DiVA
http://www.diva-portal.org

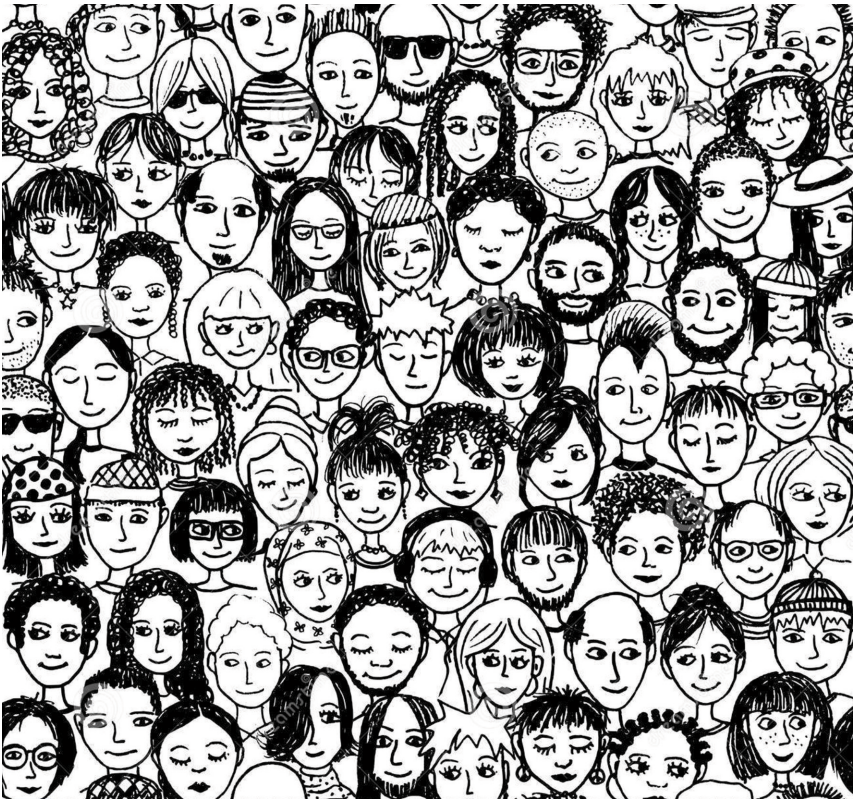
This is the published version of a chapter published in *Det historiska perspektivet.*

Citation for the original published chapter:

Nielsen, L. (2015)
Vad har en samhällsmedborgare för genus, klass och etnicitet? Om svenska skolans medborgarundervisning och elevernas formella och reella villkor som blivande samhällsmedborgare historiskt och idag.
In: Hans Albin Larsson (ed.), *Det historiska perspektivet* (pp. 100-132). Jönköping:
Samhällsstudier & didaktik
Aktuellt om historia

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-29151



LAILA NIELSEN

Vad har en samhällsmedborgare för genus, klass och etnicitet?

Om svenska skolans medborgarundervisning och elevernas formella och reella villkor som blivande samhällsmedborgare historiskt och idag

Den svenska skolan förväntas utrusta eleverna med färdigheter och kunskaper som de behöver som medborgare i ett demokratiskt samhälle, vilket även kan kallas för medborgerliga kompetenser. I de centrala styrdokumenten finns ramar, förutsättningar och mål för skolans demokratifrämjande och värdegrundsförmedlande uppdrag. I skolans värdegrund står det att: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”[1] Det är framför allt genom de samhällsorienterade ämnena; och särskilt skolämnet samhällskunskap som:

> Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt … eleverna [ska] stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor.[2]

Detta är exempel på mål och riktlinjer för skolans uppdrag att bedriva medborgarundervisning så som de har formulerats utifrån politiskt tagna beslut och direktiv. Samtidigt som styrdokumentens övergripande mål är tydliga med att verksamheten ska präglas av grundläggande demokratiska värderingar så är uppdraget oprecist och vagt formulerat i betydelsen att styrdokumenten inte detaljstyr verksamheten. Hur skolans uppdrag kommer att genomföras handlar även om hur uppdraget tolkas och omsätts i praktiken av skolledning och lärarnas undervisning i klassrummet. Även skolans huvudmannaskap och socioekonomiska villkor är exempel på betydelsefulla yttre förutsättningar för medborgarundervisningen.[3] Skolans elever bär också med sig olika för-

1 Lgr11,”Grundläggande värden”.
2 Lgr11, ”Samhällskunskap”, s. 199.
3 Skolinspektionen (2011), s. 1f.

utsättningar och villkor i sina ryggsäckar under sin skolgång. Elevers genus, etnicitet och klassbakgrund har visat sig ha en avgörande betydelse för deras reella villkor som blivande samhällsmedborgare.

De senaste två decenniernas skolpolitiska reformer har tillsammans med försämrade skolresultat inneburit nya förutsättningar för skolans uppdrag att utrusta eleverna med medborgerliga kompetenser. Det har även inneburit förändrade förutsättningar för eleverna att tillgodogöra sig tillräckliga kunskaper inför vuxenlivet som samhällsmedborgare. Ett exempel på en viktig förändring kom med gymnasiereformen GY2011. Den innebar bland annat att allmän behörighet till universitetsstudier generellt endast ges på de högskoleförberedande programmen och inte som tidigare på samtliga (både tidigare s.k. praktiska och teoretiska) gymnasieprogram.[4] Förändringen medförde även att elever som idag studerar inom de yrkesförberedande programmen läser färre obligatoriska kurser i de för medborgarutbildningens så viktiga samhällsorienterade ämnena. Bakgrunden till regeringens beslut om GY2011 var framför allt att alltför många elever avbröt sina studier utan godkända betyg och att gymnasieskolan inte förberedde eleverna tillräckligt för vare sig fortsatta studier eller yrkesliv.[5] De försämrade resultaten i den svenska skolan framgår även vid en internationell jämförelse. I den senaste PISA-rapporten som presenterades 2013 framgår det att svenska 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap fortsätter att försämras. Denna resultatutveckling är den sämsta bland alla OECD-länder.[6] År 2000 låg Sverige i topposition gällande att kunna erbjuda en likvärdig utbildning, men har tappat i skolresultaten till att numera vara placerat under genomsnittet. Betydelsen av elevernas etniska och socioekonomiska bakgrund för skolresultaten har ökat och en färsk rapport från OECD visar att Sverige är det land av de 34 OECD-länderna där inkomstspridningen ökar snabbast.[7] Elevernas skolresultat beror, utöver klass och etnisk tillhörighet, även på kön. En sammanfattning av svensk skolstatistik visar att pojkar i genomsnitt uppnår 90 procent av flickors prestationer. Det är även en större andel pojkar som får olika typer av specialundervisning. Statistiken visar att dessa könskillnader i prestation inte är relaterade till etnicitet eller social bakgrund. Andelen elever bland de mest lågpresterande är visserligen pojkar, men det förklarar inte hela medelvärdesskillnaden på 90 procent.[8]

---

4 Elever på yrkesförberedande program kan dock inom respektive programs ram välja kurser som ger allmän högskolebehörighet.

5 Regeringskansliet, *frågor och svar om den nya gymnasieskolan,* (2012).

6 Skolverket, *PISA 2012,* Skolverkets rapport.

7 OECD-report.

8 Wernersson, s. 12.

Detta är ett par aktuella exempel på hur genus, klass och etnicitet har betydelse för elevers skolresultat och i förlängningen även för deras reella villkor som samhällsmedborgare. Utfallet av skolans medborgarundervisning i relation till elevers reella villkor inför vuxenlivet som samhällsmedborgare är emellertid inget nytt.

Medborgarbegreppet tillhör de begrepp som brukar kallas ”essentially contested”, vilket syftar på begrepp som ständigt behöver omtolkas, utvecklas och omformuleras utifrån samhällsutvecklingen. Att ständigt betydelsebestämma denna typ av begrepp får främst sin betydelse i hur begreppen utnyttjas för att tolka och förstå världen både politiskt och vetenskapligt[9] och kanske framför allt i hur denna förståelse kan ligga till grund för handling och förändring av världen. För en djupare förståelse av var svensk medborgarutbildning befinner sig idag anläggs i föreliggande artikel ett historiskt perspektiv på hur synen på samhällsmedborgaren och medborgarutbildning har förändrats under det senaste århundradet och med särskild fokus på betydelsen av elevers klass, genus och etnicitet. För att ytterligare tydliggöra relationen mellan skolans formella mål och uppdrag om medborgarundervisning och elevers reella villkor inför vuxenlivet som samhällsmedborgare följer här en teoretisk ansats som definierar medborgarskapets innebörd i föreliggande text.

Samhällsmedborgare – en teoretisk ansats

Innebörden av medborgerliga rättigheter och skyldigheter formuleras i relationen mellan individen och nationalstaten. Medborgarbegreppet är komplext och har använts och fortfarande används för att inkludera och exkludera grupper i organiseringen av samhällets olika funktioner och institutioner.[10] Med den moderna nationalstatens framväxt förändrades även synen på individen och på medborgarskapet. Det moderna medborgarskapet syftade till formellt lika skyldigheter och rättigheter oavsett kön eller klass. Medborgarskapets innebörd som ”ett förhållande mellan jämlikar” är således avhängigt av att kringgå sociala och kulturella särdrag och villkor. Det blir dessa abstrakta individer som är jämlika medborgare.[11] Svårigheterna som följer med att framhålla reell jämlikhet i ett samhälle med ojämlika sociala maktrelationer uppmärksammades redan i den brittiske sociologen Thomas Marshalls klassiska föreläsning från år 1949.[12]

---

9 Strandbrink & Åkerström, s. 34 ff.

10 Gordon m.fl., s. 9.

11 Ibid., s. 10.

12 T H Marshall (1893–1981) gav en föreläsning ”Medborgarskap och klass” på universitetet i Cambridge till minnet av sin namne ekonomen Alfred Marshall (1842–1924).

I Marshalls teorier är huvudtesen att medborgarskapet i de västliga industriländerna har utvecklats i tre historiska faser:

Det civila medborgarskapet
Likhet inför lagen, yttrande- och trosfrihet och övriga personliga friheter

Det politiska medborgarskapet
Allmän och lika rösträtt

Det sociala medborgarskapet
Rätten till utbildning, sjukvård och andra förutsättningar för välfärd[13]

Marshall menade att den formativa perioden av medborgarskapets tre delar kan hänföras till olika århundraden; civila rättigheter till 1700-talet, politiska till 1800-talet och sociala till 1900-talet.[14] Anthony Giddens har ifrågasatt att dessa tre delar medborgarskap ska ha följt historiskt på varandra, men han stödjer teorin som ”tre områden för strid eller konflikt mellan samhällsklasser”.[15] De tre formerna av medborgarskap har jämlikheten som gemensam princip. Det innebär (även) att det sociala medborgarskapet är en rättighet som utgörs av förmåner som kommer alla medborgare till del.[16]

Marshalls teorier har senare kritiserats av feministiska forskare som menar att han begränsar sin analys till att enbart gälla västerländska manliga medborgare genom att han tar genus- och etniskt baserade hierarkier i samhället för givet.[17] Med andra ord är medborgarskapets formella rättigheter och skyldigheter svåra att omsätta i praktiska realiteter utan att också ta hänsyn till individers sociala och kulturella villkor utifrån genus, etnicitet och klasstillhörighet.[18] I föreliggande artikel kommer innebörden av samhällsmedborgare att undersökas utifrån Marshalls tre delar; med jämlikheten som gemensam princip och särskilt i medborgarskapets relation till social stratifikation utifrån genus, etnicitet och klass.

Artikelns syfte och disposition

Syftet med artikeln är att utifrån ett historiskt perspektiv synliggöra hur skolan under 1900-talet och fram till idag har utvecklat uppdraget att rusta eleverna med medborgerliga kompetenser. Medborgarundervisningens formella mål och riktlinjer kommer

---

13 Hansson, s. 31.

14 Marshall underströk att perioderna måste behandlas med både töjmån och en del överlappning, framför allt vad gäller de båda senaste; Ibid.

15 Giddens är citerad i Hansson; Ibid., s. 18 f.

16 Ibid., s. 17.

17 Frazer & Gordon, s. 45 ff.

18 Gordon, m.fl., s. 10 ff.

att diskuteras i relation till elevers reella villkor som blivande samhällsmedborgare utifrån betydelsen av genus, klass och etnicitet.

Den historiska genomgången tar avstamp i det tidiga 1900-talets stora förändringar av samhällsmedborgarnas villkor utifrån kön och klasstillhörighet, vilket även avspeglades i utbildningspolitiska reformer. Under byggandet av det svenska folkhemmet hystes en stark tilltro till den goda staten och vetenskaplig objektivitet, vilket tydligt kom att prägla skolans medborgarundervisning. Under 1970-talet var det progressiva tanketraditioner som dominerade svensk skolpolitik, vilket förändrades i och med liberala politiska vindar under 1980-talet. Sedan följer en redogörelse av skolans nya utmaningar som är ett resultat av både socioekonomiska och skolpolitiska förändringar under de senaste två–tre decennierna. Artikeln avslutas med några reflektioner kring skolans medborgarundervisning och elevernas formella och reella villkor som samhällsmedborgare historiskt och idag.

Demokratiseringskrav och tidiga skolreformer

Den obligatoriska folkskolans stadga år 1842 formades i ett samhälle där kristendomen i luthersk tappning var den självklara grunden: ”[…] och ernåendet af det dermed åsyftade wigtiga ändamål, det uppwexande slägtets danande till christelige och gagnelige samhälls medlemmar […]”.[19] Under de efterföljande åttio åren fram till införandet av allmän och lika rösträtt var det med andra ord inte skolans uppdrag eller målsättning att fostra eleverna till reflekterande och engagerade samhällsmedborgare i en demokrati. Begränsningar i samhällsdemokratin var en betydelsefull orsak till framväxandet av utomparlamentariska folkrörelser under 1800-talets senare del. Folkrörelserna var i sig inte något unikt svenskt, men ”Folkrörelsesverige” i internationella sammanhang har blivit ett begrepp och kännetecken för det stora inflytande som svenska folkrörelser kom att få för samhällsutvecklingen. Vad gäller utvecklingen av demokratin genom samhällsmedborgarnas utökade inflytande fick arbetarrörelsen och kvinnorörelsen en särskild betydelse genom dessas kamp för demokratiska fri- och rättigheter utifrån klass och kön.

Eftersom rösträtten enligt riksdagsordningen 1866 begränsades av både kön och ekonomiska villkor uteslöts majoriteten av befolkningen från den demokratiska processen: Endast 21 % av alla myndiga män uppfyllde villkoren för rösträtt,[20] en procentsats som ökade med arbetarnas inkomster under slutet av 1890-talet när de ekonomiska konjunkturerna var goda. Vid samma tid växte en rösträttsrörelse fram som i första hand krävde allmän rösträtt för män, sedan även för kvinnor. Efter flera förhandlingar

---

19 SFS.

20 De ekonomiska villkoren för rösträtt 1866 var en årsinkomst på 800 riksdaler eller ägande av en fastighet taxerad till 1000 riksdaler.

lagstiftades det 1909 att alla myndiga män hade rösträtt till andra kammaren.[21] Efter införandet av allmän och lika rösträtt för både kvinnor och män år 1919 utökades även kvinnors ekonomiska och sociala rättigheter successivt på andra områden.[22] Kvinnornas nyvunna medborgerliga rättigheter utgjorde ett brott mot den rådande manliga normen för samhällsmedborgaren. I den unga demokratin var kvinnors ställning i första hand som mödrar och husmödrar, medan samhällsmedborgaren agerade i det offentliga livet där yrkeslivet indirekt utgjorde basen. Även om arbetarklassens kvinnor tvingades yrkesarbeta för att bidra till familjens försörjning så medförde det inte några medborgerliga rättigheter. Män hade generellt både större inkomst- och utbildningsmöjligheter än kvinnor. Utifrån sitt kön hade män flera yrken att välja mellan och betalades även högre lön.[23] Med andra ord begränsades även de reella politiska och sociala medborgerliga villkoren både av kön- och klasstillhörighet.

Runt sekelskiftet 1900 framfördes allt starkare krav från framför allt socialister och liberaler på att förbättra utbildningsvillkoren för den breda folkmajoriteten genom införandet av en fullständig folkskola och fortsättningsskola för alla. Vidare framfördes krav på skolans sekularisering där ett medborgerligt bildande innehåll skulle ersätta kyrkans och prästerskapets dittillsvarande dominans. Reformernas genomförande framgick av 1919 års undervisningsplan för folkskolan som även innehöll en timtalsförskjutning från kristendomskunskap till förmån för medborgerligt bildande ämnen.[24] Här framgick det bland annat att historieämnet skulle ”framför annan undervisning söka uppfostra till samhällssinne och känsla av medborgerligt ansvar”.[25]

Med politiskt stöd från liberalt håll var det socialdemokraterna som i riksdagen drev igenom ett antal skolpolitiska beslut som förbättrade möjligheterna till utbildning för alla barn oberoende av klass och kön. Fram till år 1927 hade Sverige ett parallellskolesystem som byggde på social segregation: En sexårig folkskola för folkets barn och en lärdomsskola som förberedde de välbeställdas barn för mera kvalificerade yrken. Dessutom hade inte flickor tillträde till de statliga läroverken. Den så kallade bottenskolereformen som beslutades 1927 innebar att den grundläggande utbildningen i folkskolan blev gemensam för alla barn, men eftersom vissa privatskolor fanns kvar överlevde delvis uppdelningen från parallellskolesystemet. År 1927 fick även flickor tillträde till gymnasierna och särskilda flickläroverk inrättades i några större städer.[26] Perioden från

---

21 Norborg, s. 88 ff.

22 Hedenborg & Kvarnström, s. 210 ff.

23 Göransson, i Falk-Thaning, s. 119.

24 Englund i Richardson (red. 1992), s. 95f.

25 Ibid. s. 101.

26 Hedenborg & Kvarnström, s. 336f.

1800-talets slut och fram till skolreformerna 1919 och 1927 har Tomas Englund kallat för ”Den patriarkaliska kompromissen.” Kompromissen låg i skolreformerna och läroplanernas tolkningsbara innehåll utifrån dels skolans patriarkaliska arv från en religiös och nationell undervisningsfostran och dels utifrån en progressiv strävan från liberala och socialdemokratiska krafter. Efter det demokratiska genombrottet och som en följd av socialdemokraternas socialiseringskrav splittras dessa progressiva krafter. Istället skapades ett utrymme under 1920-talet för en allians mellan de liberala och konservativa krafterna som, enligt Englund, byggde på en gemensam syn på skolans patriarkaliska roll, vilket var en reaktion mot den socialistiska utmaningen.[27] Statens representanter – främst lärarna – förväntades förmedla värderationella grundvalar där ”nationen/fosterlandet intog … en central plats och även det andra ledet i den tidigare konstellationen av ’Gud och fosterlandet’ behöll trots avsevärda förändringar en rangplats som värderationellt fundament”.[28]

Av tradition hade kristendomsundervisningen, tillsammans med historieundervisningen, haft huvudansvaret för den religiösa och nationella medborgerliga fostran i folkskolan. Vid skolreformen 1918/19 kompletteras dessa med fortsättningsskolans [29] nya ämne medborgarkunskap. Fortsättningsskolan var könsuppdelad, yrkesförberedande och medborgerligt bildande. I folkskoleundervisningskommitténs betänkande (1914) beskrivs fortsättningsskolans medborgerliga bildningsuppgift:

> Den är framför allt en ungdomsskola och den kan icke se bort från det mål, som för en sådan skola alltid måste bliva det förnämsta, nämligen främjandet av lärjungens utveckling som människa, dvs hans religiösa och sedliga bildning, hans karaktärsbildning. Den kan icke begränsa begreppet medborgerlig duglighet till att blott beteckna yrkesskicklighet och samhällskunskap, utan den måste söka att hos sina lärjungar utveckla sådana medborgerliga egenskaper som arbetslust, arbetsärlighet, ansvarskänsla, fosterlandskänsla. [30]

Även om den obligatoriska fortsättningsskolan omfattade både pojkar och flickor framgår det tydligt av citatet ovan att det var pojkars medborgerliga bildning som var fokus. De två kommissioner som tillsattes under 1920-talet hade i uppdrag att se över flickors undervisning och särskilt deras tillträde till gymnasiet. I en tid där kvinnors tillträde på

---

27 Englund, s. 243f.

28 Ibid., s. 244.

29 Fortsättningsskolan infördes under 1860-talet och var fram till 1918 frivilliga skolår efter folkskolan. År 1918 gjordes fortsättningsskolan obligatorisk som en förlängning av folkskolans sex år för dem som inte gick vidare till högre skolformer. Englund i Richardson (red. 1992), s. 101.

30 Citatet är hämtat ur Englund (1986), s. 250 f.

arbetsmarknaden vidgades ökade också konkurrensen mellan könen gällande både utbildning och arbetsmarknad. Konkurrensen begränsades emellertid av en utbildningspolitik vars främsta syfte var att dels utbilda kvinnor för hemmet, d.v.s. för sin roll som maka och mor, och dels för vad som ansågs vara ”kvinnliga” kompetenser på arbetsmarknaden. Kvinnor hade visserligen ökat i antal inom manligt dominerade yrken, men även här begränsades konkurrensen genom olika lönesättning och s.k. skyddslagstiftning (t.ex. nattarbetsförbud) efter kön. Kvinnors situation kan under perioden fram till första världskriget beskrivas som en paradox där kvinnor kämpade för en medborgerlig jämlikhet genom rösträtt och samtidigt förlorade i ekonomisk jämlikhet genom ojämna villkor på arbetsmarknaden. Under 1920-talet erhöll kvinnor både rösträtt 1919/21 och genom behörighetslagen 1923 rätten till statliga tjänster på likvärdiga villkor som män. Samtidigt begränsades kvinnors tillträde till dessa yrken genom att statliga gymnasier stängdes 1925 för kvinnor gällande tjänster som domare, präst och militär. Före skolreformerna år 1927 studerade flickor som fick högre utbildning främst på privata flickskolor. Dessa hade statligt stöd men finansierades främst med elevavgifter, vilket även begränsade möjligheten till högre studier utifrån kvinnors klasstillhörighet. Ett viktigt inslag i Skolreformen 1927 innebar att kommunala flickskolor inrättades. Flickskolorna som form levde kvar men genom avprivatiseringen sänktes terminsavgifterna och den sociala rekryteringen breddades.[31]

Kvinnors inflytande begränsades även i det politiska livet på olika sätt: i riksdagen utgjorde de 1,3–2,6 procent under hela mellankrigstiden, en obalans som först på allvar ändrades under sent 1900-tal.[32] Istället infördes vad Hirdman kallar en politisk segregering, dels genom att kvinnor organiserades i särskilda kvinnoförbund, dels genom att kvinnor gavs politiskt ansvar för frågor som uppfattades som specifikt kvinnliga: ”Så blev vardagsfrågorna kvinnofrågor, framför allt de som rörde mödrar och barn, alltifrån moderskapsersättning till tandvårdsförsäkring.”[33]

Sammanfattningsvis genomfördes några betydelsefulla utbildningspolitiska reformer under 1900-talets första decennier. Dessa innebar ökade utbildningsmöjligheter utifrån klass- och könstillhörighet, men det fanns också inslag som befäste skilda villkor framför allt utifrån kön gällande det sociala medborgarskapet så som rätten till utbildning och arbete. I en tid då politiker allt mera sörjde för och reglerade medborgarnas levnadsvillkor ansågs ändå de viktigaste grundvalen för medborgarkunskapen finnas i familjen:

---

31 Schånberg, (1994), s. 255 ff.

32 Hirdman i Falk-Thaning, s. 206.

33 Ibid.

> Skall man över huvud taget kunna främja de ungas utbildning till dugliga samhällsmedlemmar, lärer det i första hand bliva nödvändigt, att man söker befordra deras utveckling till goda familjemedlemmar. Ty just som medlem i det lilla samhället, familjen, är det framför allt som människan skall uppfostras till att fylla sin uppgift som medlem i det stora samhället. [34]

Efter 1919 års undervisningsplan för folkskolan och den skolpolitiska uppgörelsen år 1927 följde år av internationell ekonomisk kris, arbetslöshet och en tilltagande hotfull utveckling ute i Europa. Skolans traditionella former och innehåll var oförändrade under 1930-talet. Införandet av ett sjunde obligatoriskt skolår år 1936 var den mest märkbara skolreformen som i praktiken kom att innebära en allmän grundskola för i stort sett alla barn. Efter andra världskrigets utbrott förstärktes traditionellt konservativa värden som nationell samling och offervilja för fosterlandet.[35] Denna beredskapspedagogik uttrycktes till exempel i 1940 års utredning om införandet av värntjänstövningar. På julafton år 1940 presenterades Värntjänstbetänkandet med förslag om att folkskolor, läroverk, flickskolor och en del andra högre skolor skulle inför värntjänstutbildning. Övningar som föreslogs var t.ex. skjutövningar, civilt luft-, gas- och brandskydd, sjukvård och olycksfallvård. I värntjänstbetänkandet formulerades följande synsätt på skolans medborgerliga fostran:[36]

> De unga skola läras att förstå, att de äro lemmar i fosterlandets stora organism och att individen måste lyda. Den naturliga auktoritetstron får icke undergrävas, och lydnadsplikten skall anammas som ett samhällets nödvändiga och självklara krav. [37]

Värntjänstförslaget väckte starka reaktioner och en ideologisk debatt följde i tidningarna där liberal och socialdemokratisk press var kritiska och högerpressen var positivt inställda till kommittéförslaget. De mest kritiska rösterna jämförde förslaget med nazitysk uppfostran av Hitler-Jugend. Den samhällsanda som presenterades i förslaget syftade till samhörighet mellan olika samhällsklasser, vilket skulle vinnas genom gemensamt arbete och strävanden. Förslaget föreslog även vissa gemensamma övningar för pojkar och flickor, medan andra vara olika utifrån kön.[38] Efter riksdagens omröstning bifölls förslaget av första kammaren medan andra kammaren röstade mot. Det kompromissförslag som slutligen antogs innebar stora eftergifter framför allt från de som ställt sig

---

34 Citatet från Folkskoleundervisningskommitténs betänkande 1914 är hämtat ur Englund, (1986), s. 251.

35 Englund i Richardson (red.1992), s. 102 f.

36 Richardson (2003), s. 20 f.

37 Citatet från SOU 1940:38 är hämtat ur Richardson, (2003), s. 21.

38 Richardson (2003), s. 23 ff.

positiva till förslagen om värntjänst; t.ex. reducerades förslagen gällande obligatoriska vapenövningar.[39] Värntjänstförslaget är ett tydligt exempel på hur medborgarskapets innebörd kan omtolkas utifrån samhällsförändringar. Under krigsåren genomfördes en del värntjänstövningar och det gällde främst för de äldre åldrarna. Dagen efter Tysklands kapitulation den 8 maj röstade riksdagen för värntjänstövningarnas avskaffande.

Det pedagogiska klimatbyte som ägde rum i Sverige i mitten av 1940-talet kan, enligt Richardson, något förenklat benämnas ”Från beredskapspedagogik till demokratifostran”.[40] De främsta förespråkarna för en demokratifostran fanns inom det socialdemokratiska partiet.

Demokratiundervisning på vetenskaplig grundval

I början av seklet hade kraven på utökade demokratiska fri- och rättigheter framförts av folkrörelser för att på politisk väg förbättra livsvillkoren för de breda folklagren. Under mellankrigstiden kännetecknades de politiska ansträngningarna av att den goda staten – folkhemmet – skulle sörja för sina medborgare. Utopin om det goda folkhemmet beskrevs 1928 av socialdemokraternas partiledare Per Albin Hansson:

> I det goda hemmet råder likhet, omtanke, samarbete, hjälpsamhet. Tillämpat på det stora folk- och medborgarhemmet skulle det betyda nedbrytande av alla sociala och ekonomiska skrankor som nu skilja medborgarna i privilegierade och tillbakasatta, i härskande och beroende, i rika och fattiga, besuttne och utarmade, plundrare och utplundrade.[41]

Frågan är i vilken utsträckning idéerna bakom och genomförandet av det svenska folkhemmet behövde självständiga aktiva medborgare som tog strid för social rättvisa? Det var snarare samhällets ledande politiker och vetenskapliga experter i samarbete – ”de sociala ingenjörerna” – som skulle fostra befolkningen till goda samhällsmedborgare.[42] Yvonne Hirdman beskriver det som att ”Vetenskap, rationalitet och saklighet, viljan att göra och tilliten till såväl den goda staten som den tekniska potensen – så kunde man kort sammanfatta det väsentligaste innehållet hos de sociala ingenjörerna”.[43] Med en tro på samhällplanering formulerades 1940-talets ingenjörskonst även utifrån målet om demokrati och den demokratiska samhällsmedborgaren. Hirdman understryker

---

39 Ibid., s. 42 ff.

40 Ibid., s. 183.

41 Andrakammarprotokoll 1928, hämtat ur Hirdman, s. 89.

42 Frågan om utformningen av skolans demokratifostran efter andra världskrigets slut diskuteras utförligt av bl.a. Englund (1986) och Richardson (2003).

43 Hirdman, s. 100.

dock att efterkrigstidens demokratiska medborgare i första hand var ”en människa som var samarbetsvillig, som kunde leva med andra och anpassa sig till dem, snarare än en individuellt självständig människa”.[44] Under 1950- och 1960-talens högkonjunkturer var skolans uppgift att utifrån en stark vetenskapstro fostra de uppväxande medborgarna till bärare av demokratin. Demokratiundervisningen skulle enligt skolkommissionens betänkande (SOU 1948:27) vila på ”objektiv vetenskaplig grundval och hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen”.[45] Det politiska uppdraget låg hos de valda politikerna och demokratin var primärt ett medel och en form för att fatta beslut. Tomas Englund benämner denna demokratisyn som funktionalistisk där demokratin i skolsammanhang är ett kunskapsområde jämte andra kunskapsområden som innehåller vissa fakta.[46] Detta rationella synsätt på demokratin med vetenskapen som problemlösare förordades i en tid där skolans framtidsroll, jämte demokratifostran, också var att producera arbetskraft som svarade upp till den ekonomiska och tekniska utvecklingen i efterkrigstidens tillväxtsamhälle. Englund menar vidare att den ekonomiska och tekniska utvecklingens krav blev det överordnade kravet och att istället för olika värderingar som definierade demokratifostran utvecklades istället en rationell och pragmatisk hållning till demokratiundervisningen.[47] Det viktigaste skolpolitiska beslutet för utvecklingen av medborgarundervisning togs förmodligen 1950 om försöksverksamhet för en nioårig allmän enhetsskola. Beslutet syftade till en demokratisering av utbildningsmöjligheterna och en demokratisk och social fostran av alla barn oavsett samhällsklass.[48] Det var detta beslut som låg till grund för införandet av den obligatoriska nioåriga grundskolan år 1962. Vad gällde innehållet i medborgarundervisningen beskrev 1946 års skolkommission det som skolans främsta uppgift att:

> … fostra demokratiska människor. Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilken den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. [49]

I betänkandet underströks det att förutsättningarna för ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling” inte handlade om att ”stöpa alla i samma form”, utan kravet på skolan var ”att vara en miljö för barnens fria växt”.[50] Utifrån

---

44 Ibid., s. 177.
45 Englund (2000), s. 8.
46 Englund i Amnå, s. 17.
47 Englund (1986), s. 310 f.
48 Ibid., s. 316 f.
49 Skolkommissionens betänkande år 1946, s. 3.
50 Ibid.

den nya medborgarskolans ökade ansvar i demokratins tjänst ansågs skolans samhällsorientering otillräcklig. Därför gavs ett större utrymme till undervisningen i historia och geografi och dessutom infördes det nya skolämnet samhällskunskap på försök för årskurserna 4–9. Då undervisningen i historia och geografi utökades menade skolkommissionen att det gavs möjlighet att i dessa ämnen också uppmärksamma den ”internationella synpunkten och den ekonomiska synpunkten”. Särskilt underströks betydelsen av hur en rätt upplagd undervisning har möjligheter att ”motverka schablonmässiga omdömen och andra folk och skapa en respektfull förståelse för dem”. Detta kunde genomföras genom ”tydliga och nyanserade skildringar […] av de främmande folkens vanor och den miljö de lever i”.[51] Inom det nya skolämnet samhällskunskap skulle man väcka intresse och ”leda fram till insikten, att det finns uppgifter, som på ett eller annat sätt kräver deras egen medverkan för en kommande lösning”.

När Skolöverstyrelsen år 1951 angav riktlinjerna och studieplaner för försöksverksamheten för samhällskunskapsämnet följde de i stort sett skolkommissionens rekommendationer.[52] Avrapporteringarna av försöksverksamheten i mitten på 1950-talet var i huvudsak positiv. De läroböcker som skrevs i det nya skolämnet författades av två socialdemokrater som båda hade deltagit i Skolkommissionens arbete.[53] Den bild som läroböckerna förmedlade var bilden av det goda samhället där betydelsen av samhörighet och demokratin som form lyftes fram. Englund menar att här finns en förskjutning i samhörighetens grundvalar från att gälla samhället i stort, så som det formulerats i betänkande och styrdokument, till att tydligare betona betydelsen av mer jämlikhet med arbetarrörelsen som social kraft.[54] Detta kan ses som ett uttryck för att det socialdemokratiska partiet vid tiden hade ett stort inflytande över skolpolitiken såväl som samhällspolitiken i stort. Det är även värt att notera att varken etnicitets- eller genusperspektivet uppmärksammas i den samhörighetssträvan och demokratisträvan som den nya skolans medborgarundervisning var avsedd för.

Det skulle dröja ända till 1962 års grundskolereform, Lgr62, innan Sverige införde ett till formen jämlikt och jämställt grundskolesystem. Vid samma tid började även de särskilda flickskolorna att avvecklas och några år senare etablerades en enhetlig gymnasieskola. Skolreformerna innebar att systemet för grundläggande utbildning blev enhetlig och syftade till en social integration genom att bredda utbildningsmöjligheterna

---

51 Ibid., s. 6, 163.

52 Englund (1986), s. 370 ff.

53 Dessa var Stellan Arvidsson som varit skolkommissionens huvudsekreterare och Sixten Björkblom som utarbetade kursplaner för samhällskunskapsämnet på högstadiet. Ibid., s. 380 f.

54 Ibid., s. 384 f.

utifrån både klass och kön. I en tid där kvinnor allt mera behövdes på arbetsmarknaden var det otidsenligt att utbilda kvinnor för hemarbete, vilket hade varit en av flickskolans funktioner. I och med att en enhetlig grundskola och gymnasieskola för både pojkar och flickor infördes, skulle man kunnat anta att reformen även medförde att flickors förändrade ställning utanför hemmet även hade haft återverkningar på skolans mål och värdegrund, men så var inte fallet. Maud Eduards konstaterar att när framväxten av 1900-talets demokratiska institutioner har studerats har ofta kvinnors kamp för arbete och politiskt inflytande ignorerats. Med kvinnors ökade deltagande på den politiska arenan har även kön kommit att betraktas som allt mera politiskt betydelsefull för samhällets strukturering.[55] Flickskolornas avvecklande kan ses som en följd av kvinnors ökade intåg på arbetsmarknaden och deltagande i debatten. Det skulle dock dröja ytterligare några år innan skolan också fick ansvaret att verka för ökad jämställdhet som en del av värdegrunden och ett mål i skolans medborgarundervisning. I kanske ännu högre grad än vad som framgått från tidigare riktlinjer förmedlade läroplanen för grundskolan år 1962 grundvalar och målbeskrivningar som saknade grundläggande värden. Till grund för läroplanen låg skolberedningens arbete under åren 1957–61. Redan i skolkommissionens betänkande från år 1946 hade demokratifostran en central plats och utgjorde ett mål för den nya medborgarskolan. Det demokratiska samhället var också ett viktigt inslag i skolberedningens betänkande drygt tio år senare och även här betonades hur individens behov och samhällets intresse sammanfaller genom att ”samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fri och självständiga människor”.[56] När det kommer till att fastställa skolans mål ansåg skolberedningen emellertid att det inte lät sig göras eftersom skolans verksamhet ständigt måste avvägas mellan individer i utveckling och ett samhälle i snabb omdaning:

> Skolans mål måste därför från tid till annan revideras, dess uppgifter måste fortlöpande hållas tidsenliga. De kan sålunda aldrig slutgiltigt fastställas. Skolans roll i såväl den enskildes som samhällets liv gör det därtill nödvändigt, att verksamheten inriktas mot framtiden.[57] … Skolans mål kan i korthet anges vara att söka hjälpa varje elev till allsidig utveckling. [58]

Det är svårt att ha invändningar mot att individer och samhälle är i ständig förändring, men begreppen ”framtiden” och ”utveckling” är i sammanhanget något svårtolkade för att åstadkomma en tydlig bild av vad skolans mål faktiskt innebar. Englund menar att:

---

55 Eduards, passim.

56 Skolberedningens betänkande år 1957, s. 144.

57 Ibid.

58 Ibid., s. 150.

”Relativiseringens innebörd framgår av det faktum att skolberedningen ville undandra sig uppgiften att formulerade ett värdefundament för skolan.”[59] Inom de samhällsorienterade ämnena definierades emellertid några målbeskrivningar som förmedlade grundläggande värden som grundas på ”faktiskt kunskap”. Syftet att bl.a. skapa förståelse för värden av internationellt samarbete och fred skulle främjas genom kunskap om:

> …människors miljö och levnadsförhållanden på olika delar av vår jord. Undervisningen bör vidare bidra till att skapa på faktisk kunskap grundad förståelse, tolerans och respekt för människor med annan hudfärg, annat språk, annan tro och sed och annan samhällsuppfattning. [60]

Av framför allt skäl som rörde elevers fria val av gymnasieförberedande studier under grundskolans sista år, beslutade Skolöverstyrelsen att en läroplansöversyn skulle genomföras och en ny läroplan, Lgr 69, utarbetas. I likhet med Lgr 62 uttryckte den nya läroplanen en stark tro på demokratin som form och som lösningen på motsättningar, men det märks en förskjutning i synen på hur eleverna skulle undervisas från skolans samarbetsfostran till att eleven och dennes personlighetsutveckling var i centrum. Gällande skolans innehåll skedde en förändring mot ämnesövergripande arbetsområden där utgångspunkten var elevernas förutsättningar och intressen.[61] När den nya läroplanen presenterades var en tid då en framväxande progressiv folkrörelse tog ställning mot olika former av förtryck och orättvisor både internationellt och inom landet: Mot USA-imperialismens framfart och Vietnamkriget i synnerhet, mot den ojämna fördelningen av makt och resurser inte minst utifrån ett klass- och könsperspektiv samt genom en kritik av tillväxt- och konsumtionssamhällets exploatering av både människor och miljö. Detta vänsterorienterade samhällsklimat med krav på ökad jämlikhet och jämställdhet gjorde även vissa avtryck i den nya läroplanen. I läroplanens inledande delar beskrevs mål och riktlinjer utifrån värderingar som var både mera framträdande och tydligare formulerade än i tidigare styrdokument. Ett av grundskolans syften beskrevs som ”att bereda alla barn och ungdomar, oberoende av bostadsort och andra yttre villkor, reell tillgång till lika utbildningsmöjligheter.”[62] I formuleringen är utgångspunkten att yttre villkor har betydelse för elevernas utbildningsmöjlighet. Som en del av ”elevernas sociala utveckling” framgick det att skolan bör:

> verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden. Skolan skall skapa

---

59 Englund (1986), s. 392.

60 Skolberedningens betänkande år 1957, s. 177.

61 Englund (1986), s. 498 ff.

62 Lgr69, s. 11.

> förståelse för de grupper som har särskilda problem i det moderna samhället. Dessa principer skall också prägla synen på andra nationer och folkgrupper. [63]

I en jämförelse med tidigare allmänna målbeskrivningar är detta exempel på tydliga ställningstaganden utifrån värderingar och inte, som tidigare framhållits, utifrån en enbart objektiv vetenskapligt grundat kunskap. I kursplanen för mellanstadiet och högstadiets undervisning i samhällskunskap upprepades kravet dock på skolans objektivitet:

> Ett betydelsefullt inslag i undervisningen […] att elever och lärare tillsammans väljer och formulerar viktiga frågor och problem, varefter man med hjälp av olika informationskällor tar reda på väsentliga fakta och orienterar sig om värderingar och ställningstaganden […] Självfallet skall skolan undvika att ta ställning i kontroversiella frågor som rör samhällssyn och politisk uppfattning. [64]

Som exempel på sådana samhällsfrågor nämns bland annat förhållandet mellan socialgrupperna, samlevnadsfrågor och miljöproblem. Utan att läsa in någon motsättning mellan ovan nämnda två förhållningssätt är det ändå tydligt att en viss förskjutning hade skett från skolans övertro på den objektiva vetenskapens möjligheter att lösa allt till ett mera normativt förhållningssätt till det samhälle skolan verkade i och för.

Medborgarundervisning utifrån progressiva tanketraditioner

Den tidigare övertron på vetenskapens förmåga att ha rätt svar på alla frågor ifrågasattes allt mera under 1970-talet. Från och med Lgr80 förespråkas istället en vetenskaplig pluralism och det finns ett mera uttalat utbildningspolitiskt intresse för att skolan ska fostra till demokrati. Till skillnad från tidigare tro på vetenskaplig objektivitet skulle skolan nu ”vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang”.[65] Demokratisynen som präglade Lgr80 var normativ och utifrån fr.a. ett deltagardemokratiskt perspektiv var själva deltagandet i demokratin i fokus.[66] I en jämförelse med den funktionella demokratisynens begränsningar till valda politikers ansvar, så förespråkar det normativa synsättet ett levnadssätt där alla uppväxande medborgare på olika sätt ska vara delaktiva i demokratin. Här finns likheter med folkrörelsernas demokratisyn där deltagande och de gemensamma intressena prioriteras framför individen och egenintressen. Synsättet har kritiserats

---

63 Ibid., s. 14.

64 Ibid., s. 182.

65 Citatet från Lgr80 är hämtat ur Englund (2000), s. 9.

66 I Lgr80 fanns även deliberativa tendenser i beskrivningen av skolans demokratiuppdrag, vilket bland annat framgår av läroplanspropositionen (prop. 1978/79:180); hämtat ur Englund i Amnå (1999).

för att nedprioritera betydelsen av kunskap i den demokratiska processen[67] och för att skolan skulle förespråka vissa demokratiska värden som de rätta, vilka inte kunde ifrågasättas.[68] Som grund för Lgr80 låg en omfattande skolutredning om skolans inre arbete som genomfördes åren 1970–74 (SIA-utredningen).[69] I den proposition (Prop. 1975/75:39) som följde på SIA-utredningen formulerades skolans uppgift på ett sätt som radikalt skiljde sig från tidigare neutrala förhållningssätt i samhällsfrågor:

> Att stärka demokratin och skapa ökad jämlikhet i samhället är grundläggande för det svenska skolväsendet. Utbildningen spelar följaktligen en stor roll för fördelningen av välfärd och inflytande, för den kulturella miljön och för att förbereda människor för en aktiv samhällsverksamhet.[70]

I linje med den nya normativa utgångspunkten för skolans verksamhet var även beskrivningen av det samhälle skolan verkade i såväl som skolans ansvar tydligt problemorienterad. Även detta är ett tydligt brott mot den konsensussyn som tidigare dominerat styrdokument och läromedel där olika typer av samhällsproblem inte varit föremål för skolans undervisning eller ansvarsområden.[71] Till exempel uppmärksammades för första gången skolsegregationen som ett problem som, även om problemet inte var så stort som i många andra länder, skulle behöva en förändring av hur de ekonomiska medlen fördelades mellan skolor; från gällande likformig fördelning till en ”mera problemstyrd resursdisposition.” [72] Den föreslagna förändringen motiveras med att man ville utjämna skillnader:[73] ”Vill man ge alla elever samma möjligheter måste man satsa olika och ge skolan rätt att använda resurserna där de bäst behövs”.[74] Utredningen syftade också till att utveckla så kallade åtgärdsprogram för elever med särskilda skolsvårigheter. Upprättandet av sådana program infördes som krav i Lgr80. Det betonades att programmen skulle innehålla individuella insatser mot elevens hela skolsituation och en allmän organisationsutveckling som inriktades på att stärka elevens självuppfattning och självtillit.[75] I SIA-utredningen betonades det att skolan, utöver utbildningspolitiska strävanden, även borde ha intentioner inom familje-, social-, kultur- och fritidspolitik.

---

67 Strandbrink & Åkerström, s. 51 f.
68 Englund i Amnå, s. 18.
69 SOU 1974:3.
70 Citatet ur prop. 1975/76:39, s. 219, hämtat ur Englund (1986).
71 Englund, (1986), s. 521.
72 SOU 1974:53, s. 36.
73 Ibid., s. 94.
74 Ibid., s. 36.
75 Persson, s. 98.

Utifrån att samhällsutvecklingen ställde nya krav borde skolan ses som en del av kommun och bostadsområdets resurser i arbete med barn och ungdom.[76] För att föreslå åtgärder för elever med skolsvårigheter synliggjordes olika aspekter som skolan bör ta hänsyn till. Till exempel uppmärksammade man en social snedrekrytering som en följd av att studietradition i olika sociala miljöer hade haft betydelse för studieval på högstadiet och inför fortsatta studier. Denna utveckling förstärktes under 1970-talet:

> Den starka inflyttningen till städerna, den snabba framväxten av nya förortssamhällen invid storstäderna, invandring från utlandet, skapar ett utbildningsproblem som […] leder till at uppmärksamheten måste riktas på speciella förortsproblem i våra storstäder och förortssamhällen. [77]

Det är i och med SIA-utredningen, efterföljande propositioner och Lgr80 som Sverige som invandrarland på detta sätt uppmärksammades som en del av skolans ansvarsområde. Sveriges moderna historia som invandrarland blev tydlig efter 1945 när flera människor flyttade till än flyttade från landet. Perioden 1950–74 ökade BNP i Sverige med i genomsnitt 4 % varje år. Den svenska industrins behov av arbetskraft under perioden visade sig framför allt i att 530 000 personer arbetsinvandrade under åren 1950–67.[78] Under perioden 1975–97 sjönk genomsnittet för BNP/år med 1,5 % och den socioekonomiska situationen för invandrade grupper försvårades allt mera.[79] Med andra ord var det under 1970-talet, när förarbetet till Lgr80 genomfördes, som stora samhällsförändringar skedde och både den positiva ekonomiska trenden och arbetskraftsinvandringen började avta. Den normativa ansatsen i skolans ansvar för att stärka demokrati och jämlikhet framgick av en tydligare målbeskrivning för en likvärdig utbildning där det sociala medborgarskapet blev mera framträdande:

> Alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i grundskolan. Skolstyrelsen bör verka för att eleverna grupperas så att en så allsidig social sammansättning som möjligt uppnås i klasser och arbetsenheter. [80]

Att samlivet i det demokratiska samhället skulle utformas av självständiga och fria människor följdes av kravet på skolan att ”verka för jämställdhet mellan kvinnor och män.”[81] Som en följd av den ökade invandringen till landet skulle skolan även ”aktivt

---

76 SOU 1974:53, s. 31.

77 Ibid., s. 124 f.

78 Av dessa var 95 % knutna till industrins behov av arbetskraft.

79 Lund & Ohlsson.

80 Lgr 80, s. 15.

81 Ibid., s. 19.

verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen."[82] En understrykning av skolans normativa demokratisyn framgick i slutet av skolans målbeskrivning:

> Skolan får alltså inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar. Skolan måste istället medvetet verka för dessa värderingar och fostra eleverna till att respektera dem. [83]

Från folkhemmets gemensamma till individens bästa

Under perioden 1985–90 genomfördes maktutredningen på regeringens uppdrag. Som ett alternativ till den tidigare samhällsorienterade demokratisynen och som en spegling av 1980-talets liberala politiska vindar förespråkade utredningen en individorienterad demokratisyn där utgångspunkten var individens ansvar för sitt eget öde. Den mera samhällsorienterade demokratisynen och utbildningstraditionen utvecklades under efterkrigstiden och hade sin förankring i den svenska modellen och socialdemokratiska hegemonin. Målet var ökat jämlikhet och vägen gick via en likvärdig utbildning och medborgerlig fostran i en för alla gemensam grundskola. Maktutredningens individorienterade demokratisyn var ett inslag i en tydlig förskjutning gällande synen på utbildning från "public good" till "private good". "Private good" kan ses som ett uttryck för de samhällspolitiska förändringar med liberala förtecken som tog fart under 1980-talet både i Sverige såväl som i övriga västvärlden. Här är individens behov och valfrihet i fokus framför allas rätt till en likvärdig utbildning i dess tidigare betydelse. Utifrån detta synsätt har privata skolalternativ, skolpeng och det fria skolvalet varit reformer som i grunden har förändrat förutsättningarna för skolan verksamhet. Englund beskriver förändringen som ett skifte från den stora demokratin till den lilla. Där den stora demokratin i korthet innebär att medborgare via institutioner, rösträtt och demokratiska fri- och rättigheter, etc., indirekt fattar beslut genom folkvalda om gemensamma angelägenheter. I den lilla demokratin är det en mindre grupp människor som i samverkan direkt beslutar om sina gemensamma villkor. I skolsammanhang beslutar t.ex. föräldrar över sina egna barns utbildning. [84]

Även Bengt-Ove Boström pekar på en ökad individualism under 1980- och 1990-talen. Han argumenterar för en granskning av skolan värdegrundsfrågor utifrån tre aktuella samhällsförändringar och trender. För det första pekar han på hur antidemokratiska rörelser har lockat allt flera anhängare. Dessa rörelser representerar värden som står i motsats till värdegrunden i styrdokumenten. Det andra samtida problemet är ungdomars

---

82 Ibid.

83 Ibid., s. 21.

84 Englund i Amnå, s. 29 ff.

ökade skepticism inför politisk verksamhet såväl som misstro till det politiska etablissemanget. Denna utveckling går tydligt emot läroplanens intentioner om engagerade samhällsmedborgare. Slutligen lyfter Boström fram betydelsen av en ökad individualism. Han konstaterar att i den svenska maktutredningens slutrapport diskuterar man i termer av en individorienterad respektive samhällscentrerad demokratitolkning.[85] Satt i relation till skolans styrdokument efterlyser han en större tydlighet vad gäller att ”skilja mellan individuellt ansvarstagande för den egna situationen och deltagande i kollektivt beslutsfattande”.[86] Om skolan inte lyckas tillämpa demokratiska styrelseformer uttrycker Boström farhågan att:

> Demokrati blir lika med att medborgarna får välja mellan olika alternativ (på olika slag av marknader) samt att få tycka fritt – men vad som därutöver är har inte med demokrati att göra. Vilken slags samhällsmedborgare blir människor med sådana föreställningar? [87]

Den förändrade innebörden av demokrati och medborgarskapande i skolans regi beskriver Dahlstedt som en intensifiering som kan jämföras med skolans roll gällande demokratisk fostran på 1940-talet. Framträdande inslag i denna intensifiering är idén om ett livslångt lärande där lärandet inte tar slut med de skolförlagda studierna, utan är ett livslångt projekt och där ansvaret framför allt är individens eget. Dahlstedt beskriver bilden av ett ”entreprenöriellt subjekt som sinnebilden för en ideal medborgare, en självmedveten individ som skapar sig själv, sina egna visioner och livschanser och som utstakar sin egen livsbana.”[88] Han menar att fokus för skolans fostran av framtida medborgare är att skapa flexibla individer på en föränderlig arbetsmarknad.[89] På ett liknande sätt som Dahlstedt pekar Hans Albin Larsson på hur demokratiutbildningens utformande har styrts av det moderna demokratiska samhällets behov under efterkrigsåren när historieämnet krymptes till förmån för en ahistorisk samhällsundervisning. Den efterföljande utvecklingen minskade samhällsämnenas utrymme ytterligare när demokratiutbildningen blev hela skolans uppgift och främst rektors ansvar. En förändring som Larsson inte menar gynnade demokratiutbildningen. Det gjorde däremot den nya lärarutbildningen som startade 2011 som på ett tydligare sätt lyfte fram demokratidelarna i den utbildningsvetenskapliga kärnan som är obligatorisk för samtliga lärarstudenter.[90] Även om Larsson välkomnar den tydligare styrningen av demokratiunder-

---

85 Boström, s. 42 ff.
86 Ibid., s. 50.
87 Ibid., s. 51.
88 Dahlstedt, s. 79 ff.
89 Ibid., s. 84.
90 Larsson, s. 58 ff.

visningen i direktiv och styrdokument under senare decennier så pekar även han på svårigheterna som har följt med de förändrade villkoren som skolans kommunalisering, friskolereformen och införandet av skolpeng har inneburit.[91]

När demokratisynen formulerades genom värdegrunden i läroplanerna 1994 och 2011 är det följande värden som skolan ska förmedla:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell. [92]

Här ges de medborgerliga värdena en bestämd innebörd. Det är framför allt etikens motivering som är i överensstämmelse med kristen tradition och västerländsk humanism som sedan värdegrundens tillkomst har orsakat mycket debatt. Formuleringen tillkom genom att det vid tiden för läroplanens tillkomst gjordes en politisk eftergift för kristdemokraterna. I en kritik av formuleringen har Krister Hedin påpekat att det är svårt att säga var olika idéer har sitt ursprung och hur mycket de har påverkat olika kulturer i olika tider. Därför är det olyckligt hur värdegrundens utformning i Lpo94 underblåser ett eurocentriskt tänkande.[93] Även Pirjo Lahdenperä menar att värdegrundens formulering kan tolkas som att en homogen grupp kan samlas kring gemensamma värderingar, vilka kanske inte uppfattas lika självklara av de som inte är en del av systemet. Värderingarna kan tolkas som etnocentriska även om de som agerar efter dem sällan skulle anse det.[94] Formeln ”kristen etik”, som lanserades av kristdemokraterna under läroplansutredningen 1992, skapade enligt Anders Piltz en del frågor som: ”… om den kristna etiken är för judar, muslimer, buddhister och agnostiker, […] Har icke-kristna en sämre etik än kristna? […] finns det en specifikt kristen etik?” [95] Piltz svarar själv att den kristna etikens innehåll inte är specifikt kristet. Snarare är det så att enligt klassisk kristen uppfattning måste man inte vara kristen för att handla rätt och att den mänskliga etiken inte har introducerats av kristendomen.[96] Vidare menar han att ordet humanism är flertydigt och att ord inte har givna innehåll för alla tider, utan blir bärare av de innehåll som vi tilldelar dem. Flera menar att även om vi hänvisar till den

---

91 Ibid., s. 79 ff.

92 Lpo94, s. 3 och Lgr11, s. 7.

93 Hedin i Linde.

94 Lahdenperä i Linde, s. 117 f.

95 Piltz (2000).

96 Piltz i SOU 1992:94, s. 440 f.

klassiska humanismens ideal från antikens Rom och renässansen kan dess innebörd tolkas olika[97], vilket här är en alldeles för omfattande fråga att fördjupa sig i. Sammanfattningsvis, de reaktioner och debatter som fördes under tillkomsten av Lpo94 gällande värdegrundens formuleringar om kristen etik och västerländsk humanism ska förstås i sitt sammanhang där den ökade flyktinginvandringen tillsammans med den ekonomiska krisen från 1990-talets början medförde ökade inkomstskillnader och marginalisering och framför allt bland grupper med icke-svensk bakgrund.

Det var i takt med dessa tilltagande svårigheter bland invandrargrupper som intresset för och betydelsen av etnisk bakgrund för medborgerliga rättigheters reella innebörd ökade.[98] Även om det i Sverige råder formell politisk jämlikhet, så har det med det ökade antalet medborgare av icke-svenskt ursprung blivit allt tydligare hur föreställningen om och villkoren för den svenska medborgaren vilar på väl förankrade ideal om en kulturellt homogen befolkning och utifrån svenska demokratiska traditioner. Framväxandet av det mångkulturella Sverige har medfört att betydelsen av demokratisk mångfald är ett återkommande tema i både samhällsdebatten och diverse policydokument. Här framträder en klassisk paradox som med Maud Eduards ord innebär att: ”Medborgarna ska både fås att känna kulturell samhörighet och ges rätt att formulera olika intressen. Hur dessa konflikter mellan nationell gemenskap och demokratisk mångfald hanteras av landets politiska ledning är av vitalt intresse...”.[99] I läroplanerna från 1994 och 2011 är det möjligt att utläsa en sådan motsättning i skolans värdegrund och uppdrag.

”Medborgarna ska både fås att känna kulturell samhörighet och ges rätt att formulera olika intressen. Hur dessa konflikter mellan nationell gemenskap och demokratisk mångfald hanteras av landets politiska ledning är av vitalt intresse...”

---

97 Se till exempel Piltz i SOU1992:94, s. 460 ff. Jämför Fjellström.

98 Det tilltagande intresset visade sig till exempel i flertalet statliga utredningar under åren. Se till exempel: Storstadsliv. Rika möjligheter, hårda villkor (SOU 1990:36), Demokrati och makt i Sverige (SOU 1990:44), Delade städer (SOU 1997:118), Att växa bland betong och kojor (SOU 1997:61), Engagemang, mångfald och integration: Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet (SOU 2004: 49), Demokrati på svenska? Om strukturell diskriminering och politiskt deltagande (SOU 2005:112).

99 Eduards, s. 23.

> Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. [100]

Under skolans uppdrag framgår det även att: ”Utbildning och fostran är i djupare meningen en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.”[101] En indikator på graden av integration i den svenska demokratin är valdeltagandet. Skillnaderna i valdeltagande har ett tydligt mönster där andelen röstande är lägre bland unga, ensamstående, lågutbildade och arbetslösa, än bland medelålders, sammanboende, högutbildade och sysselsatta. En annan skillnad framträder mellan utrikes och inrikes födda. Trots att valdeltagandet bland utrikes födda hade ökat 2010, kvarstod en skillnad på 14 procentenheter.[102] I de två senaste läroplanerna begränsas medborgarundervisningen inte till att enbart förmedla kunskap om de grundläggande demokratiska värderingarna, utan ”undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet”.[103] Den normativa demokratisyn som infördes i Lgr80 återfinns även i läroplanerna från 1994 och 2011, fastän med ett delvis förändrat innehåll. Som framgått ovan så formulerades i Lgr80 skolans ansvar för att stärka demokratin samt för ökad jämlikhet och jämställdhet mellan kvinnor och män. Utöver det underströks att: ”Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter och för barn och ungdom som tillhör olika minoriteter.”[104] Vilka minoriteter som åsyftas framgick inte förutom att: ”Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning.”[105] I de två senaste läroplansreformerna finns liknande formuleringar, men här identifieras dessutom att ingen i skolan skall utsättas för diskriminering på grund av ”kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling.”[106] Genom att olika grupper på detta sätt synliggörs framgår skolans normativa demokratisyn tydligare än tidigare. Detta synliggörande i skolans styrdokument speglar också samhällsklimatet och debatten i stort. Vad som är anmärkningsvärt i sammanhanget är att betydelsen

---

100 Lpo94, s. 3 f.; Lgr11, s. 7.
101 Lpo94, s. 5; Lgr 11, s. 9.
102 Regeringskansliet, Valdeltagande 2010.
103 Lpo94, s. 5; Lgr 11, s. 8.
104 Lgr80, s. 16.
105 Ibid.
106 Lpo94, s. 3; Lgr 11, s. 7.

av ”geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden”[107] har utgått i de två senaste läroplanerna när det gäller alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Här upprepas skolans särskilda ansvar ”för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen”.[108] Särskilt nämns att skolan ska främja ”kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter”.[109] En relevant fråga i sammanhanget är om sociala och ekonomiska förhållanden, dvs. klasstillhörighet, har minskat i betydelse för elevers förutsättningar att kunna tillgodogöra sig en likvärdig utbildning? Om man ser till den fördelningspolitiska utvecklingen i Sverige och till senare års undersökningar av skolresultatens utveckling, så är bilden som framkommer snarare ett Sverige där klassbakgrund i kombination med etnisk bakgrund har ökat i betydelse.

Den ekonomiska krisen 1991 har kommit att prägla utvecklingen i Sverige under de senaste åren med fr.a. ökade inkomstklyftor med 31 procent under perioden år 1991 och 2010.[110] Följderna av ökade inkomstklyftor och lägre valdeltagande bland lågutbildade återspeglas även i skolresultaten. Elever som avbryter sina studier i förtid eller lämnar skolan utan godkända betyg ökar i antal. Skolans problem visar sig redan i grundskolan. De senaste åren har det framkommit att ett växande antal elever som lämnar grundskolan saknar behörighet för gymnasieskolan. Den negativa trenden har varit särskild tydlig för skolor med många elever av utländsk härkomst. I östra Göteborg lämnade 2011 till exempel hela 60 % av eleverna årskurs nio utan fullständiga slutbetyg, varav 42 % saknade behörighet för att söka till gymnasieskolans program.[111]

År 2003 gav regeringen Skolverket i uppdrag att fördjupa analysen av orsakerna till varför elever med utländsk bakgrund generellt har lägre utbildningsresultat än svenska elever. Av Skolverkets slutrapport bekräftades bilden av skillnaderna i skolresultat mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund till de inföddas fördel. Det framgick även att det finns ett antal socioekonomiska faktorer som samvarierar med skolresultaten. Dessa är framför allt föräldrarnas utbildningsnivå, arbetsmarknadsanknytning och om eleven lever med båda föräldrarna eller med ensamförälder. Inte helt oväntat så är det i stor utsträckning samma elever som har utländsk bakgrund och sämre socioekonomiska villkor. Det visade sig även i att elever från familjer med utländsk bakgrund i snitt har lägre disponibel inkomst än vad fallet var för infödda elever.[112] Under senare år har denna utveckling fortsatt och även skillnaderna mellan skolors resultat har

---

107 Lgr80, s. 15.

108 Lpo94, s. 4; Lgr 11, s. 8.

109 Ibid.

110 Regeringskansliet (2012), ”Fördelningspolitisk redogörelse” ur regeringens ekonomiska vårproposition.

111 Skolinspektionen, ”Beslut efter tillsynen av Östra Göteborg, Göteborgs kommun”.

112 Skolverket, (2004).

ökat, vilket delvis förklaras av att skolorna är segregerade utifrån elevernas socioekonomiska och etniska bakgrund.[113] Det är följaktligen i städernas förorter som problemen märks tydligast, vilket den ovan nämnda statistiken från östra Göteborg är ett exempel på. Här är boendesegregationens konsekvenser påtaglig och förorten representerar en social och etnisk ”annanhet” där stora grupper är marginaliserade inte bara i utbildningssystemet, utan även på arbetsmarknaden och bostadsmarknaden.[114]

Utöver etnisk och socioekonomisk bakgrund kan den ökade segregeringen även härledas till 1990-talets decentraliserings-, valfrihets- och friskolereformer. Beslutet att kommunalisera skolan syftade bland annat till att skapa ett tydligare arbetsgivaransvar för skolan. Decentraliseringen innebar att skolans generella målsättningar, såsom skollag, läro- och kursplaner, fastställdes av staten medan ansvaret av det konkreta genomförandet ålades kommunerna. Konsekvenserna av skolans kommunalisering har kritiserats och har framför allt handlat om att kvaliteten mellan skolorna kommit att variera betydligt när statens tidigare regleringar och krav togs bort. Dessa gällde t.ex. begränsningar av klassernas storlek, granskning av läromedel och tydlighet i kursplaner, vilka tillsammans tidigare utgjorde en gemensam miniminivå på utbildningen. Istället blev det kommunernas skiftande förutsättningar och tolkningar av målbeskrivningarna som med varierande resultat fick ta över ansvaret för skolan.[115]

Syftet med 1990-talets skolreformer var bland annat ökad valfrihet, effektivare resursanvändning, ökad mångfald och bättre kvalitet på undervisningen.[116] Den ökade valfriheten har delvis infriats. Eleverna har generellt fått större möjligheter att välja mellan flera skolalternativ, men de reella valmöjligheterna skiljer sig åt. Skillnaderna är dels geografiska[117] och dels beroende på elevernas socioekonomiska och/eller etniska bakgrund. Av samma orsaker som dessa elevgrupper visar lägre studieresultat, vilket i sig begränsar deras valmöjligheter, har de även begränsade förutsättningar att orientera sig i det svenska utbildningssystemet.[118] Ytterligare en förklaring till den ökade segregationen är att studiemotiverade elever (oavsett socioekonomisk bakgrund) i allt större utsträckning utnyttjar det fria skolvalet för att söka sig till skolor med andra studiemotiverade elever. Eftersom elevers resultat påverkas både av övriga elevers resultat och av lärares förväntningar förstärks skillnaderna mellan skolorna ytterligare, vilket kallas

---

113 Skolverket (2012).

114 Andersson, et al.; Sernhede.

115 Se bland andra Larsson, s. 80 f. och Dahlstedt, s. 23 ff.

116 Prop. 1991/92:95 och prop. 1992/93:230.

117 Utbudet har varierat mellan större kommuner med många elever och mindre kommuner med färre elever.

118 Skolverket (2012), En bild av skolmarknaden, s. 12 ff.

skolnivåeffekten. Slutsatsen i Skolverkets rapport från år 2012 är att likvärdigheten i den svenska grundskolan har försämrats.[119]

Skolans ökade betydelse för medborgarblivandet framgår av det stora politiska intresset som funnits för skolan under de senaste decennierna. Som framgått ovan har skolan sedan 1960-talet genomgått inte mindre än fyra större läroplansreformer som utöver skolans innehåll och arbetsformer även har handlat om skolans roll och ansvar i samhällsutvecklingen. Lite tillspetsat argumenterar Martinsson (2012) för att det har skett en förskjutning i skolans roll från ”hur skolan skall skapa framtida samhällsmedborgare till frågor om och hur och därmed i förlängningen på vilka sätt skolan kan eller rentav skall skapa själva samhället i vilket vi lever”.[120]

Avslutande reflektioner

Under de senaste decennierna har ett växande politiskt intresse för skolan visat sig genom återkommande läroplansreformer. Tillsammans med rådande normer och värderingar påverkas även medborgarutbildningens villkor av skolans organisation, styrning och ekonomiska förutsättningar. Även på dessa områden har skolan genomgått stora förändringar under 1900-talet. Syftet med artikeln har varit att utifrån ett historiskt perspektiv och med fokus på betydelsen av kön, klass och etnicitet, synliggöra och diskutera hur skolan har utvecklat uppdraget att rusta eleverna med medborgerliga kompetenser. Medborgarundervisningens formella mål och riktlinjer har diskuterats i relation till elevers reella villkor som blivande samhällsmedborgare. Innebörden av att vara samhällsmedborgare behöver ständigt omtolkas, utvecklas och omformuleras. Därför har den teoretiska ansatsen i artikeln tagit sin utgångspunkt i T.H. Marshalls teorier om medborgarskapet i de västliga industriländerna. Marshalls teorier är ännu aktuella utifrån att han synliggjorde svårigheten att hävda att formell jämlikhet också innebär reell jämlikhet i ett samhälle med ojämlika sociala maktrelationer. Marshalls teorier har ytterligare aktualiserats och kompletterats med att det finns maktrelationer utifrån genus, etnicitet och klass som också påverkar medborgarutbildningen såväl som samhällsmedborgares villkor.

Under 1800-talets senare del och under början på 1900-talet var begränsningar i samhällsdemokratin utifrån klass och kön en orsak till att utomparlamentariska folkrörelser krävde ökat inflytande för de politiskt marginaliserade grupperna. En tydlig begränsning i dessas villkor gällde rätten till kunskaper genom utbildning. Krav på likvärdig utbildning och skolans sekularisering framfördes av socialister och liberaler.

---

[119] Skolverket (2012), Likvärdig utbildning i svensk grundskola? Sammanfattning.

[120] Martinsson i Petersson et al., s. 151.

Reformerna gav bland annat historieämnet ett utökat utrymme för att fostra till ”samhällssinne och känsla av medborgerligt ansvar”.[121] Kyrkans kunskapsauktoritet minskade till förmån för en historiskt baserad och samhällsorienterad medborgarkunskap. Hundra år senare är ett symptom på det s.k. demokratiska underskottet att valdeltagandet är lägst bland de samhällsgrupper som är unga, ensamstående, lågutbildade, arbetslösa och med icke-svensk bakgrund. Samhällsgrupper med begränsat inflytande och makt. Detta är ett tydligt exempel på hur demokratin möter svårigheter i ett samhälle med ojämlika sociala maktrelationer.

De skolreformer som genomfördes under 1900-talets första decennier hade framför allt fokus på elevernas skyldigheter, religiösa och sedliga bildning framför medborgerliga fri- och rättigheter. I och med skolreformen 1927 inrättades kommunala flickskolor, vilket gav flera möjlighet att studera utan höga avgifter. Samtidigt begränsades kvinnors tillträde till vissa yrken. År 2013 var löneskillnaderna mellan män och kvinnor fortfarande 13,4 %. Skillnaden har minskat med 2,9 procentenheter sedan 2005.[122] Kvinnors inflytande begränsades även i det politiska livet på olika sätt, en obalans som först på allvar ändrades under sent 1900-tal.[123] Istället infördes vad Hirdman (2003) kallar en politisk segregering dels genom att kvinnor organiserades i särskilda kvinnoförbund och dels genom att kvinnor gavs politiskt ansvar för frågor som uppfattades specifikt kvinnliga.[124] På ett likartat sätt är politisk aktivitet bland dagens medborgare med icke-svensk bakgrund ofta begränsad till invandrarföreningar med krav på förbättringar av invandrares villkor i samhället. År 2003 presenterade Statistiska centralbyrån (SCB) en rapport om människors aktiviteter i samhällslivet och deras engagemang i politiska frågor i vid bemärkelse under perioden 1992–2001. Resultatet visade på stora skillnader mellan olika befolkningsgruppers medborgerliga aktiviteter. Det framgår att män är aktivare än kvinnor, framför allt vad gäller att delta i politiska diskussioner, ta kontakt med tjänstemän och förtroendevalda samt att män anser sig ha större inflytande över egna arbetsförhållanden och myndighetsutövande i stort. Här går glädjande nog utvecklingen mot en ökad politisk jämlikhet. Rapporten vittnar även om entydiga mönster i medborgerliga aktiviteter utifrån klasstillhörighet, i rapporten identifierad som socioekonomisk grupp, utbildningsnivå och disponibel inkomst. Slutligen framgår det att invandrargrupperna är underrepresenterade i olika medborgerliga aktiviteter. Resultatet bygger på den utslagsgivande indikatorn ”politiskt inaktiva”.[125]

---

121 Englund i Richardson (red.1992), s. 101.

122 Statistiska Centralbyrån (2014).

123 Hirdman i Falk-Thaning (red. 2003), s. 206.

124 Ibid., s. 206.

125 Statistiska Centralbyrån (2003), s. 10 f.

> Detta gäller för 23 procent bland de infödda svenskarna, närmare 38 procent bland naturaliserade invandrare och hela 46 procent bland de utländska medborgarna. För de båda invandrargrupperna har det dessutom skett en viss ökning under 90-talet. Värt att notera i sammanhanget är de markanta skillnaderna mellan könen i invandrargrupperna, där andelen politiskt inaktiva är betydligt högre bland kvinnor än bland män.[126]

1962 års grundskolereform syftade till att införa ett jämlikt och jämställt grundskolesystem genom att bredda utbildningsmöjligheterna utifrån både klass och kön. Samtidigt förmedlade grundskolan ingen värdegrund i vare sig innehåll eller mål. Elevens personlighetsutveckling stod i centrum inom de ämnesöverskridande arbetsområden som infördes på bekostnad av tidigare ämnesundervisning. Det objektiva och relativa synsättet förmedlade en otydlighet som under 1970-talets vänsterorienterade samhällsklimat kritiserades och ersattes med en tydlig normativ värdegrund i Lgr80. Som en följd av ökade sociala och ekonomiska svårigheter för flera av landets invandrargrupper, uppmärksammas skolsegregationen som ett problem som krävde samhälleliga åtgärder. På 1970-talet var dessa problem inte så stora som i många andra länder och betydligt mindre än vad segregeringen har varit i Sverige under de senaste två–tre decennierna.

De progressiva tanketraditioner som präglade 1970-talets utbildningspolitik har kritiserats för att de nedprioriterade betydelsen av kunskap i den demokratiska processen. Denna kritik får stöd i de senaste årens försämrade skolresultat och kan ses i kombination med en ökad marginalisering för samhällsgrupper med icke-svensk bakgrund och/eller sämre socioekonomiska villkor. På uppdrag av regeringen genomfördes maktutredningen 1985–90 och den tidigare samhällsorienterade demokratisynen övergavs till förmån för en mera individorienterad demokratisyn där utgångspunkten var individens ansvar, behov och valfrihet. Denna förskjutning i synen på utbildning från ”public good” till ”private good” var i linje med 1980-talets liberala politiska vindar och kritiken av 1970-talets progressiva tanketraditioner. Det har framgått att förändringen av skolans medborgarskapande utifrån en tydligare liberal ideologi tillsammans med 1990-talets decentraliserings-, valfrihets- och friskolereformer har kritiserats för att ha orsakat både försämrade skolresultat och en ökad segregering.

Den kritik som tidigare hade riktats mot 1970-talets utbildningspolitik och Lgr80 upprepades delvis mot hur skolan utvecklats efter Lpo94. Till exempel kritiserade den borgerliga regeringens utbildningsminister Jan Björklund den svenska skolan för att vara en ”flumskola”. Han efterlyste bland annat tydligare målbeskrivning, kunskapskrav, bedömning av elevernas kunskaper, en höjning av läraryrkets status samt en bättre ordning i skolan.[127] Vidare har Björklund kritiserat skolan för fokus på det sociala

---

[126] Ibid., s. 11.

[127] Leijonborg och Björklund, s. 35 ff.

uppdraget framför kunskapsuppdraget, ett kunskapsuppdrag han menar att kommunerna inte förstod när de övertog ansvaret för skolan på 1990-talet.[128] Denna till synes rådande motsättning mellan skolans sociala uppdrag och kunskapsuppdrag framstår ur ett historiskt perspektiv som onödig. För att nå framgång med det sociala uppdraget i betydelsen en likvärdig och demokratisk skola har det varit nödvändigt att låta kunskapsuppdraget omfatta alla elevgrupper. De senaste årens försämrade skolresultat vittnar tydligt om försämrade kunskaper och har även förstärkt både den sociala segregeringen och det demokratiska underskottet.

Sammanfattningsvis har det historiskt sett varit en av skolans främsta uppgifter att utbilda och skapa morgondagens samhällsmedborgare. Vilka egenskaper och färdigheter morgondagens medborgare förväntas ha är i grunden en ideologisk samhällsfråga där skolan utgör en arena för motstridiga intressen. Det har framgått att utöver rådande normer och värderingar påverkas även medborgarutbildningens villkor av skolans organisation, styrning och ekonomiska förutsättningar. Även på dessa områden har skolan genomgått stora förändringar. Oavsett ideologisk utgångspunkt är det tydligt att de senaste decenniernas förändringar inom skolan hårdast har drabbat de samhällsgrupper som har minst politiskt inflytande och sämst sociala villkor. Detta är en allvarlig utveckling som aktualiserar behovet av åtgärder i den svenska skolan så att den förmår att leva upp till målen om alla barns tillgång till en likvärdig utbildning i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar så som de framgår av värdegrunden och skollagen. ■

[128] Gür, s. 21.

Referenser

Amnå, E. (red. 1999), *Det unga folkstyret,* SOU 1999:93. Stockholm: Demokratiutredningen.

Andersson Å., Borelius U. et al. (2004), *Goda projekt och sega strukturer, Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg,* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Boström, B-O. (2001), ”Styrningen av den svenska skolans värdegrund i kritisk belysning” i Andersson, B. (red.), *Samhällets demokratiska värdegrund, En fråga om mångfald, olikhet men lika värde,* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Dahlstedt, M. (2009), *Aktiveringspolitik, demokrati och medborgarskap för ett nytt millennium,* Malmö: Liber.

Eduards, M. (2002), *Förbjuden handling: Om kvinnors organisering och feministisk teori,* Malmö: Liber.

– (2007), Kroppspolitik, Stockholm: Bokförlaget Atlas.

Englund, T. (1986), *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet,* Pedagogisk Forskning i Uppsala nr 65, Uppsala: Uppsala Universitet.

– (2000), *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar,* Stockholm, Skolverket, http://www.skolverket.se/publikationer?id=752

Falk-Thanning, S. (UR:s red. 2003), *Kvinnohistoria – Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar,* Oskarshamn: Risbergs.

Fjellström, R. (2010), ”Kristen etik inte bara kristen”, *Pedagogiska magasinet, Lärarförbundets tidning för utbildning, forskning och debatt,* 2010-02-26, http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/02/26/kristen-etik-inte-bara-kristen

Fraser, N. & Gordon, L. (1992), “Contract versus Charity: Why Is There No Social Citizenship in the United States?”, *Socialist Review* 22.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E., (2000), *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools,* New York, St. Martin’s Press.

Gür, Thomas (2012) ”Jag vann mot nyliberalerna”, intervju med utbildningsminister Björklund, NEO, nr 6, 2012 http://magasinetneo.se/artiklar/jag-vann-mot-nyliberalerna/

GY2011, (2011), *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan,* Stockholm: Skolverket.

Hansson, S.O. (1991) ”Introduktion till Thomas Humphrey Marshall” i Hansson, S.O. & Hermansson, J. (red.), *Idéer om rättvisa,* Stockholm: Tiden.

Hedenborg, S. & Kvarnström, L. (2009), *Det svenska samhället 1720-2006, Böndernas och arbetarnas tid,* Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Y. (1989, 2:a uppl. 2010), Att lägga livet tillrätta, Stockholm: Carlsson bokförlag

Larsson, H.A. (2013), *Vår demokratis värdegrund,* Eksjö: Ordförrådet.

Leijonborg, L. & Björklund, J. (2002), *Skolstart – Dags för en ny skolpolitik,* Stockholm: Ekerlids.

Linde, G. (red. 2001), *Värdegrund och svensk etnicitet,* Lund: Studentlitteratur.

Lund, C. & Ohlsson, R. (1999), *Från arbetskraftsimport till flyktinginvandring,* Stockholm: SNS förlag.

Lgr11, (2011), *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet,* Stockholm: Skolverket.

Lgr69, (1969), *Läroplan för grundskolan, Lgr69, Allmän del,* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgr80, (1980), *1980 års läroplan för grundskolan, Mål och riktlinjer för Grundskolan,* Stockholm: Regeringen.

Lpf94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (1994), Stockholm: Skolverket.

Lpo94, (1994), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet,* Stockholm: Skolverket.

Norborg, L-A., (1993), *Sveriges historia under 1800- och 1900-talen – svensk samhällsutveckling 1809–1986,* Stockholm: Esselte Studium.

OECD-report, (2013), *Growing risk of inequality and poverty as crisis hits the poor hardest,* http://www.oecd.org/newsroom/growing-risk-of-inequality-and-poverty-as-crisis-hits-the-poor-hardest-says-oecd.htm

Persson, B., (2004), ”Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla”, *Utbildning & demokrati,* 2004, Vol 13, Nr 2, Örebro Universitetet.

Petersson, K. et al. (red. 2012), *Fostran av framtidens medborgare, Normer och praktiker bortom välfärdsstaten,* Lund: Sekel bokförlag.

Piltz, A., (2000), ”En objektiv värdegrund?”, *Respekt, Katolsk rörelse för livet,* 2000 nr 9, http://www.respektlivet.nu/dolda_sidor/signum/9d786f48-a7a0-4d7c-9a87-273fad1886d2?UsePrintableVersion=true

Prop. 1991/92:95, *Om valfrihet och fristående skolor.*

Prop. 1992/93:230, *Valfrihet i skolan.*

Regeringens proposition 1991/92:95, *Om valfrihet och fristående skolor.*

Regeringens proposition 1992/93:230, *Valfrihet i skolan.*

Regeringskansliet (2012), *Frågor och svar om den nya gymnasieskolan.*

Regeringskansliet (2012), ”Fördelningspolitisk redogörelse” ur 2012 års ekonomiska vårproposition http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2012/04/prop.-201112100/

Regeringskansliet (2012), Valdeltagande 2010 http://www.regeringen.se/sb/d/15582/a/183603

Richardson, G. (red. 1992), *Ett folk börjar skolan – Folkskolan 150 år, 1842–1992,* Stockholm: Allmänna förlaget.

– (2003), *Hitler-jugend i svensk skol- och ungdomspolitik – Beredskapspedagogik och demokratifostran i Sverige under andra världskriget,* Årsböcker i svensk undervisningshistoria årgång LXXXIII, 2003, Volym 200, under redaktion av S.G. Nordström.

Schånberg, I., (1994), ”Flickskolan i 1927 års skolreform – Kvinnosyn och könskonflikt i utbildningspolitiken, *Scandia, Vol. 60, nr. 2.*

Sernhede, O., (2002) *AlieNation is my Nation,* Stockholm: Ordfront

SFS (1842), 1842:19. *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-underwisningen i Riket: gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842.*

Skolberedningens betänkande år 1957 (1961), *Grundskolan,* SOU 1961:30

Skolinspektionen (2011), *Litteraturöversikt för kvalitetsgranskningen Skolors arbete med värdefrågor och demokratifrågor.* http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/demokrati/litteraturoversikt-demokrati-vardegrund.pdf

Skolkommissionens betänkande år 1946, *Med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (1948), Stockholm

Skolverket (2004), *Elever med utländsk bakgrund,* 2004:545, http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer

Skolverket (2010), *Sverige tappar i både kunskaper och likvärdighet,* PISA 2009. http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/sverige-tappar-i-bade-kunskaper-och-likvardighet-1.96011

Skolverket (2012), *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?,* 2012:374, http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer

Skolverket (2012), *En bild av skolmarknaden,* http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer

Skolverket, (2012) *PISA 2012,* skolverkets rapport. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3127

SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö – betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA,* Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1992:94, *Skola för bildning – betänkande av läroplanskommittén,* Stockholm: Allmänna förlaget.

Statistiska Centralbyrån (2003), *Politiska resurser och aktiviteter 1992–2001,* Programmet för social välfärdsstatistik, Stockholm, http://www.scb.se/statistik/LE/LE0101/2003M00/LE0101_2003M00_BR_LE102SA0301.pdf

Statistiska Centralbyrån (2014), http://www.scb.se/sv_/Vara-tjanster/Kurser-och-seminarier/Dokumentationer-fran-tidigare-kurser-och-seminarier/Almedalen-2014/SCB-i-Almedalen-2014---Statistikens-betydelse-och-nytta-for-samhallet/3-juli---Kvinnor-man-och-lon-Vilka-olika-perspektiv-pa-loneskillnaderna-ger-den-officiella-lonestatistiken/

Strandbrink, P. & Åkerström, L., (2010) *Goda medborgare och onda tider? svensk demokratipolitik och myten om den passiva medborgare,* Umeå: Bokförlaget h:ström – Text & Kultur.

Wernersson, I. (2010) *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker,* SOU 2010:51, Stockholm: Allmänna förlaget.