Malmö: Liber.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva och Ingrid Pramling Samuelsson (2009) "Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14 (2), 89–109.
- Ödman, Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (I och II). Stockholm: Norstedts.
- Öhrn, Elisabet (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrvall, Richard (2009) *Valdeltagande bland förstagångsväljare*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Östman, Leif (1995) *Socialisation och mening. NO-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala universitet: Uppsala Studies in Education 61.





Hur rustas svenska elever för sin framtid som vuxna medborgare i demokratin?

I denna kunskapsöversikt redovisas och diskuteras aktuell forskning och utvärdering. I fokus står skolans möjligheter att utveckla elevers demokratiska värderingar, kunskaper om politik och samhälle, samt de faktiska erfarenheter av relevans för rollen som medborgare i en demokrati som elever får i skolan.

Diskussionen belyser bland annat arbetet med värdegrundsfrågor, skolans undervisning i politik och samhällsfrågor, betydelsen av klassrumsklimat och relationer mellan elever och lärare.

Översikten behandlar studier på svensk mark det senaste decenniet, och spänner över flera vetenskapliga discipliner, såsom pedagogik, statsvetenskap, sociologi och psykologi. Den är inte heltäckande men tar upp de perspektiv och empiriska fynd som är av central betydelse inom området.

Kunskapsöversikten vänder sig till forskare, forskarstuderande, lärare och studerande inom lärarutbildningen.

Författaren Joakim Ekman är professor i statsvetenskap vid Södertörns högskola.

*Skolverket*

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