

Kvalitetsgranskning
Rapport 2012:9

Skolornas arbete med **demokrati** och **värdegrund**

Skolinspektionens rapport 2012:9
Diarienummer 400-2011:6547
Stockholm 2012
Foto: Ryno Quantz

Innehåll

Förord	5
Sammanfattning	6
1. Inledning	11
2. Syfte och frågeställningar	13
3. Metod och genomförande	15
4. Kvalitetsgranskningens resultat	18
4.1 Skolans samlade uppdrag behöver tydliggöras	18
4.2 Variationer i skolornas demokratiarbete	21
4.3 Medborgarfostran genomsyrar inte undervisningen	26
4.4 Formellt och reellt elevinflytande behöver förstärkas	31
4.5 Elevernas delaktighet i undervisningen behöver öka	34
4.6 Ett uppdrag som ställer krav på lärarnas kompetens	38
5. Avslutande diskussion	43
Referenser	49
Bilagor	53
Bilaga 1, Deltagarlista för referensgruppen	53
Bilaga 2, Skolor och kommuner som har granskats	54
Bilaga 3, Ord- och begreppslista	55
Bilaga 4, Verksamhetsbedömning	57
Bilaga 5a, Elevenkät	66
Bilaga 5b, Lärarenkät	68
Bilaga 6a, Elevenkät sammanställning	70
Bilaga 6b, Lärarenkät sammanställning	71
Bilaga 7, Observationsschema	72
Bilaga 8, Intervjuguide	73
Bilaga 9, Litteraturöversikt	76

Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolhuvudmäns och skolors insatser för skolornas arbete med demokrati och värdegrund. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 17 skolor i de tio kommuner som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga.

Resultaten visar framför allt att det förekommer variationer i synen på demokratiuppdraget, som i sin tur innebär att det iscensätts på en mängd olika sätt i undervisningen. Medborgarfostrande inslag förekommer i alla ämnen, även om de inte i tillräcklig utsträckning genomsyrar undervisningen. Det integrerade demokratiuppdraget liksom elevernas inflytande och delaktighet behöver förtydligas och förstärkas i undervisningen, vilket ställer stora krav på lärarnas kompetens, inte minst i fråga om en kritisk och normkritisk hållning.

Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit Angerd Eilard, utredare, Skolinspektionen i Lund.

Stockholm 2012

Marie-Hélène Ahnberg
Inspektionsdirektör

Björn Persson
Avdelningschef

Sammanfattning

Skolan har ett dubbelt uppdrag, som förstärkts i den nya skollagstiftningen, och som består i att förmedla och förankra både kunskaper och demokratiska värden.

Det handlar om att utbilda medvetna och kompetenta samhällsmedlemmar som enligt demokratins ideal kan hantera den kunskap och värdegrund som det svenska samhället vilar på. Målet med skolans demokrati- och värdegrundsarbete är att främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck. Det förutsätter att värdegrunden integreras i kunskapsmålen. Skolan ska enligt läroplanen både överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att förbereda dem för att leva och verka i samhället.

Kvalitetsgranskningen har, för att kunna identifiera utvecklingspotentialer i detta arbete, granskat om undervisningen och kommunikationsklimatet på 17 grundskolor – från Malmö i söder till Haparanda i norr – ger eleverna förutsättningar att tillägna sig demokratisk och medborgerlig kompetens, i form av grundläggande värden, kunskaper och förmågor, som de enligt styrdokumentet behöver för att leva och verka som aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle. Granskningen har då främst uppmärksammat elevernas möjligheter att ta del av såväl kunskaper som värden, uttrycka sina åsikter samt utveckla ett kritiskt och självständigt tänkande.

Granskningen har omfattat både skol- och klassrumsnivå. Den förstnämnda berör skolornas övergripande kommunikationsklimat inklusive rektorernas ansvar för att det finns helhetssyn och ett gemensamt förhållningssätt i arbetet med demokrati och värdegrund. Den andra avser samtalsklimatet i klassrummen och lärarnas ansvar för hur demokrati- och värdegrundsuppdraget integreras i undervisningen i enskilda ämnen.

Skolans samlade uppdrag behöver förtydligas

Granskningen visar att skolans enligt lagstiftningen samlade uppdrag tenderar att genomföras i separata delar, där elevernas kunskapsutveckling är en del, ett främjande och förebyggande värdegrundsarbete en annan och det demokratiska medborgarfostrande uppdraget en tredje.

Ett medvetet värdegrundsarbete, som genomsyrar skolornas förhållnings-sätt, är centralt för att uppnå och bevara trygga och goda studiemiljöer med förutsättningar att bedriva en demokratisk undervisning. Enligt Skolinspektionens bedömning behöver dock medvetenheten om vad det demokratiska medborgarfostrande uppdraget innebär öka hos alla som arbetar på olika nivåer i de besökta verksamheterna. De granskade skolorna behöver i högre grad tydliggöra det demokratiska uppdraget som en del av kunskapsuppdraget, för att möjliggöra en målmedveten utveckling av elevernas medborgerliga kompetenser i undervisningen i alla ämnen.

Detta kan ske i form av en välstrukturerad undervisning, som har sin utgångspunkt i kursplanernas syfte och centrala innehåll, men som samtidigt lämnar utrymme för och tillåter spontana utvecklingar av ämnet i fråga. Det kan till exempel handla om att föra en fördjupande kommunikation med eleverna i relation till det ämne som behandlas och med utgångspunkt i elevernas frågor.

Medborgarfostrande inslag genomsyrar inte undervisningen

Granskningen visar att medborgarfostrande inslag förekommer i undervisningen i alla ämnen. Alla de demokratiska kvaliteter i form av kunskaper, värden och förmågor, som enligt läroplan och kursplaner ska integreras i undervisningen i olika ämnen, genomsyrar dock inte undervisningen. Framför allt genomförs sådana inslag, exempelvis provande samtal samt kritisk reflektion och analys, om och när de förekommer, sällan med tillräcklig varaktighet och/eller på en för eleverna tillräckligt intellektuellt utmanande nivå.

Att omsätta det demokratiska uppdraget i undervisningen handlar om att i varje ämne med kursplanernas hjälp integrera medborgarfostrande aspekter med potential att motivera eleverna att vilja lära och aktivt delta i skolarbetet här och nu, samt i förlängningen i samhällslivet. Enligt Skolinspektionens bedömning behöver eleverna bland annat i högre grad träna abstrakt och kritiskt tänkande, där undervisningserfarenheter kopplas till praktisk handling och samtidigt regelbundet lyfts i provande och filosofiska samtal. Det kan till exempel handla om att kunna skilja allmänna etiska principer från personlig moral i det egna handlandet.

På så vis ökar möjligheten för att skolornas arbete också kommer att vila på en vetenskaplig grund, som det enligt styrdokumenterna ska göra.

Eleverna behöver tränas mer i inflytande och delaktighet

Granskningen visar att på samtliga besökta skolor behöver eleverna ges ett ökat inflytande eller ökade möjligheter att vara delaktiga och komma till tals

i undervisningen, så att praktisk demokratisk träning kombineras med deras kunskapsutveckling i olika ämnen.

För att alla elever ska kunna komma till tals krävs ett öppet och tillåtande samtalsklimat i klassrummen. Alla lärare behöver vinnlägga sig om att alla elever inkluderas och ges möjlighet att delta i undervisningen genom att kunna ge uttryck för sina tankar och åsikter samt träna sig på att motivera dem inför andra. Då språk, lärande och identitetsutveckling enligt läroplanen är nära sammankopplade, behöver elevernas begrepps- och kunskapsutveckling enligt Skolinspektionens bedömning kopplas till elevernas egna erfarenheter och agerande, för att de ska kunna se och förstå undervisningens relevans för det egna livet och agerandet. Detta kan till exempel möjliggöras av en undervisning som i högre grad omfattar och inkluderar olika perspektiv, genom att förankra dem i ett interkulturellt synsätt, som samtidigt ger alla elever praktisk träning i prövande språk- och identitetsutvecklande samtal.

Ett uppdrag som ställer stora krav på lärarnas kompetens

Granskningen visar att det på så gott som samtliga besökta skolor finns behov av att utveckla ett kritiskt förhållningssätt, på skolorna överlag, hos rektorer, lärare och/eller i undervisningen. Det är till exempel inte alla lärare som själva i tillräcklig utsträckning ser och problematiserar rådande genusmönster, för att målmedvetet sträva efter att ge flickor och pojkar likvärdigt utrymme i undervisningen.

Styrdokumentens krav om att eleverna i undervisningen ska utveckla kompetens som möjliggör ett aktivt medborgarskap ställer alltså stora krav på lärarnas egen medborgerliga kompetens och gestaltande av demokratiens ideal. Ett självkritiskt reflekterande synsätt som bidrar till att synliggöra normer, värden och olika perspektiv i undervisningen och generellt, kan här vara till hjälp.

Prövande – så kallade deliberativa – samtal, som lyfts fram i utbildningsvetenskaplig forskning såväl som i skolpolitiska dokument, blir i detta avseende i dubbel bemärkelse fruktbara i skolornas demokratiarbete. Dels utgör de en utgångspunkt för kollegiala diskussioner som förankrar och omprövar uppdraget i relation till styrdokumentens krav och en föränderlig elevsammansättning. Dels kan de användas som ett sätt att i klassrummen integrera det demokratiska uppdraget i undervisningen, i form av tillåtande och prövande samtal, där även obekväma åsikter kommer upp till ytan och kan bemötas. Skolan kan och får dock aldrig vara värdeneutral.

Enligt Skolinspektionens bedömning vilar ansvaret såväl på huvudmän som på rektorer och lärare, att som pedagogiska ledare iscensätta och leda sådana samtal som en del i skolornas kontinuerliga kvalitetsarbete respektive i undervisningen.

Variation och falsk konsensus i skolornas syn på uppdraget

Granskningen visar att det på 13 av de 17 granskade skolorna saknas helhetssyn och en gemensam hållning kring demokrati- och värdegrundsuppdraget. Detta tar sig uttryck i variationer, då det gäller att iscensätta uppdraget i undervisningen, som framför allt tycks bero på enskilda lärares

skiftande kompetens och tolkningar. Även om det till syvende och sist är de enskilda lärarnas ansvar, är risken att det utan en gemensam ram leder till bristande likvärdighet. Härutöver är risken att uppdraget blir kontraproduktivt, exempelvis i fråga om att balansera demokratiska värden mot kulturspecifika eller ett normativt synsätt mot ett öppet deliberativt, om det i alltför hög grad grundar sig i enskilda lärares osäkerhet och subjektiva tolkningar.

Därmed inte sagt att alla ska göra detsamma och likadant, men en viktig förutsättning är enligt Skolinspektionens bedömning den tolkning av uppdraget och de attityder som förekommer på en övergripande skol- såväl som huvudmannanivå. Det är sedan rektorernas ansvar att allteftersom stärka eller problematisera denna utgångspunkt för genomförandet av uppdraget på de enskilda skolorna och i klassrummen. Detta hänger överlag nära samman med skolornas utvecklande av ett kritiskt synsätt. Ett gemensamt förhållningssätt utan ett kritiskt perspektiv är närmast kontraproduktivt i det att det kan leda till falsk eller förhastad konsensus.

Risk- och framgångsfaktorer i demokratiarbetet i olika miljöer

Granskningen har påträffat såväl studiemiljöer med tillsynes goda förutsättningar att bedriva ett demokratiarbete, som studiemiljöer med sämre förutsättningar för detta. Sammantaget har i dessa miljöer vissa risk- och framgångsfaktorer i arbetet med demokrati och värdegrund kunnat urskiljas, som kan vara användbara för dem som känner igen sig i någon av de delvis överlappande miljöerna.

Samsyn som ideal

Framlyfta kvaliteter i de förstnämnda miljöerna är ett gemensamt och konsekvent förhållningssätt samt hög vuxennärvaro som skapar ömsesidig tillit och respekt mellan såväl eleverna som mellan vuxna och elever. Risken tycks dock vara att det i sådana kulturer ibland odlas ett alltför likriktat ideal som bygger på samsyn, på bekostnad av ett klimat där människors olikheter och meningsskiljaktigheter värderas som något positivt och kreativt.

Sådan skenbar samsyn, där olikheter snarast tenderar att ses som störande inslag, är ur demokratisk synvinkel tveksam i det att den också kan dölja och osynliggöra andra – till exempel främlingsfientliga – attityder, vilket var fallet på någon av de granskade skolorna.

Demokratiarbetet på dessa skolor bör därför handla om att få igång ett demokratiskt samtal som säkerställer ett både öppet och intellektuellt utmanade samtalsklimat, som motverkar tyst medgivande och eventuell trångsynthet, där en rädsla för olikheter hindrar skilda meningsutbyten från att komma till stånd och öppet utväxlas. Det är högst väsentligt att alla åsikter tillåts komma upp till ytan, så att även eventuellt obekväma åsikter i strid med läroplanen kan bemötas.

Ett personbundet demokratiarbete

I några andra till synes gynnsamma miljöer, saknades dock organiserad samsyn och arbetet grundade sig här i stor utsträckning på vissa personer och

insatser från välvilliga eldsjälur. Risken med ett arbete som är personbundet och/eller främst stöds av strukturer "i väggarna", är att det avstannar vid en eventuell organisationsförändring, eftersom det inte finns några bevarande system eller strukturer. På sådana skolor behöver demokratiarbetet också leda fram till gemensamma samtal om uppdraget, och framför allt utmynna i att det skapas formella samtalsfora och strukturer för kommunikation, som garanti för genomförande och bevarande av ett likvärdigt arbete.

Studiemiljöer med svag struktur

Den andra typen av studiemiljöer karaktäriseras av svag struktur, som skapar osäkerhet samt bristande tillit och inflytande. Sådana miljöer har på sina håll utmärkts av kränkningar och grovt språkbruk samt av en grabbig och nedbrytande "antiskolkultur", delvis präglad av traditionella/patriarkala könsroller. Detta är alltså de gynnsamma miljöernas motsats, i det att de framstår som stökiga, tuffa och otrygga.

Det värdegrundsarbete som har bedrivits på sådana skolor, tycks ofta i något avseenden ha brustit eller varit osystematiskt genomfört. En tendens är att ansvaret för såväl arbetet som skolornas klimat förskjuts. Dels förklaras brister och svårigheter på skolorna med elevernas bakgrund och hemförhållanden, som då problematiseras och förknippas med låga förväntningar. Dels läggs i hög grad ansvaret för genomförandet av arbetet på andra aktörer, vilket gör att det ibland upplevs som splittrat.

Risken är också att det i dessa miljöer utvecklas en "omhändertagandekultur", där eleverna betraktas som stackars hjälplösa barn, snarare än aktiva samhällsmedlemmar. Demokratiarbetet på dessa skolor bör således i hög grad bidra till att vända blicken inåt, mot den egna miljön och skolorna själva, för att med hjälp av kritisk och självreflekterande intern dialog, höja förväntningarna på eleverna såväl som att öka deras delaktighet, inflytande och medvetenhet om sina rättigheter.

Segregerade studiemiljöer

En variant av de svagt strukturerade miljöerna är segregerade miljöer i ett eller annat avseende, där det saknas samsyn. Eventuell samsyn har närmast varit av den art som "sitter i väggarna", men i kontrast till välvilja då snarast med utgångspunkt i rädsla och oreflekterat bevarande av tradition. Demokratiarbetet på dessa skolor behöver alltså också utmynna i kritiska och självreflekterande samtal samt utveckla såväl diskussionsfora och kommunikationskanaler som kontakten med det omgivande samhället, för att släppa in antingen mer av samhällets mångfald eller mer av majoritetssamhället.

Skolinspektionens bedömning är avslutningsvis, att ett i grunden främjande och förebyggande värdegrundsarbete som genomsyrar verksamheterna, är centralt i samtliga skolmiljöer för att uppnå respektive bevara ett studie- och samtalsklimat, där eleverna ges möjlighet att utveckla sin medborgerliga kompetens. Detta måste dock överallt i högre grad kompletteras med ett demokratiarbete som också genomsyrar undervisningen i alla ämnen samt ett kritiskt och självreflekterande demokratiskt samtal hos personal och elever.

1 | Inledning

Skolan har alltsedan efterkrigstiden haft ett dubbelt uppdrag, som förstärks i den nya skollagstiftningen¹ och som består i att förmedla och förankra både kunskaper och demokratiska värden. Det handlar om att utbilda medvetna och kompetenta samhällsmedlemmar som kan hantera den kunskap och värdegrund som det svenska samhället vilar på, och enligt demokratins ideal med respekt för mänskliga rättigheter och alla människors lika värde, ta ansvar för samhällets utveckling och stabilitet. Att detta är högst angeläget och att demokratin aldrig får tas för given, har aktualiserats av händelser i vår omvärld under de senaste åren och inte minst av den pågående oron i Europa, där mer eller mindre odemokratiska krafter ger sig till kända i land efter land.

Det finns studier som visar att svenska elever i internationell jämförelse har goda medborgarkunskaper, men även studier som pekar i motsatt riktning på att det också finns ungdomar i Sverige som inte alls värderar sina demokratiska fri- och rättigheter.² Skolverket konstaterar vidare i en utvärdering i början av år 2011 att det värdegrundsarbete som har bedrivits runt om i landet inte har varit likvärdigt.³ Det framgår i utvärderingen att skolornas arbete under det senaste decenniet främst har bestått i förebyggande och reaktiva, allt mer instrumentella och manualbaserade åtgärder mot det som i relation till värdegrunden har ansetts som avvikande beteende, snarare än proaktivt främjande av elevernas vilja och förmåga att såväl nu som i framtiden ta ett självständigt och aktivt ansvar för demokratin.

1 Skollagen (2010:800) 1 kap. 4, 5 och 10 §§ samt 10 kap. 2 §; Lgr11.

2 Se t.ex. Skolverket (2010 a, b; 2012).

3 Skolverket (2011)

Trots att grundskolans alla läroplaner under ett halvsekel har innehållit det dubbla, numera förstärkta, uppdraget, att bidra till elevernas inhämtande och utveckling av både kunskaper och värden, och detta sedan 1994 varit inskrivet i läroplanerna⁴ i form av den värdegrund som ska genomsyra hela skolans verksamhet, har dessa båda aspekter såsom framgår i en rad studier⁵ inte sällan kommit att betraktas som åtskilda.

”... praktisk erfarenhet av ansvarstagande, delaktighet och medinflytande ...”

Demokratins till synes oproblematiska utveckling i Sverige har sannolikt kommit att prägla befolkningens förhållningssätt till begreppet demokrati, som något givet och självklart, vilket gör att skolans uppdrag idag, i en alltmer osäker, heterogen och globaliserad tillvaro, upplevs som svårhanterligt. Den svenska skolans demokratiarbete har framför allt varit inriktat på formell och representativ demokrati, men i skolvardagen sätts lärares och elevers demokratiska kompetens ständigt på prov i alla meningsutbyten⁶. Lärarnas kunskaper, värderingar liksom deras förmåga att hantera uppdraget kan i längden antas påverka enskilda elevers uppfattning om demokrati och medinflytande. I sin tur kan detta få betydelse för elevernas vilja och förmåga att som framtida vuxna medborgare engagera sig i samhällslivet och för demokratins ideal såväl som att delta i skolarbetet här och nu.⁷

Således finns det, vilket också är upprinnelsen till den föreliggande kvalitetsgranskningen, anledning att rikta blicken mot och på skolornas agendor lyfta fram vikten av det demokratiska uppdraget i hela dess komplexitet. Det demokratiska uppdraget befinner sig i ett spänningsfält mellan demokratins ideal, bildningsideal samt livs- och arbetsmarknadskompetenser, som vidare omfattar utbildningens betydelse för individen respektive samhället⁸.

Skolorna ska enligt skollag och läroplan bidra till att eleverna under sin skoltid och med stigande ålder tillägnar sig sådan medborgerlig kompetens som behövs för att som vuxna kunna leva, verka och utöva ett aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle. Denna kompetens består av: 1) De grundläggande demokratiska *värderingar* som det svenska samhället enligt lagstiftningen vilar på, däribland tolerans, jämlikhet, solidaritet, respekt för mänskliga rättigheter och olikheter samt för vår gemensamma miljö; 2) Nödvändiga teoretiska *kunskaper* som behövs för att aktivt kunna delta i samhällslivet, däribland kunskap om politik, samhälle och hur demokratin fungerar; 3) Praktiska *färdigheter och förmågor* som behövs för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle, exempelvis läs- och skrivförmåga, grundläggande matematiska färdigheter, kommunikationsförmåga, informationssökningskompetens och kritiskt tänkande. Eleverna måste lära sig att bedöma och hantera det ständiga kunskaps- och informationsflödet i samhället, men också få praktisk erfarenhet av ansvarstagande, delaktighet och medinflytande samt träning i att arbeta i demokratiska former⁹.

Kvalitetsgranskningen har mot denna bakgrund granskat hur man på 17 grundskolor i tio av landets kommuner, från Malmö i söder till Haparanda i norr, i detta avseende fullföljer skolans demokratiska uppdrag.

4 Lpo94; Lgr11

5 Se t.ex. Skolinspektionen (2011); Skolverket (2011; 2011b); Amnå, Ljunggren & Englund (2010)

6 Skolverket (2011b)

7 Jfr (Öhrn 2012, 2005); Öhrn, Beach & Lundahl (2011); Skolinspektionen (2011)

8 Se t.ex. Carlbaum (2012); Englund & Englund (2012); Assarsson, Ahlberg, Andreasson & Ohlsson (2011); Amnå, Englund & Ljunggren (2010); Stoltz (2009); Bunar (2009; 2005); Englund (1993).

9 Skollagen (2010:800) 1 kap. 4, 5 och 10 §§ samt 10 kap. 2 §; Lgr11, 1. Skolans värdegrund och uppdrag, 2.1. Normer och värden, 2.2. Kunskaper, 2.3. Elevernas ansvar och inflytande, 2.8. Rektors ansvar samt 3. Kursplaner. Jfr även Skolverket (2011b); Skolinspektionen (2011)

2 | Syfte och frågeställningar

Skolan ska enligt läroplanen¹⁰ överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Detta förutsätter att demokrati- och värdegrundsmålen, det vill säga att främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck, integreras i kunskapsmålen¹¹. Kvalitetsgranskningen har för att kunna identifiera utvecklingspotentialer i skolornas arbete med demokrati och värdegrund alltså granskat hur detta sker på 17 utvalda grundskolor.

Granskningen har omfattat både skol- och klassrumsnivå. Den förstnämnda berör skolornas kommunikationsklimat på en övergripande nivå inklusive rektorernas ansvar för att det finns helhetssyn och ett gemensamt förhållningssätt i demokrati- och värdegrundsarbetet. Den andra avser kommunikationsklimatet i klassrummen och lärarnas ansvar för hur demokrati- och värdegrundsuppdraget iscensätts i undervisningen i enskilda ämnen.

Syftet har sammanfattats i en övergripande frågeställning:

Ger undervisningen och kommunikationsklimatet i grundskolan eleverna förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av grundläggande värden, kunskaper och förmågor, som de enligt styrdokumentet behöver för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle?

Denna frågeställning har i sin tur delats upp i sex mer specifika frågor, vilka omfattar de båda ovan nämnda nivåerna avseende de enskilda skolornas demokrati- och värdegrundsarbete:

1. Säkerställer rektor att det finns en gemensam strategi som genomryrar skolans demokrati- och värdegrundsarbete?

¹⁰ Lgr11, kap.1

¹¹ Jfr bl.a. Zackari & Modigh red. (2000)

2. Tar rektor och lärare ansvar för att det råder ett diskussionsklimat på skolan som tillåter olika slags meningsutbyten?
3. Struktureras och genomförs undervisningen så att eleverna får ta del av både kunskaper och värden?
4. Struktureras och genomförs undervisningen så att alla elever får komma till tals?
5. Struktureras och genomförs undervisningen så att information kan värderas, kommenteras och diskuteras kritiskt och sakligt i olika ämnen?
6. Struktureras och genomförs undervisningen så att olika åsikter, normer och synsätt tillåts, synliggörs och vid behov diskuteras normkritiskt?

Den föreliggande granskningsrapporten har för avsikt att ge läsaren svar på dessa frågor. I nästa kapitel (3) redogörs i korthet för tillvägagångssättet och det därpå följande kapitlet (4) innehåller redovisningen av granskningens resultat. Detta kapitel är i sin tur uppdelat i sex underavsnitt, som i stora drag, om än inte exakt, följer de ovan givna frågeställningarna. I rapportens sista kapitel (5) förs en övergripande diskussion kring resultaten sammantaget och deras tänkbara implikationer för skolornas framtida demokratiarbete.

3 | Metod och genomförande

I detta kapitel ges en kort beskrivning av kvalitetsgranskningens genomförande som bakgrund till resultatredovisningen i nästa kapitel. Granskningens fokus har varit att fästa uppmärksamheten på huruvida skolans båda kunskaps- och värdeförmedlande uppdrag sammanförs i undervisningen i olika ämnen. Denna avgränsning, där blicken särskilt riktats mot att försöka fånga hur demokratiuppdraget inlemmas i kunskapsuppdraget, har varit nödvändig då uppdraget, såsom framgått, är komplext. Granskningen har genom detta perspektivval vidare avgränsats till skolans inre kontext och grundskolans senare år¹². Demokratiarbetet har samtidigt betraktats utifrån ett helhetsperspektiv, där avsikten inte har varit att fokusera något enskilt skolämne, eleverna eller viss elevgrupp, men där undervisningen och klassrumspraktiken har stått i centrum. Det innebär att det formella arbetet kring delaktighet och elevinflytande, såsom klassråd och elevråd, inte har granskats specifikt, och inte heller likabehandlingsarbetet eller arbetet mot trakasserier och kränkande behandling¹³. Granskningen har emellertid inte heller helt bortsett från dessa områden.

12 Enligt direktivet skulle de senare skolåren vara granskningens fokus, för att i så hög grad som möjligt kunna studera integreringen av demokrati- och kunskapsuppdraget i olika ämnen. Valet föll då vid ytterligare avgränsning på det mellersta av dessa skolår, det vill säga årskurs 8. Skolans inre kontext avser enligt den litteraturoversikt som har varit utgångspunkt för granskningen (se Skolinspektionen, 2011) det som sker i skolan för att utveckla elevernas medborgarkompetens, däribland undervisning och samtalsklimat, i kontrast till faktorer i den yttre omgivningen och elevernas bakgrund.

13 Det sistnämnda har uppmärksammat i en tidigare granskning, se Skolinspektionen (2010:1).

Val av granskningsmetod och skolor

Kvalitetsgranskningen har genomförts i form av så kallade fallstudier, där varje enskild skola har betraktats som ett separat "fall".¹⁴ Fallstudien används för att studera institutionaliserade processer inom mindre avgränsade grupper, såsom en skolorganisation, med ambition att belysa, analysera och göra en beskrivning av det aktuella "fallet" utifrån flera olika perspektiv och med information från så många källor som möjligt. Det ligger vidare i fallstudiens natur att informationen om varje enskilt fall är unik i det att den grundar sig i de specifika omständigheterna och den information som finns att tillgå om fallet i fråga, det vill säga varje enskild skola. Resultaten kan följaktligen inte generaliseras till att gälla för skolor i allmänhet.

De (17) granskade grundskolorna (se bilaga 2) har slumpmässigt valts ut i ett antal kommuner i riket med lågt valdeltagande i riksdagsvalet¹⁵, då valdeltagande kan ses som ett slags demokratiindikator, i form av hur aktivt kommunens invånare utnyttjar sina medborgerliga fri- och rättigheter. Detta utmynnade i 16 kommunala skolor och en fristående från sammantaget tio av rikets kommuner. Skolbesöken har sträckt sig över fyra dagar, varav de tre första dagarna har ägnats åt lektionsobservationer och den fjärde dagen åt gruppintervjuer med elever, lärare och övrig personal samt en intervju med rektor/skolledning. Val av klass för lektionsobservationerna samt av lärare, elever och övrig personal till intervjugrupperna, har på de enskilda skolorna när så varit möjligt genomförts i samråd med rektor.

”... där undervisningen och klassrumspraktiken har stått i centrum.”

Genomförandet av granskningen

Sammantaget har undervisning på 230 lektioner observerats. Två inspektörer har i de flesta fall följt en och samma klass i årskurs 8 på undervisningen i alla ämnen de har haft under besöksdagarna¹⁶. Detta har gett inspektörerna en relativt god bild av innehållet i den undervisning som erbjuds en och samma elevgrupp under en större del av en vanlig skolvecka.

Härutöver har det ämnes- och/eller lärarkaraktäristiska i undervisningen tydligare kunnat framträda då samma elevgrupp iakttagits i olika ämnen, än om både lärare och elever varierat. Å andra sidan innebär detta val att inspektörerna riskerar att missa eventuella aspekter av undervisningen som inte är framträdande i just den elevkonstellationen. Detta i sin tur uppvägs i viss mån av att inspektörerna genom att använda kompletterande källor även har kunnat informera sig om situationen på skolan som sådan. Skolorna har exempelvis innan besöken ombetts fylla i en verksamhetsredogörelse och inspektörerna har härutöver kunnat ta del av tillgängliga dokument inom ramen för granskningsområdet samt lektionsplaneringar. Lektionsobservationerna

14 Se t.ex. Patton (1987), s. 54

15 Inom ramen för var och en av Skolinspektionens (5) avdelningar (det vill säga Stockholm, Lund, Linköping, Göteborg och Umeå) har det antal kommuner valts ut som motsvarar fem procent kommuner med lägst valdeltagande av det totala antalet kommuner. Inom ramen för de utvalda kommunerna har i sin tur de granskade skolorna slumpmässigt valts ut

16 Allt som allt har tio inspektörer från Skolinspektionens samtliga avdelningar medverkat i granskningen. Inspektörerna har företrädesvis på varje skola följt en klass eller grupp elever i årskurs 8 (jfr tidigare fotnot 12). På ett par av skolorna, Töcksfors skola i Årjäng samt Kvistbergsskolan i Torsby, följde inspektörerna emellertid klasser i årskurs 9 p.g.a. att eleverna i årskurs 8 var på "PRAO" under besöksdagarna. Fördelen med att följa en och samma elevgrupp blev tydlig under pilotbesöket, där inspektörerna inledningsvis följde olika elevgrupper. Det är nämligen viktigt att försöka särskilja undervisningens eventuella "lärareffekt" från sådant som härrör från variation p.g.a. eleverna, vilket kan vara svårt att göra när både observerade elever och lärare varierar. Ett sätt att lösa detta visade sig vara att följa en och samma klass på olika lektioner med olika lärare. Lärarens insats och effekt blir härigenom tydlig (jfr King, Keohane & Verba, 1994)

har där så varit möjligt avrundats med kortare kompletterande samtal med undervisande lärare. I viss mån har inspektörerna under besöksdagarna även iakttagit eleverna på raster och annan ledig tid mellan lektioner¹⁷, och ibland haft mer informella samtal med såväl elever som lärare och övrig personal.

För att främja likvärdighet i inspektörernas bedömningar har gemensamma intervjuguider och ett gemensamt observationsschema använts (se bilaga 4 och 5). Det sistnämnda har kompletterats med inspektörernas egna noteringar. Intervjuerna har dokumenterats genom löpande anteckningar.

Både lärare och elever har i samband med lektionsbesöken också fått besvara en enkät. Avsikten med enkäterna har varit att få med fler röster samt ge elever och lärare möjlighet att uttrycka sådant som eventuellt inte har kunnat sägas i gruppintervjuerna. Allt som allt har på samtliga granskade skolor 156 lärare och 377¹⁸ elever besvarat enkäterna (se bilaga 6a och 6b). Enkätsvaren har kategoriserats kvantitativt men på grund av ämnets natur och enkäternas utformning främst, liksom intervjuutsagorna, analyserats kvalitativt. Det finns en relativt stor överensstämmelse mellan lärarnas och elevernas enkätsvar.¹⁹

Det första skolbesöket genomfördes som en pilotstudie.

17 Elevernas interaktion och beteende kan delvis betraktas som en indikation på måluppfyllelsen avseende deras medborgarkompetens, men det ska betonas att det inte är eleverna utan undervisningen och skolornas arbete med anknytning till demokratiuppdraget som har granskats.

18 Det förekommer då det gäller de enskilda påståendena ett försumbart internt bortfall på mindre än en procent. Dock noteras av denna anledning svarsfrekvensen för enskilda påstående som redovisas i rapporten. Då det gäller enkäternas öppna frågor har elever och lärare ombetts reflektera över begreppen *demokrati* (pilotskolan)/*demokratiska kompetenser* (övriga), *värdegrund*, *elevinflytande/skoldemokrati* (endast lärarna) samt för lärarnas del även *hur man kopplar uppdraget till sin egen undervisning* (se bilaga 5a och 5b).

19 För elevenkäten i allmänhet gäller dock att i genomsnitt cirka en femtedel har svarat annorlunda än majoriteten elever, medan motsvarande andel svar i lärarenkäten ibland är mycket lägre och i genomsnitt cirka en tiondel. Endast på ett påstående förekommer diskrepans i detta avseende, på påstående nr. 9 om huruvida eleverna upplever att de får vara med och bestämma om hur de ska arbeta med olika arbetsuppgifter respektive om lärarna låter eleverna påverka arbetssätten i undervisningen (se vidare avsnitt 4.4). Påståendena i elev- respektive lärarenkäterna har, även om de överlag varit avsedda att fånga samma företeelser, då de varit riktade till olika grupper inte varit identiskt formulerade. För formuleringar och svarsfrekvenser hänvisas till bilaga 6a och 6b.

4 | Granskningens resultat

Överlag tycks det på de granskade skolorna finnas en vag, sällan uttalad och tydliggjord, medvetenhet om det medborgarfostrande uppdraget, som grund för hur enskilda lärare omsätter uppdraget i sin undervisning. Många lärare integrerar uppdraget föredömligt, såsom kommer att illustreras av goda exempel i de följande avsnitten, men det förekommer också, som tidigare studier visat, stora variationer i fråga om hur demokrati- och värdegrundsarbetets genomförs i olika klassrum, på olika skolor och i olika delar av landet. Det integrerade demokratiuppdraget liksom elevernas inflytande och delaktighet i undervisningen behöver därför förtydligas och förstärkas, vilket också kommer att synliggöras i det här kapitlet.

4.1 Skolans samlade uppdrag behöver tydliggöras

Kvalitetsgranskningen visar att skolans samlade uppdrag på de granskade skolorna tenderar att genomföras i separata delar, där elevernas kunskapsutveckling kan ses som en del, ett främjande och förebyggande värdegrundsarbete²⁰ som en annan och det demokratiska medborgarfostrande uppdraget som en tredje.

Många lärare, och även elever, tenderar att likställa det som uppfattas som den demokratiska delen av uppdraget med elevinflytande, främst formellt sådant, men även i viss mån med elevernas inflytande i undervisningen. Härutöver kan man i de granskade skolornas verksamhet urskilja ett relativt fristående värdegrundsarbete, som främst tycks handla om att främja likabehandling samt förebygga och hantera incidenter som bryter mot värdegrunden, däribland kränkande behandling. Oftast tycks medvetenheten om detta sistnämnda vara större än medvetenheten om den medborgarfostrande delen av uppdraget.

20 Se bilaga 3, "värdegrund". Jfr även Skolverket (2012a).

Demokrati- och värdegrundsuppdraget som latent och oreflekterat

Medborgarfostran eller medborgerliga kompetenser knyts i kursplanerna till kunskapsuppdraget i samtliga ämnen²¹, vilket på de granskade skolorna kommer till uttryck i form av en mer eller mindre medveten närvaro av kursplanernas krav i undervisningen. Detta stöds vidare av en i grunden institutionaliserad struktur och undervisningskultur, där undervisningen överlag sker i demokratiska former, utifrån övervägande icke-hierarkiska lärar-elevrelationer.²²

Den beskrivna uppdelningen av uppdraget grundar sig enligt Skolinspektionens bedömning sannolikt på olika tolkningar av de begrepp som det samlade uppdraget är konstruerat av. Ibland har både lärare och elever haft svårt att sätta ord på demokrati- och värdegrundsarbetet. Exempelvis har vissa lärare, när det kommit på tal, uppfattat begreppet medborgarkompetens(er) som någonting nytt, vilket inte alls är konstigt även om det egentligen bara handlar om en delvis ny benämning för någonting som alltid har ingått i grundskolans uppdrag.²³

Lärarna har för övrigt i de öppna enkätsvaren avseende hur man ser på demokrati och demokratiska kompetenser²⁴ tenderat att betona vissa aspekter av uppdraget, medan andra har lyst med sin frånvaro (exempel följer i avsnitt 4.4 och 4.6). På samma sätt kan det nog vara många lärare som uppfattat värdegrundsbegreppet som någonting annat än demokratiuppdraget.

Både lärare och elever har av de öppna enkätsvaren att döma, ibland även haft svårt att beskriva och motivera mer vedertagna begrepp eller aspekter av demokrati- och värdegrundsarbetet, såsom vad själva demokratiuppdraget eller begreppen "elevinflytande" och "värdegrund" står för. Det behöver naturligtvis inte innebära att man inte är medveten om vad som är demokratiska i kontrast till odemokratiska värden eller att man inte arbetar enligt läroplanen.²⁵

Demokrati- och värdegrundsuppdraget som medveten men åtskild satsning

Då demokrati- och värdegrundsarbetet genomförs mer medvetet förefaller detta på de granskade skolorna inte sällan ske åtskilt från den reguljära undervisningen, i form av temadagar, projekt, studiebesök eller särskilda lektioner, ibland med hjälp av inbjudna föreläsare. Exempelvis gäller detta skolornas fokus på arbetslivet, som på de granskade skolorna främst kan sägas ha varit synligt i enskilda insatser, såsom "prao", temadagar och studiebesök. På några skolor genomfördes också en betydande del av detta arbete i projektform, delvis i samverkan med andra aktörer i samhället. Samverkan med andra myndigheter och organisationer förekom ibland också för

21 Lgr11, kap. 3

22 Jfr t.ex. Öhrn (2012), s. 45-46

23 Jfr det internationellt använda begreppet *citizenship education* (t.ex. Skolverket 2010a; SICI 2012) som kan betraktas i relation till *civic education*, vilket oftast kopplas till samhällsorienterade ämnen, och som enligt Englund (1986, s. 18ff, 71ff) kan sägas representera ett bredare perspektiv i det att det handlar om medborgarfostrande och bildande i alla ämnen i skolan såväl som hur man är mot varandra och hur moraliska dimensioner formas i klassrummet. Jfr utvecklingen av en svensk motsvarighet i begreppet "medborgerlig och politisk bildning" i Englund (svensk övers 2005).

24 Den här enkätfrågan var bortsett från på pilotskolan formulerad "Beskriv (kortfattat) vilka demokratiska kompetenser du anser vara viktigast att ge eleverna". På pilotskolan löd formuleringen, som därefter justerades p.g.a. att den ansågs alltför övergripande och flertalet lärare redan tycktes ge svar som anknöt till demokratiska kompetenser som det önskade att eleverna skulle utveckla, "Beskriv kortfattat vad demokrati betyder för dig".

25 Det kan till exempel ha sin förklaring i en allmän enkättrötthet, tidsbrist eller att eleverna helt enkelt har struntat i att svara eller inte har kunnat formulera sina tankar i skrift.

att öka elevernas trygghet och trivsel. Styrkan i de nämnda undervisningsformerna är att de tydligt kopplar skolans uppdrag till det omgivande samhället, men risken är samtidigt att ansvarsfördelningen blir otydlig²⁶ och likvärdigheten går förlorad, exempelvis om inslagen inte följs upp eller området inte för övrigt genomsyrar undervisningen. Detta föreföll vara vanligt, exempelvis på en skola där elevernas "prao" hade avslutats bara veckan innan granskningsbesöket, men knappast någonting av den undervisning som inspektörerna bevitnade anknöt till denna.

Undervisning i projektform, temadagar och så vidare kan också ses som en del av den rådande undervisningskulturen, där skolans fokus har flyttats från kunskapsuppdraget till ett "görande" av en mängd spridda uppgifter och aktiviteter som ibland saknar en tydlig koppling till de enskilda kursplanernas övergripande syften och mål.²⁷ Detta kan, vilket enligt intervjuerna var fallet på vissa av de granskade skolorna, upplevas som rörigt och splittrat av såväl lärare som elever.

Läroplanens ämnesövergripande perspektiv²⁸ tycks dock ibland även bidra till mer medvetet genomförda och varaktiga tematiska samarbeten inom ramen för den ordinarie undervisningen, exempelvis när sex- och samlevnadsundervisningen på en del skolor genomförts i form av ett kärlekstema, där flera ämnen var involverade, eller ett ämnesövergripande arbete om miljömedvetenhet som på Grindtorps skolan i Botkyrka.²⁹

På en skola fanns det däremot lärare som sade sig föredra att bjuda in externa föreläsare, om det handlar om sexualitet och främlingsfientlighet, på grund av osäkerhet inför att hantera eventuella etiska samtal inom ramen för dessa områden. Detta har ibland uppgetts var en av orsakerna bakom det lokalt etablerade livskunskapsämnet, som dock aldrig ingått som ämne i de nationella kursplanerna, det vill säga att det bland lärare har upplevts som enklare att hantera exempelvis sexualundervisning om man får se det i bredare belysning.³⁰

På skolan där man uttryckt ängslan över att hantera etiska samtal förekom också lektioner i livskunskap, som ursprungligen skötts av externa föreläsare. Här liksom på någon annan skola fanns också spår av så kallade värdegrundsstärkande program. På någon skola förekom livskunskap inom ramen för elevens val. Dock tycktes de besökta skolorna överlag inte vid granskningstillfället i någon större utsträckning arbeta med vare sig särskilda program eller lektioner i livskunskap. På de granskade skolorna i Botkyrka och Södertälje, hade man till exempel under de senaste två åren upphört med undervisning i livskunskap och/eller motsvarande satsningar utanför undervisningen. Att varken särskilda program eller värdegrundslektioner har påträffats i någon större omfattning kan sannolikt delvis bero på att Skolinspektionen i den här granskningen har haft en infallsvinkel, där sökljuset inte direkt riktats på förekomsten av sådana undervisningsformer.³¹

”... fokus har flyttats från kunskapsuppdraget till ett 'görande' av en mängd spridda uppgifter och aktiviteter ...”

26 Jfr t.ex. Stoltz (2009)

27 Ibid; Jfr även Assarsson m.fl. (2011); Tallberg Broman (2011).

28 Se Lgr11, kap.1 Skolans värdegrund och uppdrag, Skolans uppdrag, det vill säga avser ett historiskt, internationellt och etiskt perspektiv samt miljöperspektivet.

29 För detaljer se *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Grindtorps skolan i Botkyrka kommun* på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

30 Jfr t.ex. Löf (2011; 2009)

31 Enligt Englund & Englund (2012) bortser författaren till Skolverkets (2011b) kunskapsöversikt, professor Joakim Ekman, som också står bakom Skolinspektionens kunskapsöversikt (2011) från de evidens- och ibland manualbaserade kommersiella programmen, vilket i sig kan ses som ett slags markering av att de inte anses tillhöra skolans demokratifostrande uppdrag. Jfr även Skolverket (2011: 353).

Skolinspektionens hållning är att inslag av den ovan nämnda sorten, det vill säga samverkan med det omgivande samhället, exempelvis i form av projektbaserat arbete, temadagar eller särskilda lektioner med externa föreläsare, inte möter några hinder, så länge demokrati- och värdegrundsuppdraget för övrigt genomsyrar undervisningen i samtliga ämnen. Den undervisning som förekommer måste alltid knytas till läroplanens övergripande mål såväl som till någon av gällande kursplaner.

De medborgarfostrande uppdraget behöver härutöver tydliggöras för alla och envar. Tidigare granskning visar, med stöd av utbildningsvetenskaplig forskning, att en lyckad integrering av skolornas kunskapsmål och skolans demokratiska uppdrag är en framgångsfaktor generellt sett i skolornas arbete.³²

4.2 Variationer i skolornas demokratiarbete

På 13 av de 17 granskade skolorna kan Skolinspektionen konstatera att det saknas en gemensam hållning kring demokrati- och värdegrundsuppdraget. Detta tar sig uttryck i interna variationer då det gäller omsättandet av uppdraget i undervisningen, vilket i stor utsträckning tycks vara avhängigt enskilda lärarnas initiativ, kunskap, kompetens samt inte minst egna mål och tolkningar av uppdraget.

Endast på ett par av de 17 granskade skolorna kan man tala om att demokratiuppdraget genomsyrar verksamheten, exempelvis på Björkhaga skola i Botkyrka. Där finns det en röd tråd från de nationella kraven, huvudmannens vision via skolledningsnivån vidare till lärarnas planeringar och tillämpningen av uppdraget i undervisningen. Likaså föreföll det under besöksdagarna på Videdalsskolan i Malmö som om man där har lyckats väl med att integrera och praktisera medborgarfostran i den dagliga undervisningen.

Skolinspektionen kan dock konstatera att vissa delar av uppdraget genomsyrar verksamheterna på ytterligare några skolor, och då främst likabehandlingsarbetet. På andra skolor där demokratiuppdraget helt eller delvis iscensätts i projektform eller på annat sätt avskilt från den reguljära undervisningen, kan man däremot i stället tala om ett fragmentariskt genomförande.³³

På flertalet skolor tycks avsaknaden av ett gemensamt förhållningssätt bero på dålig förankring av skolornas mål, riktlinjer och visioner i arbetslagen, exempelvis på grund av att det saknas samtalsfora eller att arbetet i dessa inte är systematiserat. Ett gemensamt förhållningssätt handlar inte om att alla ska göra och tycka likadant, men i den målstyrda skolan förutsätts att uppdraget ventileras regelbundet i öppna diskussioner i arbetslagen och med hela personalgruppen, samt sedan också följs upp. I tidigare studier och granskningar³⁴ betonas vikten av ett processorienterat arbetssätt, där alla på skolan är delaktiga och har en gemensam uppfattning om uppdraget.

Svårigheten för alla skolor att förverkliga och nå enighet kring ett uppdrag som demokrati- och värdegrundsarbetet, ligger i det som händer när skolpolitiska mål, exempelvis i form av läroplanens formuleringar, ska omsättas i praktisk handling samtidigt som skolvardagen måste fungera här och nu.

32 Skolinspektionen (2010:15), s. 41-42

33 Jfr Skolverket (2011) inkl. Assarsson m.fl. (2011)

34 Se t.ex. Assarsson m.fl. (2011); Skolinspektionen (2010:1)

Så som detta beskrivs i utbildningsvetenskaplig och annan teori utspelar sig i praktiken en ständig kamp om tolkningsföreträdet och olika tolkningar, där eventuellt uppnådd konsensus oftast riskerar att bli ett slags falsk eller framtvungad sådan, det vill säga inte mer än illusorisk, då skilda uppfattningar kvarstår och det är högst oklart vad som egentligen har bestämts.³⁵

Granskningen har visat att det på de besökta skolorna ofta finns en klyfta att överbrygga i fråga om att omsätta styrdokumentens teorier, begrepp och formuleringar i praktisk handling. Dels förekommer variationer i fråga om lärarnas tolkningar av uppdragets betydelsebärande begrepp, som torde påverka hur väl de i sin tur lyckas förmedla det vidare till eleverna. Dels finns det enligt enkäterna bland lärarna en uppfattning om att man i hög grad arbetar med demokrati- och värdegrundsfrågor, medan klassrumsobservationerna däremot har visat att så endast delvis, och ibland inte alls, varit fallet.

Skolinspektionens bedömning är att avsaknaden av en gemensam hållning i arbetet med demokrati och värdegrund på de granskade skolorna leder till att iscensättandet av uppdraget i undervisningen oftast blir beroende av enskilda lärarinsatser. Det som beskrivits ovan överensstämmer således i stora drag med tidigare studier som framhåller att likvärdighetsbrister i skolornas värdegrundsarbete beror på såväl skillnader i fråga om skolornas kontinuitet och engagemang som enskilda lärares initiativ och mål.³⁶

Nedan beskrivs de delvis överlappande variationer i fråga om de granskade skolornas studieklimat samt demokrati- och värdegrundsarbete, som har kunnat urskiljas i granskningen, för att ge en övergripande bild av skolorna som synliggör såväl likheter som skillnader och potentiella riskfaktorer i olika skolmiljöer.

Demokratiarbetet i överlag gynnsamt strukturerade studiemiljöer

På de granskade skolor som har uppvisat ett gynnsamt klimat förefaller detta till stor del och i relation till andra studier vara ett resultat av ett konsekvent värdegrundsarbete, som inriktats på likabehandling och främjande av goda relationer samt motverkande av kränkningar, och där de vuxna på skolorna drar åt samma håll. Framlyfta kvaliteter i dessa skolmiljöer har till exempel varit ömsesidig tillit och respekt mellan såväl eleverna som mellan vuxna och elever, hög vuxennärvaro samt ett gemensamt förhållningssätt i fråga om tillämpning av skolans ordningsregler och i arbetet för övrigt.

Ovanstående är överlag i linje med hur värdegrundsarbetet enligt tidigare studier hittills har bedrivits.³⁷ Det har enligt dessa studier inte sällan handlat om att markera och arbeta med sådant i elevernas beteende som på något sätt bryter mot värdegrunden, däribland som på en del av de granskade skolorna deras språkbruk, för att få dem att vara goda och tillmötesgående kamrater som visar respekt och lojalitet mot varandra. Det är naturligtvis högst väsentligt att demokratins ideal³⁸ otvetydigt markeras och förmedlas i skolorna, och de nämnda förmågorna är också exempel på sådana demokratiska värden, men likväl inte alltid helt oproblematiska. Ytlig lojalitet, exempelvis, riskerar ibland att odla ett alltför likriktat normerande konsensustänkande, på bekostnad av synsätt där människors olikheter och meningsskiljaktigheter värderas som något positivt och kreativt. Sådan lojalitet kan liksom falsk konsensus ur demokratisk synvinkel ses som tveksam i den bemärkelsen att

35 Jfr Assarsson m.fl. (2011), s. 21; Assarsson (2007); Wahlström (2009), s. 29; Englund (2005), s. 152

36 Se t.ex. Skolverket (2011) inkl. Assarsson m.fl. (2011); Skolverket (2011b); Skolinspektionen (2011)

37 Se t.ex. Englund & Englund (2012); Skolinspektionen (2011; 2010: 1); Skolverket (2011)

38 Jfr bilaga 3, "värdegrund".



den kan dölja och osynliggöra andra attityder, till exempel såsom kunde anas på någon av de granskade skolorna, latent främlingsfientlighet (se vidare avsnitt 4.5).

En utmaning för dessa skolor är således att inte låta det tillåtande klimatet stagnera och övergå i ett slags ytlig "lojalitets- och lydnadskultur", som hindrar skilda meningsutbyten från att komma till stånd och öppet utväxlas. Demokratiarbetet på dessa skolor bör därför handla om att få igång ett kritiskt och självreflekterande demokratiskt samtal hos personal och elever, för att säkerställa ett öppet och samtidigt intellektuellt utmanade samtalsklimat med höga förväntningar på alla elever. För att kunna bemöta obekväma åsikter i strid med läroplanen, är det viktigt att även sådana åsikter tillåts komma upp till ytan.

På de granskade skolorna förekommer dock, även om studiemiljön överlag är gynnsam, variationer i fråga om kontinuitet och engagemang i det skolövergripande demokrati- och värdegrundsarbetet eller i fråga om integreringen av detta i undervisningen. Det har exempelvis funnits enskilda lärare som uttryckt en hög grad av medvetenhet om uppdraget, men inte alls visat samma förmåga att genomföra det i sin undervisning.

”... variationer i fråga om kontinuitet och engagemang ...”

På ett par skolor har det på ledningsnivå funnits en god uppfattning om och samsyn kring uppdraget och hur detta ska genomföras. Detta har dock inte varit tillräckligt väl förankrat hos lärarna, då lärarna inte till fullo eller alls har lyckats omsätta skolledningens vision i sin undervisning. Ytterligare en variant är ett par skolor där det har verkat finnas samsyn i arbetet helt utan samordnande insatser från skolans rektor, i form av en till synes spontan och genuin, närmast "organisk" kollektiv förståelse av uppdraget, som man på den ena skolan menade satt i väggarna.

Bland lärarna på dessa båda skolor har det också funnits eldsjälar som i hög grad gett uttryck för en självklar syn på eleverna som självständiga kritiskt tänkande individer. På den ena skolan uttryckte vidare rektorn ett till synes genuint engagemang för nyanlända elever. Risken med ett arbete som är personbundet och/eller främst stöds av informella strukturer är att det avstannar vid en eventuell organisationsförändring, då det inte finns några formella system eller strukturer för att bevara det.³⁹

Demokratiarbetet på skolor präglade av svag struktur

I kontrast till de mer gynnsamma skolmiljöerna har granskningen också påträffat en del mindre gynnsamma, ibland stökiga, tuffa och otrygga skolmiljöer. De här för övrigt olikartade skolmiljöerna har karaktäriserats av svag struktur som tycks skapa osäkerhet samt bristande tillit och inflytande hos eleverna. Vidare har de på sina håll utmärkts av kränkningar⁴⁰ och grovt språkbruk, en nedbrytande "antiskolkultur", som yttrat sig i att eleverna överlag inte tycker att skolan är särskilt viktig. De har även präglats av delvis traditionella/patriarkala könsmönster och en allmän brist på gemensamt förhållningssätt samt dålig följsamhet till ordningsregler hos såväl elever som vuxna på skolan.

³⁹ Jfr Assarsson m.fl. (2011)

⁴⁰ I sådana fall har detta hanterats separat av berörd avdelning hos Skolinspektionen, enligt vad som anges i respektive granskningsbeslut.

Det värdegrundsarbete som har bedrivits på de här skolorna tycks huvudsakligen vara av samma slag som det som har beskrivits innan. Det har inte sällan genomförts i samverkan med externa aktörer, exempelvis i form av projekt eller studiebesök, men har också ofta i något avseenden brustit eller varit osystematiskt genomfört. En tendens tycks också vara att man i hög grad lägger förklaringen till elevernas och skolans svårigheter och måluppfyllelse eller skolornas klimat utanför skolan, det vill säga i elevernas hemförhållanden och bakgrund.

På ett par av skolorna har det exempelvis hos såväl personal som skolläring funnits en tendens att betrakta eleverna utifrån ett stereotypt bristperspektiv, där elevernas bakgrund problematiseras och förknippas med låga förväntningar, vilka även riskerar att bli självuppfyllande.

Såsom framgått har det "traditionella" värdegrundsarbetet inte sällan både på de granskade skolorna och enligt tidigare studier kommit att förknippas med att korrigera fel och brister hos eleverna, exempelvis i deras beteende eller språkbruk.⁴¹ Om baksidan av det här förhållningssättet i de mer gynnsamma skolmiljöerna är, att det kan komma att utvecklas ur demokratisk synvinkel farliga "lojalitets- eller lydnadskulturer", så är risken på skolorna i den här gruppen snarast den, att det utvecklas en infantiliserande "omhändertagandekultur", där eleverna betraktas som stackars hjälplösa barn, snarare än potentiellt aktiva samhällsmedborgare. Båda delarna

”... elevernas bakgrund problematiseras och förknippas med låga förväntningar ...”

ger uttryck för ett slags skötsamhetsideal, där det för-givet taget "goda" premieras och det avvikande problematiseras, bestraffas eller hålls på avstånd. Således måste man på dessa skolor framför allt arbeta med att höja förväntningarna på eleverna såväl som att öka elevernas delaktighet, inflytande och medvetenhet om sina rättigheter. Dessa skolor skulle i högre grad behöva främja elevernas delaktighet i undervisningen genom olika former av kommunikation, där elevernas språk, lärande och identitetsutveckling, såsom anges i läroplanen, sammankopplas med varandra.⁴²

Vissa av de granskade skolmiljöerna kan beskrivas som specifika i det att de varit extremt segregerade i det ena eller andra avseendet, och därmed i behov av att öppna sig och släppa in antingen mer av samhällets mångfald eller av majoritetssamhället, för att kunna utvecklas till balanserade, kreativa och intellektuellt stimulerande studiemiljöer.

På några av skolorna har man försökt göra det exempelvis genom studiebesök, men det finns också någon skola där man i högre grad hade behövt använda sig av sådana inslag i undervisningen, för att kompensera den mångfald i övriga samhället som inte fanns på skolan. På en skola beskrevs en tystnadskultur, som på ett sätt är jämförbar med den ovan nämnda ytliga lojalitetskulturen i det att den kräver följsamhet gentemot skolans och bygdens traditioner.⁴³ På de här skolorna har det ofta saknats diskussionsfora och enhetlig syn på uppdraget. Eventuell samsyn har närmast varit av den "organiska" art som beskrivits ovan, men då snarast med utgångspunkt i rädsla och oreflekterat bevarande av tradition i kontrast till nyfiken medmänsklighet.

På en av skolorna har inspektörerna beskrivit ett tillstånd av falsk konsensus,

41 Se t.ex. i Englund & Englund (2012); Skolverket (2011b); Skolinspektionen (2011)

42 Jfr Lgr11, kap.1

43 Se vidare avsnitt 4.6 för konkreta exemplifieringar av dessa företeelser.

där personalen tror sig vara överens, men i själva verket agerar utifrån vitt skilda värdegrunder. På en annan skola har eleverna uppgett att personalens agerande då det gäller kränkningar är oberäkneligt och grundat i personliga värderingar, varför eleverna inte hyser någon tillit till de vuxna på skolan.

Skolinspektionens bedömning är att ett i grunden främjande och förebyggande värdegrundsarbete, som genomsyrar verksamheterna, krävs i samtliga kontexter för att uppnå respektive bevara ett studie- och samtalsklimat, där eleverna ges möjlighet att utveckla sin medborgerliga kompetens.

Till syvende och sist är det naturligtvis lärarna som ansvarar för hur uppdraget iscensätts i undervisningen. De behöver därför vara pålästa och medvetna om vad demokrati- och värdegrundsuppdraget innebär. En förutsättning för likvärdighet och ett gynnsamt samtalsklimat i klassrummen är emellertid också de attityder som förekommer och den tolkning av uppdraget som görs på skol- och huvudmannanivå, och som det är rektors ansvar att stärka alternativt problematisera, samordna och sprida. Ett led i detta är rektors ansvar för lärarnas kompetensutveckling och, såsom lyfts fram i tidigare granskningar⁴⁴, att rektor tar ansvar för att initiera samtal om uppdraget och skapa strukturer för kommunikation, samt härutöver tydliggöra roller och ansvar. För att förankra och på ett likvärdigt sätt utveckla arbetet krävs att det förs återkommande och fokuserade kollegiala samtal kring uppdraget, där innebörder och begrepp, mål, visioner och traditioner klagörs, diskuteras och problematiseras, samt prövas och omprövas, i relation till elevsammansättningen och styrdokumentens krav.

” Ett led i detta är rektors ansvar för lärarnas kompetensutveckling.”

4.3 Medborgarfostran genomsyrar inte undervisningen

Kvalitetsgranskningen visar att medborgarfostrande inslag förekommer i undervisningen i samtliga observerade ämnen. Däremot har det varit mindre vanligt med undervisning som aktivt och medvetet integrerar alla de demokratiska kompetenserna. Ett sådant arbete har sällan genomsyrat de observerade lektionerna.

Att iscensätta det demokratiska uppdraget i undervisningen handlar om att i varje ämne med kursplanernas hjälp integrera medborgarfostrande aspekter och väcka lust och vilja hos eleverna att lära och aktivt delta i skolarbetet här och nu, såväl som i förlängningen i samhällslivet. Om och när sådana inslag har förekommit, har de sällan genomförts med tillräcklig varaktighet och/eller på en för eleverna tillräckligt intellektuellt utmanande nivå.

Lärarna har vidare i de öppna enkätsvaren tenderat att lyfta fram vissa aspekter avseende de demokratiska kompetenser⁴⁵ man önskar att eleverna ska utveckla, såsom förmåga att kunna uttrycka sig och lyssna på andra. Andra aspekter däremot, såsom personligt ansvar och engagemang för demokratin, mod och förmåga att omsätta demokratiska värden och kunskap i praktisk handling, lyser delvis med sin frånvaro bland lärarsvaren. Icke desto mindre har inspektörerna sett goda exempel på hur demokratiuppdraget integrerats i undervisningen och lyssnat till lärare som i intervjuerna har fört

44 Se Skolinspektionen (2010:15; 2012:1); jfr även Skolverket (2011)

45 Jfr fotnot 25.

utvecklade resonemang kring uppdraget. En del sådana undervisningssituationer redovisas nedan.

Både struktur och spontanitet som förutsättning för det samlade uppdraget

Skolinspektionen har på de besökta skolorna tagit del av lektioner och undervisning av varierande karaktär. Läraren ansvarar⁴⁶ för att undervisningen utgår från styrdokumentet och att eleverna erbjuds en strukturerad och tankeutvecklande undervisning. Undervisningen på de granskade skolorna kan överlag beskrivas som relativt strukturerad med utgångspunkt i kursplanerna och läroplanens övriga delar. I bästa fall har den också inletts med att läraren tydliggjort lektionens syfte i relation till ämnet i fråga, så som det framgår i kursplanen, och/eller med en återknytning till tidigare lektioner, så att lektionen har placerats in i ett större sammanhang. Likaså har lektionerna i bästa fall avslutats med en kort summering, som möjliggjort reflektion, och en framåtblick mot kommande lektion(er). Så har dock inte alltid varit fallet.

Inspektörerna har sett exempel på välplanerad undervisning, bland annat i Botkyrka kommun på Björkhaga skola, där lektionsuppläggen har varit strukturerade så att varje arbetsområde enligt lärarnas planeringar har varit förankrat i kursplanernas syfte och centrala innehåll liksom i de förmågor och värden som eleverna enligt läroplan och kursplaner ska utveckla. Kopplingen mellan olika undervisningsmoment och de kunskaper, förmågor och värden som eleverna enligt kursplanerna ska ges möjlighet att utveckla, har dock inte alltid varit tillräckligt tydliggjord, i synnerhet inte enligt vad som framkommit i elevintervjuerna.

Uppdraget handlar för övrigt om mer än att undervisa utifrån en kursplan. Det behöver även finnas utrymme för spontana inslag, exempelvis att läraren på en i övrigt välstrukturerad lektion kan tillåta sig att vara lyhörd för eleverna och deras frågor och tillfälligt frångå planeringen⁴⁷. Essensen i detta fångas i ett av de öppna lärarsvaren från Oxievångskolan i Malmö, om hur man kopplar demokratiuppdraget till sin egen undervisning med utgångspunkt i elevernas verklighet och vardag. Läraren i fråga skriver att "Även utvidgningen av det vi gör på lektionerna [exempelvis i form av frågor, samtal och diskussioner⁴⁸] är central, inte bara i demokratihänseende utan [även] för kunskapsutvecklingen". Det sätt på vilket lärarna hanterar sådana tillfällen kan i hög grad sägas ha betydelse för utvecklingen av elevernas medborgerliga förmågor, som att reflektera självständigt, analysera och förstå på ett djupare plan och härutöver mer eller mindre främja ett äkta kontra ett instrumentellt lärande. Valet kan exempelvis handla om att våga eller inte utnyttja sådana tillfällen till prövande och fördjupande lärande i samtalsform om vad som ligger bakom olika ståndpunkter och synsätt.

Den undervisning som observerats har innehållit en del spontana och oplanerade inslag, men i det stora hela förvånansvärt få och/eller kortvariga sådana, vilket möjligen kan bero på inspektörernas närvaro. Spontana inslag av det slag som här efterfrågas kräver att undervisningen överlag är välplanerad och genomtänkt samt att läraren har gedigen ämneskompetens, så att hon/han kan tillåta sig att göra avsteg från planeringen, utan att tappa

46 Enligt Skolförordningen 5 kap. 2 § såsom den uttolkas i Skolverkets Allmänna råd, kap. "Genomförande".

47 Se t.ex. Arevik & Hartzell (2007), s. 25-26

48 Enligt Skolinspektionens tolkning och förtydligande tillägg.

greppet om ämnet.

En vanligt förekommande brist på de observerade lektionerna är just att lärarna missar eller undviker att utvidga spontana inslag. Ett exempel är en diskussion om franska revolutionen och FNs deklaration om mänskliga rättigheter, där elever ställde frågor om homosexuellas roll i samhället på franska revolutionens tid och aristokratins roll i samhället idag, som läraren undvek att besvara.

Det har emellertid på vissa skolor förekommit stökiga och ostrukturerade lektioner, där eleverna har kommit och gått eller suttit av lektionerna utan att komma igång med något skolarbete och till synes utan att tillägna vare sig kunskaper eller värden, andra än möjligtvis att skolan är tråkig och meningslös. En undervisning som stimulerar delaktighet genom att utgå från elevernas förutsättningar och behov och ge dem ett successivt ökat ansvar för det egna lärandet, förefaller vid dessa tillfällen ha förväxlats med individuellt arbete i grupp eller helt på egen hand. Eleverna har då i alltför hög grad lämnats till sig själva, vilket kan bli kontraproduktivt i det att det just brukar leda till att de blir mindre engagerade i skolarbetet.⁴⁹ På någon skola visar granskningen också att lektioner där det saknats planering eller där planeringen har varit alltför övergripande, tenderar att vara stökiga lektioner med dåligt samtalsklimat.

”... alltid bejaka elevers frågor och svar, oavsett om de är kompletta eller alltför utmanande ...”

Läraren bör, vilket inspektörerna också under besöken har sett många goda exempel på, alltid bejaka elevers frågor och svar, oavsett om de är kompletta eller alltför utmanande, och om de inte är uttömmande, på ett varligt sätt se till att de utvecklas och klargörs. Om inläggen är utmanande bör undervisningens uppgift vara att öppna för problematiseringar samt fördjupande och breddande resonemang, inte i första hand att ta ställning för eller emot.⁵⁰ Inspektörerna har härutöver kunnat konstatera att spontana diskussioner ofta avbryts ganska snart, vilket på en skola uppgavs bero på att tiden inte räcker till om man ska följa lektionsplaneringen. Detta åskådliggör en del av spänningsfältet i det samlade uppdraget.

Goda och dåliga exempel från den observerade undervisningen

Skolinspektionen har alltså funnit medborgarfostrande inslag i samtliga observerade ämnen. Tidigare studier och/eller granskningar⁵¹ har framför allt uppehållit sig vid samhällsorienterande ämnen. Demokratiuppdraget tenderar dock även på de granskade skolorna att tas som mer självklart av lärarna i dessa ämnen liksom i svenskämnet, sannolikt då kursplanerna i dessa ämnen så tydligt förknippats med medborgarfostrande kunskaper, värden och förmågor. Det torde därför vara närmast oundvikligt att sådana inslag inte också skulle vara framträdande i undervisningen i dessa ämnen, såsom i diskussioner om nyheter eller skönlitteratur, för att bara nämna ett par exempel.

På en lektion i svenska, på Töcksfors skola i Årjäng, där undervisningen enligt inspektörerna höll en hög och intellektuellt utmanande nivå, fick eleverna träna olika förmågor inom ramen för skolans demokratiska och medborgarfostrande uppdrag. De fick inledningsvis se inspelningar av ett par olika statsmäns tal i samband med terrordåd, för att därefter analysera dessa tal

49 Skolverket (2011c), s. 18

50 Jfr Arevik & Hartzell (2007), t.ex. s. 74-76

51 Se t.ex. Skolverket (2012; 2011b); Skolinspektionen (2011; 2011:3)

och avslutningsvis sätta samman samt hålla egna tal. På Björkhaga skola i Botkyrka gjorde man på en svensklektion ungefär detsamma, men med utgångspunkt i bilder. Eleverna försågs i båda fallen med teoretiska verktyg, som gav dem möjlighet att genomföra uppgifterna och samtidigt utveckla förståelse för hur olika perspektiv, normer och ideologier ger olika sätt att uppfatta och beskriva verkligheten.

På observerade lektioner i ämnet hem- och konsumentkunskap har eleverna på olika skolor inom ramen för läroplanens miljöperspektiv, självständigt och i samarbete med klasskamraterna fått lära sig att tillreda måltider utifrån kursplanens mål avseende hållbar utveckling. På Björkhaga skola i Botkyrka återanvände man på textilslöjden i samma syfte gamla kläder, genom att laga, ändra och sy om dem till nya plagg, och på Munkhätteskolan i Malmö samverkade man i ämnet textilslöjd med Rädda Barnen, genom att under ett läsår tillverka leksaker, som sedan skickades till ett barnhem i Bulgarien. På Malmöskolan sade man sig ta tillfället i akt att föra etiska samtal med utgångspunkt i detta.

På Röbro skolan i Storuman samarbetade vid granskningstillfället ett par NO-lärare kring sex- och samlevnadsundervisningen, där balansgången i årskurs 8 mellan kurs- och läroplanens krav, däribland om saklighet och allsidighet, i relation till elevernas ålder och mognad är särskilt svår. Här lyckades man emellertid balansera detta i form av ett dynamiskt både lärar- och elevaktivt lärande, där eleverna bjöds in att delta och påverka innehållet i undervisningen. Helklassundervisning varvades med undervisning i halvklass och eleverna utmanades att reflektera kring såväl egna som klasskamraternas värderingar i relation till samhällets värdegrund. Lärarnas planeringar inom ramen för detta inte sällan ämnesövergripande undervisningsmoment, har också ofta innehållit ansatser med potential att utmana såväl elevernas normer och uppfattningar som lärarnas egen förmåga att styra och balansera diskussionerna. Inspektörerna har emellertid på andra granskade skolor tyvärr sällan fått bevittna utfallet av detta.

”... lära sig att tillreda måltider utifrån kursplanens mål avseende hållbar utveckling.”

Ett sådant exempel är en genomgång av preventivmedel som skedde utifrån en ansats till en både lärar- och elevaktiv helklassdialog, som bitvis innehöll ett historiskt perspektiv och enligt planeringen även var tänkt att lyftas till en diskussion utifrån ett genusperspektiv. Ett annat exempel var en skola där eleverna diskussionsvis i smågrupper, sammansatta av läraren, skulle ta ställning i frågor som tonårsaborter och

könsbyte, som sedan vid kommande lektionstillfälle skulle ventileras gruppvis med läraren. Dessa ambitioner, som inspektörerna alltså inte har fått se resultatet av, framhäver ett av undervisningens dilemman, nämligen att undervisningen är och företrädesvis ska vara normerande samtidigt som den ska vara saklig, allsidig och ibland därför bör undvika att vara normerande⁵², men även att undervisning utan lärarstyrning och vuxenperspektiv kan riskera att bli indirekt normerande om ett visst elevperspektiv tillåts ta över.⁵³ Detta ställer höga krav på lärarnas kompetens och att skolledare ger lärarna möjlighet att reflektera, följa upp och utvecklas i sitt arbete.

Ansatser till helklassundervisning i dialogform förekom i alla naturorienterande ämnen. Dessa ämnen visade sig under granskningsbesöken visat sig vara ämnen som inte sällan integrerar medborgarkompetenser i form av etiska infallsvinklar och resonemang exempelvis kring globala miljöfrågor,

52 Jfr Arevik & Hartzell (2007)

53 Se Skolverket 2010, kap. 2; Jfr t.ex. även Trondman (2011; 2009)

resursanvändning och en hållbar utveckling, samt även i form av laborativ undervisning som också tränar elevernas samarbetsförmåga.

Ett gott exempel på såväl lärar- som elevaktiv undervisning i ämnet matematik gavs på Munkhätteskolan i Malmö. Inspektörerna fick här följa ett par matematiklektioner, där det gavs uttryck för höga förväntningar på eleverna, och som även innehöll laborativa inslag, och där inspektörerna kunde konstatera att undervisningsformen varierade från lektion till lektion, för att successivt möjliggöra träning av alla de förmågor som anges i kursplanen. En av dessa lektioner kan beskrivas såsom begreppsutvecklande helklassundervisning i dialogform, som konkretiserades av vardagsnära exempel, och där läraren undervisade genom att samtala med eleverna om matematiken, samtidigt som eleverna gavs möjlighet att avbryta och ställa frågor.

”Ansatz till helklassundervisning i dialogform förekom i alla naturorienterande ämnen.”

På Björkhaga skola i Botkyrka fick inspektörerna ta del av en likartad både lärar- och elevaktiv samt varierande matematikundervisning, där läraren kontinuerligt synliggjorde elevernas tankeprocesser.

Något överraskande har däremot observerade lektioner i engelska och främmande språk, med några undantag, ibland uppvisat sämre exempel på integrering av kunskaps- och demokratiuppdraget i undervisningen, även om sådana aspekter, exempelvis att möjliggöra jämförelser utifrån ett globalt perspektiv, finns tydligt angivna i dessa ämnens kursplaner. Det kan jämföras med Skolinspektionens tidigare ämnesgranskning i engelska som visar att de sociokulturella och sociolingvistiska perspektiven är eftersatta i undervisningen i engelska.⁵⁴ På några skolor exemplifierades detta med att det på lektioner i engelska och språkval visades film, vilket enligt kursplanerna kan vara en utgångspunkt för perceptionsträning, men filmernas möjligheter togs inte riktigt tillvara. I nästan samtliga fall visades långfilmer med mycket starkt innehåll, såsom inslag av grovt våld, social misär, sexuella övergrepp, incest, pedofili och pennalism, som sträckte sig över flera lektioner. Dessa filmer, som alla också hade varit utmärkta utgångspunkter även för demokrati- och kommunikationsträning i form av prövande samtal, diskussion eller gemensamma reflektioner och problematisering av normer och värderingar, lämnades i samtliga fall helt oreflekterade. Efter någon av filmerna ställdes ett antal korta kontrollfrågor kring innehållet i filmen och vid ett tillfälle hade eleverna enskilt fått förbereda en kort recensionsliknande presentation på engelska, men för övrigt lämnades eleverna efter dessa lektioner ensamma att var och en för sig eventuellt brottas med tankar och etiska ställningstaganden eller egna erfarenheter med anknytning till filmerna.

Poängteras ska dock att inspektörerna under skolbesöken även har observerat språkundervisning där man lyckats väl med att integrera demokratiuppdraget. På en lektion i engelska på Björkhaga skola i Botkyrka fick eleverna träna sig i kritiskt och normkritiskt tänkande såväl som att göra personliga etiska ställningstaganden, där allmänna etiska principer måste balanseras mot personlig moral, genom att låtsas vara fängelsedirektörer som bestämde över vilka fångar i ett överbefolkat fängelse som skulle frigges. Också ett par lektioner i spanska på olika skolor genomsyrades av ett integrerat demokrati- och kunskapsuppdrag, där elevernas kommunikativa medborgarfärdigheter tränades.

Goda förutsättningar för att eleverna i undervisningen ska få ta del av kunskaper och värden som utvecklar deras demokratiska medborgar-

54 Jfr Skolinspektionen (2011:7)

kompetens föreligger enligt Skolinspektionens bedömning om lärarnas planeringar är väl förankrade i kursplanernas syfte och centrala innehåll såväl som i de förmågor och värden som eleverna enligt läroplanen och kursplanerna ska utveckla. Undervisningen måste emellertid också ge utrymme åt spontana och problematiserande inslag med koppling till ämnet. För att kunna säkerställa att allt detta utmärker undervisningen i alla ämnen krävs det att rektor håller sig à jour med vad som försiggår i klassrummen. Undervisningen kan också utvecklas genom kollegialt lärande, där lärarkollegor såsom kritiska vänner besöker varandras klassrum och därefter för öppna diskussioner, under rektors ledning, om undervisningen på skolan i relation till elevsammansättningen och styrdokumentens krav.

4.4 Formellt och reellt elevinflytande behöver förstärkas

Kvalitetsgranskningen visar att eleverna på samtliga granskade skolor behöver ges ett ökat inflytande eller ökade möjligheter att komma till tals i undervisningen. En majoritet lärare har dock i den enkät som både de och eleverna under skolbesöken ombetts besvara⁵⁵, uppgett att de låter eleverna vara med och påverka arbetssätten i undervisningen samt att eleverna på lektionerna får diskutera och debattera inom ramen för ämnet ifråga. Eleverna instämmer i motsvarande elevenkät svar i att de får diskutera

”Att få vara med och bestämma’ är för övrigt ett vanligt elevsvar.”

och debattera olika ämnen på lektionerna, men ungefär en tredjedel av de 377 elever som besvarat enkät-påståendet i fråga menar att de inte får vara med och bestämma hur de ska arbeta med olika skoluppgifter.

Denna andel elever är ännu högre i Skolinspektionens Skolenkät för våren 2012, där nästan hälften av eleverna i motsvarande åldersgrupp också svarar så på motsvarande enkätpåstående.⁵⁶ Det är enligt tidigare utbildningsvetenskaplig forskning inte ovanligt att det finns ett sådant avstånd mellan lärare och elever i denna fråga.⁵⁷ Detta är också Skolinspektionens erfarenhet från regelbunden tillsyn såväl som tidigare kvalitetsgranskning⁵⁸ att elevernas röster inte i tillräckligt hög grad kommer till sin rätt i undervisningen.

”Att få vara med och bestämma” är för övrigt ett vanligt elevsvar på de öppna enkätfrågorna, där eleverna har ombetts beskriva hur de tänker kring några av de begrepp som konstruerar demokrati- och värdegrundsuppdraget, i det här fallet ”demokrati” och ”elevinflytande”.⁵⁹ Många lärare, och även elever, har också i intervjuerna tenderat att likställa skolans demokratiuppdrag med elevinflytande och elevdemokrati, främst formellt inflytande men i viss mån även med elevernas inflytande i undervisningen, över undervisningens innehåll, arbetssätt och arbetsformer.⁶⁰

De granskade skolorna tycks också överlag ha de formella system för elevin-

55 148 respektive 153 lärare samt 369 respektive 373 elever har svarat på enkätpåståendena i fråga (jfr bilaga 6a och 6b).

56 Skolinspektionen (2012). I Skolenkäten lyder påståendet ”På lektionerna är vi elever med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter”. 49 procent av de 5823 eleverna i årskurs 9 som besvarat det, svarar att det stämmer ganska dåligt eller inte alls, 47 procent menar att det stämmer helt och hållet eller ganska bra. Övriga vet ej.

57 Se t.ex. Skolinspektionen (2011); Öhm m.fl. (2011)

58 Se t.ex. Skolinspektionen (2012:1; 2011:1).

59 Eleverna ombads i enkäten att ge en kort beskrivning av hur de uppfattar begreppen *demokrati*, *värdegrund* och *elevinflytande*.

60 Jfr Almgren (2006)

flytande som de enligt skolförfattningarna ska ha. Klass- och elevrådsverksamheten uppges inte sällan vara en viktig del av skolornas demokratiarbete. Däremot har det under skolbesöken framkommit att klassrådsverksamheten på en del skolor i praktiken är av mer sporadisk eller icke fungerande karaktär, exempelvis har det då inspektörerna på några skolor deltagit i klassråd framgått att man ibland inte ägnar sig åt undervisningsnära frågor. Eleverna har vidare uppgett att de inte får någon återkoppling från skolan på frågor som de har initierat. Detta är också en vanligt förekommande iakttagelse i Skolinspektionens regelbundna tillsyn.⁶¹ Ibland tycks emellertid klass- och elevråden avhandla saker av betydelse för undervisningen eller, som på Grindstorpsskolan i Botkyrka, få konkret resultat inom ramen för det skolövergripande demokratiarbetet. På Gunnarsbyskolan i Eda observerades ett klassråd där konflikthantering genomfördes med hjälp av prövande samtal. Vid andra tillfällen tycks det dock främst ha varit mer perifera saker utan relevans för undervisningen som tagits upp.⁶²

”... pekar på risken för normerande så kallad kamratfostran vid bristande lärarstyrning.”

Elevinflytandet på de granskade skolorna brister alltså både i granskningens mer stökiga och ostrukturerade skolmiljöer och i de skolmiljöer som omnämnts som skenbart lojala. I de sistnämnda tycks det i hög grad gälla det formella inflytandet, medan det i de ostrukturerade miljöerna framför allt handlar om elevernas inflytande över undervisningen. Detta skulle kunna tolkas som att elever i de ytligt sett ”lojala” miljöerna på ett lydigt och rationellt sätt anpassar sig till skolans krav, vilket det också finns andra tecken på i granskningen (jfr avsnitt 4.5 och 4.6). Eleverna i de ostrukturerade miljöerna däremot tycks snarast vara bristfälligt informerade och därför okunniga om sina rättigheter.⁶³

Bland svaren på den öppna elevenkätfrågan om innebörden i begreppet ”elevinflytande” återfanns vidare flera delvis felaktiga tolkningar som pekar på risken för normerande så kallad kamratfostran vid bristande lärarstyrning, då det finns elever som uppenbarligen lägger stor vikt vid andra elevers åsikter. Några exempel på sådana elevsvar på vad elevinflytande betyder är ”[A]tt det kan finnas gruppträck och att vissa elever har dåligt inflytande på varandra”, ”[M]ina klasskompisar har stort inflytande på mig” samt ”[O]m de inte tycker som jag så tystar jag ner mig”. På lektioner där lärarna exempelvis bestämmer turordningen för vem som ska svara eller grupp sammansättning då det gäller grupparbetsuppgifter, tycks alla elever i högre grad få möjlighet att uttrycka sig och delta i undervisningen. Ett exempel på hur det kan gå till är en träslöjdslektion, där en dominant elev försökte övertyga andra elever om att hans idé var den rätta. Läraren som var uppmärksam och cirkulerade runt i klassen ryckte då in och sa ”[S]å tycker du men kanske en annan har en annan uppfattning” och lämnade därefter några alternativ, varpå även den dominante eleven omprövade sitt ställningstagande.⁶⁴

Samtidigt som inspektörerna har mött en hel del välartikulerade elever som

61 Jfr även Stoltz (2011)

62 Jfr Almgren (2006) som visar att elevinflytande ibland tycks vara negativt eller kontraproduktivt för elevernas kunskapsresultat, avseende medborgarkunskaper, och att det som däremot tycks ha gynnsam inverkan på detta är ett öppet klassrumsklimat. Se även Skolinspektionen (2011), s. 16; Skolverket (2011b), s. 89.

63 Jfr fotnot ovan. Almgren (2006) visar även att elever i vissa kontexter tenderar att ges mer sådant inflytande än i andra (vilket här tycks överensstämma med denna granskning avseende formellt elevinflytande). Jfr liknande resultat i Öhrn m.fl. (2011) då det gäller elever på yrkesinriktade gymnasieprogram. Öhrn (2012; 2005) visar emellertid att elever som har fått aktivt stöd och hjälp i skolan för att kunna förhålla sig kritiska till och påverka sin situation, också upplever att de har haft stor nytta av denna kunskap och erfarenhet.

64 Se *Rapport efter kvalitetsgranskning av arbete med demokrati och värdegrund vid Björkhaga skola i Botkyrka kommun*, s. 11, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

har kunnat föra relativt avancerade resonemang kring granskningsområdet, har det alltså i enkätsvaren framkommit uppgifter som tolkats som att det också finns ganska många elever som tycks ha svårigheter med vissa relativt elementära begrepp, som det är skolans skyldighet att utveckla förståelse för. I Skolverkets analys av svenska årskurs 8-elevs medborgarkompetens, menar man att samhällsmedborgare som på grund av begreppsbrister inte riktigt förstår vad de hör eller läser kan få svårt att orientera sig i samhället.⁶⁵ Härutöver kan detta enligt Skolinspektionens bedömning ses som en risk för demokratin, då det torde vara varje enskild individs ansvar att kunna hantera kunskapsflödet och orientera sig utifrån den kunskapsbas som samhället vilar på.

Många lärare har i de öppna enkätsvaren avseende vilka demokratiska kompetenser⁶⁶ man anser vara viktiga för eleverna att utveckla lämnat svar som anknyter till att kunna lyssna på andra, visa empati och respektera andra människors åsikter. Ungefär lika många lyfter också fram förmågor som att kunna uttrycka sig/ta ställning och göra sin (egen) röst hörd samt argumentera för sin sak. Sammantaget stämmer dessa enkätsvar i relation till vad som

”... de uppmanade också i sin undervisning eleverna att tänka självständigt ...”

har framkommit under skolbesöken relativt väl överens med den,

delvis tvärvetenskapliga, skolforskning⁶⁷ som visar att skolan efterfrågar ett viss slags elev, som självmant reglerar sitt beteende i enlighet med vissa önskvärda ideal.

Lärarsvaren från de båda Norrlandsskolorna skiljer sig från motsvarande lärarsvar på andra skolor i det att lärarna här i förhållandevis högre grad lyfter fram medborgarkompetenser som självständighet⁶⁸, i form av ”att våga stå för en åsikt”, kritiskt tänkande samt individens ansvar och engagemang. Både på Rörbroskolan och på Gränsskolan i Haparanda gav lärarna under skolbesöken tydligt uttryck för att de värderar självständighet och kritiskt tänkande, och de uppmanade också i sin undervisning eleverna att tänka självständigt, våga stå för åsikter och kunna motivera dem.

Ett exempel på detta gavs då eleverna i den observerade Haparandaklassen gemensamt framförde ett önskemål om att få vara lediga från undervisningen för att kunna närvara vid den årliga ”Europadagen”, en turistmässa vid finska gränsen, som råkade inträffa under besöksdagarna. Detta bemöttes först med viss sträng skepsis från läraren i fråga, bland annat på grund av den dåliga framförhållningen (önskemålet framfördes samma dag). Eleverna avkrävdes därefter en del goda argument till varför de ansåg det motiverat att få vara lediga, varefter de fick lov att ge sig iväg till detta arrangemang. Argument som att andra elever eller klasser skulle gå dit godtogs inte, och det var med andra ord en riktig förhandling och god argumentation med självständiga resonemang som gjorde att eleverna fick tillåtelse att gå.

Upplevelsen av reellt inflytande i skolan torde enligt Skolinspektionens bedömning och med stöd av läroplanen såväl som tidigare utbildnings-

65 Se Skolverket (2012), s. 111-113: I analysen förs ett resonemang kring läsförmågans och språkförståelsens betydelse för lärandet i allmänhet, inom alla områden, och man menar att ämnessamverkan med svenskämnet är viktig. Det handlar då inte främst om muntliga färdigheter, utan enligt analysrapporten snarast om att god förståelse för och förmåga att använda skriftspråket är högst väsentliga medborgarkompetenser.

66 Jfr fotnot 25.

67 Se t.ex. Skolverket 2010, kap. 2; Bartholdsson (2008); Stoltz (2009)

68 Sammantaget omnämns ”självständighet/civilkurage” i sig dock endast i sex av 310 markerade nyckelord/kommentarer enligt en mycket grov kategorisering av de öppna enkätsvaren.

vetenskaplig forskning⁶⁹ vara av betydelse för elevers framtida attityd till demokratiarbete, delaktighet och medinflytande, och med andra ord för deras motivation och vilja att i framtiden delta aktivt i samhället och dess utveckling. En del i detta är att demokratin verkligen levs och gestaltas i skolans verksamhet och att skolarbetet sker i demokratiska former, så att eleverna tränas i ett demokratiskt arbetssätt.

Skolinspektionen vill dock betona att inflytande inte bara handlar om demokratiska rättigheter, utan även om skyldigheter i form av varje individs eget ansvar för demokratin, exempelvis att kunna orientera sig och göra sin röst hörd i samhällets kunskapsflöde. Få öppna enkätsvar har lyft fram någonting om det egna ansvaret eller varje individs och alla människors personliga engagemang och ansvar för demokratin. Däremot har det funnits elever som i intervjuerna har reflekterat över detta.

Varje individ har i alla situationer ett val att agera exempelvis demokratiskt, solidariskt, rationellt eller egennyttigt. Ibland kan detta sammanfalla, men om valet och syftet i högre grad medvetandegörs intellektuellt, vilket kan ses som skolans uppgift, är sannolikheten större att sakens eller "den andres" bästa också hamnar i blickfånget. Detta i sin tur faller på skolorna och enskilda lärare att inte bara lära ut, utan samtidigt leva upp till och gestalta i det egna agerandet.

4.5 Elevernas delaktighet i undervisningen behöver öka

Granskningen har visat att en del lärare vinnlägger sig mer än andra vid att alla elever, även de elever som inte brukar ta plats, ska få komma till tals och vara delaktiga i undervisningen, oavsett om det handlar om flickor/pojkar, tystlåtna eller lågpresterande och omotiverade elever. Det har på nästan alla skolor funnits lärare som med stor skicklighet har visat prov på hur man i undervisningen kan bejaka elevers svar och ge dem möjlighet att utveckla sina resonemang, både i fråga om kunskaps- och värdefrågor. På en lektion i ämnet hem- och konsumentkunskap på Munkhätteskolan i Malmö bjöd läraren exempelvis in eleverna till ett tillbakablickande och återknytande reflekterande samtal kring vad de dittills lärt sig i ämnet. Då en elev lämnade ett uppenbart oväntat svar på en av lärarens frågor, avfärdades det inte, utan läraren bejakade det med några ord om att det minsann var en intressant infallsvinkel och "ett annat sätt att se på saken". Därefter fortsatte läraren, delvis med andra elevers hjälp, att utveckla resonemanget. Det är viktigt att så görs, om svaren inte är heltäckande, så att det står klart för alla vad som gäller, men också när det är så, att det kan finnas olika infallsvinklar och andra synsätt som har giltighet. En likartad situation utspelade sig även på en lektion i ämnet musik på samma skola. Eleverna hade fått välja en musikvideo att diskutera i klassen och uppgiften var relaterad till kursplanen. En flicka visade en musikvideo med en kvinnlig artist som var iklädd en utmanande, inte alltför heltäckande scenklädsel. Då läraren frågade eleven vad artisten signalerade, löd flickans svar att "hon står för kvinnlig självständighet och styrka". Det var uppenbart

"... ett tillbakablickande och återknytande reflekterande samtal kring vad de dittills lärt sig i ämnet."

69 Lgr 11, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande. Se vidare t.ex. Skolinspektionen (2011); Öhrn (2012; 2005); Öhrn m.fl. (2011); Stoltz (2011)

att läraren hade förväntat sig ett annat svar, men genom att ta eleven på allvar och fråga "hur menar du då?" initierades en diskussion, utan att läraren pålade eleverna en viss normerande syn.

På Röbbroskolan i Storuman betonades i lärarintervjun vikten av att alla elever får träna sig i att pröva och försvara sina tankar och åsikter såväl som vikten av att det skapas ett samtalsklimat, där även obekväma åsikter kommer upp till ytan så att de kan bemötas öppet, vilket överensstämmer med hur det var på flertalet observerade lektioner på skolan i fråga.

Variierande genusmönster som möts av varierande genusmedvetenhet

Samtidigt som många lärare anstränger sig för att låta alla elever komma till tals visar granskningen att alla lärare inte har en målmedveten strävan att ge flickor och pojkar likvärdigt utrymme i undervisningen. På de granskade skolorna har det getts uttryck för såväl traditionella genusmönster som variationer i fråga om detta. Generellt skulle man nog kunna säga att det med något undantag främst har varit högpresterande elever (av båda könen) och pojkar som tar och får utrymme. På någon skola föreföll emellertid flickorna att dominera, vilket blev tydligt inte minst i intervjuerna, men det kan då ha sammanfallit med att de varit högpresterande. I en skolrapport har detta beskrivits som att det tycks finnas en dominerande skolkod, som främst förvaltas av flickor, och som enligt elevernas egna intervjuutsagor tycks vara likvärdig med ett slags målmedvetet instrumentellt tänkande, för att nå så

”... vissa flickor placeras bredvid vissa pojkar, för att ha en lugnande inverkan på dem ...”

höga betygs som möjligt, men som inte värderar delaktighet eller avbrott för samtal och diskussion.⁷⁰ I kontrast härtill kan såsom framgått minst ett par av de granskade skolorna beskrivas som utpräglade "antiskolkulturer", vilket då inte oväntat har observerats hänga samman med en grabbig eller macho pojkkultur, där skolan och skolarbetet inte värdesätts, men där pojkar ges stort utrymme på lektionerna.

Även på andra skolor har det förekommit att en mindre grupp pojkar har tillåtits dominera, så att klassrumsklimatet har blivit beroende av om dessa elever har varit närvarande på lektionerna eller inte. På några skolor har under mer ostrukturerade lektioner även flickor uppvisat en rastlös "antiskolattityd", exempelvis genom att på lektionerna komma och gå till synes som behagat, vilket också pojkar då har gjort. Vid minst ett par tillfällen har inspektörerna på ostrukturerade och stökiga lektioner noterat att flickor har tagit initiativ till lektionernas avslut, genom att resa sig och lämna klassrummet innan lektionsslut, och att övriga elever snart har följt efter.

På en del skolor har flickor och pojkar tenderat att sitta åtskilda i klassrummen, medan det på andra skolor har varit uppenbart att man blandat dem, vilket också på någon skola bekräftades av lärarna. Detta torde kunna få en gynnsam inverkan, exempelvis när läraren väljer grupper till grupparbeten, men kan snarast betraktas som tveksamt om vissa flickor placeras bredvid vissa pojkar, för att ha en lugnande inverkan på dem, i stället för att få jobba med andra flickor (eller pojkar) på samma ambitionsnivå.

På någon skola har man haft idrott i könsuppdelade grupper, vilket på observerade lektioner då har tenderat att reproducera ett grabbigt eller macho pojkideal för pojkarnas del, men möjligtvis vid något tillfälle förefallit ge flickorna större möjlighet att ta plats och uppleva ett lustfyllt lärande.

70 Jfr resonemang i Skolinspektionen (2011: 1)

Ibland tycks även träslöjdsundervisningen ha präglats av traditionella och konserverande könsmonster, medan snarast motsatsen – det vill säga öppenhet och inkludering – har iakttagits på lektioner i textilslöjd.

Lärares och elevers attityder och förväntningar

På påståendet om huruvida man som elev blir dåligt behandlad i skolan om man uppfattas som annorlunda⁷¹ har en lika stor andel lärare som elever, det vill säga en dryg fjärdedel⁷² svarat jakande. Noteras ska att det här påståendet har formulerats med tillägget "av andra elever" i lärarenkäten, men att detta tillägg saknas i elevenkäten, varför även lärarnas förväntningar kan rymmas bland elevsvaren. En lika stor andel elever, det vill säga 26,5 procent, har i elevenkäten också svarat att det förekommer rasism och/eller främlingsfientlighet på deras skolor, trots att de flesta lärarna har svarat att det råder nolltolerans i fråga om detta.⁷³ Det ena behöver inte heller utesluta det andra. På ett par av de besökta skolorna har det varit en särskilt stor andel elever som svarat att det förekommer rasism/främlingsfientlighet.⁷⁴ Elevernas svar bör tas på stort allvar, då även information från intervjuer och/eller observationer har indikerat att det bland annat på dessa skolor och/eller i vissa skolkulturer finns en tendens till dolda attityder av detta slag.⁷⁵

Lärarnas förväntningar överlag har också blivit synliga i intervjuer och samtal som under skolbesöken förts med såväl dem som med rektorerna. Exempelvis beskrevs nyanlända elever på de båda Norrlandsskolorna som ett värdefullt tillskott och en källa till nya influenser och perspektiv, som skolorna så väl sade sig behöva.

Rektorn på Gränsskolan i Haparanda lyfte fram artighet som en medborgarkompetens. Detta signalerar i hög grad positiva förväntningar på eleverna såväl som en förväntan om ett ömsesidigt ansvar för respektfyllda relationer. Samtidigt bör man vara uppmärksam på att även exotisering är ett slags stigmatisering, som därtill kan riskera att framkalla negativa känslor. På den ena av de båda skolorna gav också någon elevröst uttryck för detta. Det här synsättet kan emellertid sättas i kontrast till den utpräglade bristsyn som också har kommit till uttryck, exempelvis på ett par av de mer "mångkulturella" storstadsskolorna, där eleverna av lärare och/eller skolläda beskrevs som inlåsta i ghettoliknande miljöer helt utan kunskap om omvärlden, vilket också sänder signaler i form av förväntningar och attityder. En mer inkluderande och tillika bekräftande beskrivning vore kanske att tänka sig att elevers blickar inte med sådan självklarhet utgår från den nuvarande hemorten, i det här fallet förorten/storstaden, utan från helt andra punkter på jordklotet. Perspektivet blir då ett annat och synen på omvärlden följaktligen annorlunda, inte nödvändigtvis sämre, utan i vissa avseenden kanske både vidare och rikare.

”Rektorn på Gränsskolan i Haparanda lyfte fram artighet som en medborgarkompetens..”

71 Sammantaget 150 lärare och 371 elever har svarat på dessa påståenden (jfr bilaga 6a och 6b)

72 Det vill säga motsvarande 26,4 respektive 26,8 procent.

73 Då det gäller påståendena om nolltolerans mot respektive förekomsten av rasism/främlingsfientlighet (nr 10 på båda enkäterna) har de endast förekommit på 16 av de 17 skolorna, då enkäten formulerades om efter pilotbesöket och dessa påståenden, som inte fanns med på den enkät som användes på pilotskolan, då tillkom. Sammantaget 138 lärare och 283 elever har svarat på dessa påståenden (jfr bilaga 6a och 6b).

74 På den ena av dessa båda skolor har nästan hälften av de elever som besvarat enkätpåståendet svarat jakande, och på den andra skolan är det drygt dubbelt så många elever som svarat jakande än nekande.

75 Svaren bör emellertid samtidigt beaktas med viss försiktighet, då de delvis även skulle kunna vara ett uttryck för någonting annat, exempelvis banalisering eller inflation i användandet av vissa begrepp.

Inkluderande språkutvecklande och deliberativa samtal

På skolorna i Botkyrka kommun använde man ett så kallat språkutvecklande arbetssätt, avsett att stödja alla elevers språk- och begreppsutveckling, oavsett bakgrund. Icke desto mindre varierade lärarnas förmåga att placera in nya begrepp i konkreta sammanhang, där de gavs innebörd och mening. Nya begrepp liksom vissa för eleverna abstrakta begrepp, som de tidigare nämnda begreppen demokrati, värdegrund och elevinflytande, tycks av de öppna enkätsvaren att döma, behöva en tydligare förankring i konkreta inslag i elevernas skolvardag.

Granskningen har också under skolbesöken på vissa skolor uppdagat ett gap mellan teori och praktik även i undervisningssituationer. Detta gap anses enligt vad som förespråkas i pedagogisk forskning såväl som i en del

” ... avsett att stödja alla elevers språk- och begreppsutveckling, oavsett bakgrund.”

skolpolitiska dokument kunna överbryggas genom delaktighet i undervisningen, exempelvis med hjälp av så kallade deliberativa samtal.⁷⁶ I sådana öppna och prövande samtal, som detta begrepp avser, är det tänkt att alla åsikter, perspektiv och synsätt samt olika sätt att närma sig företeelser, ska ventileras grundligt innan beslut tas. En tanke är också att de samtalen ska kunna ingå i samtliga skolämnen, för att på så vis

integrera demokratiuppdraget i undervisningen och härigenom bidra till både fördjupad inläring, exempelvis av nya och abstrakta begrepp, och självständigt tänkande, vilket torde höja den intellektuella nivån i klassrummet.⁷⁷ Idealt och i bästa fall skulle detta i sin tur kunna väcka en lust att lära som leder till att samtalen – och lärandet – frivilligt fortsätter även utanför klassrummet.⁷⁸ Några sådana samtal i egentlig mening har dock knappast påträffats under skolbesöken. På ett fåtal lektioner har det emellertid enligt inspektörerna förekommit synbara försök till något liknande, exempelvis på en svensklektion på Oxievångskolan i Malmö och en musiklektion på Gunnarsbyskolan i Eda, medan man på Björkhaga skola i Botkyrka höll på att planera för ett ämnesövergripande samarbete som skulle utmynna i filosofiska samtal.

Skolornas ansvar och skyldighet är att skapa likvärdiga förutsättningar för alla elever att under sin utbildning kunna uppnå såväl kunskaps- som demokrati- och värdegrundsmålen i styrdokumentet.⁷⁹ Utmaningen för de pedagogiska ledarna på olika nivåer torde enligt Skolinspektionens bedömning ligga i att verka för struktur och lärarstyrning i undervisningen enligt skolförfattningarnas krav, så att det skapas förutsättningar för alla elever att i alla ämnen och på alla lektioner tillägna sig medborgerlig kompetens, däribland uttrycka sina åsikter. Utmaningen omfattar samtidigt att kunna sprida och balansera elevernas röster samt motverka eventuella tendenser till auktoritära lärarroller som åsidosätter elevernas inflytande och delaktighet i undervisningen. Det är ett uppdrag som ställer stora krav på den enskilda lärarens egen demokratiska kompetens.

76 För definition av "deliberativa samtal" se bilaga 3. Se även t.ex. Englund (2000); Skolverket (2000); Skolverket (2011a), s. 64ff

77 Englund & Englund (2012); Englund (2009); Jfr även Arevik & Hartzell (2007).

78 Englund (2009)

79 Jfr Skolinspektionen (2010:15), s. 41-42

4.6 Ett uppdrag som ställer krav på lärarnas kompetens

Granskningen visar att det på så gott som samtliga besökta skolor finns behov av att utveckla både ett kritiskt och så kallat normkritiskt förhållningssätt⁸⁰, på skolorna överlag, hos rektor och lärarna själva och/eller i undervisningen, då sådana inslag allt som oftast har lyst med sin frånvaro på de observerade lektionerna. Det innebär att elevernas föreställningar inte i tillräcklig utsträckning har utmanats i undervisningen i relation till olika slags kunskap, perspektiv, normer, värderingar och traditioner.⁸¹ Detta i sin tur ställer stora krav på lärarnas egen medborgerliga kompetens, i fråga om att hantera elevernas frågor, relationer och kontroverser i relation till de många dilemman som ryms i skolans uppdrag och mångfald, exempelvis i form av icke förhandlingsbara kultur- och kontextbundna värden i relation till elevernas åsiktsfrihet och egenintressen.

Lektionsobservationerna har visat att lärare många gånger undviker att följa upp kommentarer från eleverna, som skulle kunna leda till diskussioner kring existerande samhällsnormer eller känsliga ämnen, som homosexualitet och främlingsfientlighet.⁸² Det har funnits lärare som sagt att de upplever detta som

”... finns behov av att utveckla både ett kritiskt och så kallat normkritiskt förhållningssätt.”

svårt och att de känner sig osäkra när det kommer till att hantera kritiska och etiska samtal i undervisningen och skolvardagen. Det har på de granskade skolorna även funnits elever som menat att de har känt av en vilja hos en del lärare att i vissa situationer förespråka en viss – normerande – uppfattning. Detta överensstämmer med vad som görs gällande inom utbildningsvetenskaplig demokratiforskning om att ett slags normativ deltagardemokrati för ”den goda saken”, grundat på ideologiska eller kulturspecifika antaganden om vad som är rätt och riktigt, hittills i stor utsträckning har präglat skolornas värdegrundssamtal, på bekostnad av synsätt som erkänner olikheter och kontroverser som något positivt.⁸³ Undervisningens uppgift bör därför snarast vara att öppna för problematiseringar samt fördjupande och breddande resonemang, inte att ta ställning för eller emot, såvida det inte är otvetydigt så att oförtytliga demokratiska värden kränks/överskrids.⁸⁴ Skolan kan och får aldrig vara värdeneutral i förhållande till dessa fasta värden.

Kritiskt tänkande i undervisningen

Nästan samtliga lärare som besvarat påståendet i den enkät som de under granskningsbesöken ombads besvara uppger att de uppmuntrar sina elever till kritisk reflektion, men ungefär en femtedel av eleverna håller inte med om detta.⁸⁵ Då det gäller påståendet om huruvida eleverna i undervisningen får öva sig på att göra etiska ställningstaganden, överensstämmer däremot elev- och lärarsvaren. Knappt fyra femtedelar av de elever såväl som lärare som besvarat påståendet instämmer i detta.⁸⁶ Med utgångspunkt i lektionsobservationerna har det också främst tenderat att vara etiska framför kritiska aspekter som berörts. Detsamma kan utläsas i lärarnas öppna enkätsvar,

80 För definition av ”kritiskt och normkritiskt tänkande” se bilaga 3. Det normkritiska kan betraktas som en specifik del av det allmänt kritiska.

81 Jfr Skolverket (2011c), s. 18.

82 Jfr Öhm (2012), s. 48.

83 Se t.ex. Englund & Englund (2012); Ljunggren & Unemar Öst (2010); Englund (2009; 2000)

84 Jfr t.ex. Arevik & Hartzell (2007), s. 74-76

85 Sammantaget har 152 lärare och 370 elever svarat på påståendena (jfr bilaga 6a och b).

86 Sammantaget har 150 lärare och 368 elever svarat på påståendena (jfr bilaga 6a och b)

avseende hur man ser på demokrati/demokratiska kompetenser.⁸⁷ Relativt många lärarsvar kan associeras till etiska ställningstaganden, men inte lika många tar upp vikten av att kunna vara självkritisk, ha ett kritiskt tänkande eller kritiskt kunna värdera andras åsikter och i förlängningen ompröva sina egna.⁸⁸ Att det ser ut så här kan bero på en mängd olika saker, vilket gäller alla öppna enkätsvar, inte minst ett begränsat tidsutrymme i relation till att det är ett brett område och att det fanns fler öppna frågor i enkäten. I en sådan situation väljer man kanske hellre att ta till en övergripande formulering om "allas lika rättigheter", vilket förhållandevis många lärare har gjort. Inspektörerna har icke desto mindre även besökt lektioner, där det har förekommit goda exempel på vad kritiskt tänkande är och ska vara.

På en bildlektion på Rörbroskolan i Storuman visades bilder på modern konst. De olika konstverken kopplades under lektionens gång samman med sex och samlevnad, jämlikhet och språkbruk med mera, under det att läraren växlade mellan att föreläsa och bjuda in till diskussion. Det visades bland annat en bild på en rosamålad bandvagn och eleverna fick reflektera över vad konstnären kan tänkas vilja säga med detta verk. Vidare berättade läraren om "segrarnas konst" och att krigets förlorare inte har några monument, vilket utmynnade i en diskussion med utgångspunkt i frågan "[B]etyder det att förlorarna är mindre värda?"⁸⁹

Det har i granskningen också getts exempel på hur ett instrumentellt tänkande ibland kan riskera att ta över på bekostnad av utvecklandet av det kritiska. Vid några tillfällen har lärarna exempelvis i undervisningen haft ett stort fokus på kommande prov, exempelvis de nationella proven i nästa årskurs. Med tanke på elevernas rätt till inflytande är det naturligtvis absolut nödvändigt att eleverna i ett målrelaterat system har kännedom om gällande betygs- och/eller bedömningskriterier, men lärarna får inte glömma bort ämnens syfte och centrala innehåll och bör samtidigt vara medvetna om sina egna roller som förmedlare av en viss kunskapssyn och ett visst förhållnings-sätt till kunskap.

På en skola hade exempelvis såsom framgått flickorna överlag anammat ett mer instrumentellt tänkande, och eleverna själva uppgav här att de tog för givet att lärarna visste vad som är bäst för dem, och vidare att de flesta eleverna på skolan var målinriktade och fokuserade på att få så höga betyg som möjligt, varför man helst såg att läraren talade om vad som skulle göras. Ett annat exempel är skolor där eleverna hade försetts med bärbara datorer som de hade med sig på alla lektioner, något som i hög grad kan ses som ett verktyg för att kunna vara delaktig i samhällslivet. Dock föreföll eleverna på grund av sina datorer ofta frånvarande. De stirrade stint in i datorskärmarna och sökte svar i helklassdiskussioner så väl som i gruppdiskussioner, på sätt som varken signalerade självständigt tänkande, kritisk eller social kompetens. För övrigt fördes förvånansvärt få källkritiska resonemang i relation till elevernas datoranvändning, och överlag då det gällde läromedel och andra källor, vilket då det gäller datoranvändningen, kan tänkas bero på att så hade skett tidigare.⁹⁰

87 Jfr fotnot 25.

88 Sammantaget 16 av 310 markerade nyckelord/kommentarer enligt en mycket grov kategorisering av de öppna enkätsvaren.

89 Jfr *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Rörbroskolan i Storumans kommun*, s. 8, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

90 Jfr Skolinspektionen (2011: 1). Det fanns härutöver lärare på någon skola som uppgav sig använda e-post eller sociala medier för att hålla kontakt med eleverna, i synnerhet elever som annars kunde vara svåra att få kontakt med, och lärare som använde digitala lärplattformar för att kommunicera med alla elever.

Normkritiskt tänkande i undervisningen och på skolorna

Behovet av att utveckla ett normkritiskt synsätt, vilket handlar om att synliggöra normer, värden, traditioner och olika perspektiv, har på de granskade skolorna framför allt blivit märkbart i diskrepansen mellan lärarnas enkätsvar och det som har kunnat iakttas på de observerade lektionerna. Inslag i undervisningen som uppmuntrar till kritisk reflektion har varit relativt osynliga på många lektioner samtidigt som nästan alla lärare i enkätsvaren säger sig uppmuntra detta. Härutöver har knappast några lärare svarat något i den här riktningen på de öppna enkätfrågorna. I detta illustreras gapet mellan teorin och omsättandet av denna i undervisningspraktiken såväl som en uppenbar omedvetenhet hos lärarna om detta gap.

Ett exempel är Töcksfors skola i Årjäng. Under skolbesöket framgick det i intervjuerna att man på skolan arbetar på ett föredömligt sätt med att utveckla elevernas medvetenhet och solidaritet med utgångspunkt i att bygden under nazitysklands ockupation av Norge tog emot norska flyktingar. Samtidigt framgick det att det på skolan förekom en negativ attityd mot personer från centralorten, hos såväl elever som lärare. Frågan är om man då verkligen har lyckats utveckla toleranta attityder hos eleverna inklusive förmåga att omsätta dem i det egna agerandet, vilket torde vara och o i arbetet med att utveckla elevernas medborgarkompetens.

”... att man på skolan arbetar på ett föredömligt sätt med att utveckla elevernas medvetenhet och solidaritet.”

På en annan skola i samma del av landet, där en stor andel av de elever som besvarade enkäten har uppgett att det förekommer främlingsfientlighet/rasism och hälften att man blir dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda⁹¹, använde man sig inte som på Töcksfors skola av lokalhistorien i sitt värdegrundsarbete. Kunskapen om grannlandet Norge tycktes här främst grunda sig i samtida lokala förhållanden, vid den norska gränsen, och härutöver i klassiska norgeskämt. ”[A]lla skojar om norrmän här och det har vi alltid gjort” berättade lärarna och på de observerade lektionerna föreföll detta också enligt inspektörerna vara legitimt, trots att det alltså fanns elever på skolan med norsk bakgrund.⁹² Skolans tradition och rådande jargong problematiserades inte, utan det var de norska eleverna som ansågs ha svårt att passa in i kamratstrukturen.

Ytterligare ett exempel som på ett liknande sätt synliggör vikten av ett normkritiskt förhållningssätt, är en skola i en annan del av landet där inspektörerna noterade att eleverna under en klassrumsdiskussion på ett teoretiskt plan kunde föra ett både (norm)kritiskt resonemang kring sexuell läggning, men att de samtidigt i skolvardagen förmedlade intolerans mot homosexuella. Ingen av dessa skolor tycks alltså ha lyckats med att låta eleverna utveckla förmågan att omsätta sina teoretiska och tillämpade undervisningserfarenheter till det egna agerandet eller som grund för kritisk analys och kritiskt tänkande.⁹³

Ett annat område inom vilket behovet av (norm)kritisk reflektion på de granskade skolorna har synliggjorts, är lärarnas och skolledningarnas synsätt och förväntningar på eleverna eller potentiella elevgrupper, vilket bland annat kommer till uttryck i deras tal om och beskrivningar av skolornas elever eller

91 I elevenkäten uppger 15 av 23 elever att påståendet ”I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet” och 11 av 23 elever att påståendet ”I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda” stämmer mycket eller ganska bra.

92 Jfr även *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Gunnarsbyskolan Eda kommun*, s.5, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

93 Jfr t.ex. Arevik & Hartzell (2007), s. 59-60ff

vissa samhällsmedlemmar liksom i lärarnas sätt att tala och förhålla sig till eleverna på de observerade lektionerna. På en av de tidigare nämnda "mångkulturella" storstadsskolorna uppgavs det exempelvis under lärarintervjun att ytterligare ett problem med eleverna på skolan var att "barnen [från vissa länder⁹⁴] har inte tiden i kroppen".⁹⁵ Det faktum att inte heller lärarna på skolan ens under besöksdagarna själva höll tiden, utan regelmässigt avslutade lektionerna i förtid, torde i så fall närmast förstärka detta hos eleverna.

Samma lärarbeteende som ovan observerades för övrigt på en av de granskade skolorna i en annan stadsdel i samma storstad. De båda skolorna utgör härvidlag en tydlig illustration av innebörden i detta att demokratiuppdraget för att vara trovärdigt måste levas och gestaltas i kontrast till att bara läras ut, det vill säga att lärarna själva måste vara förebilder i fråga om de medborgarkompetenser som lärs ut.⁹⁶

På en annan skola deltog inspektörerna i en religionslektion, där eleverna hade arbetat med islam och uppgiften var att ta fram och förklara specifika ord och uttryck som hör hemma inom denna religion. Enligt Skolinspektionens tidigare granskning av religionsämnet⁹⁷ är det när undervisningen har en väl avvägd balans mellan att sakligt beskriva och att analysera utifrån olika perspektiv som den av eleverna upplevs motverka fördomar. Lektionen i fråga kom emellertid snarast att utmytna i ett stereotyp och fördomsfullt generaliserande av muslimer i allmänhet, då läraren i stället för att exempelvis initiera

”... lärarna själva måste vara förebilder i fråga om de medborgarkompetenser som lärs ut.”

ett samtal om likheter och skillnader mellan religioner, berättade för eleverna att muslimer röker mer än icke-muslimer, men inte äter griskött, då de tycker att "grisen är läskig".⁹⁸ De få spontana reflektioner som eleverna gjorde, till exempel en fråga om hur många muslimer det finns i landskapet i fråga, lämnades däremot okommenterade. På en skola som den här aktuella, där den etniska och socio-kulturella mångfald saknas, som förekommer i stora delar av övriga landet, och där man inte heller har gjort någonting för att kompensera denna, riskerar sannolikt en lärares ord i detta avseende, i högre grad att påverka elevernas kunskap och synsätt, än i en mer heterogen miljö.

Det fanns på några av de granskade skolorna skolledare som under intervjuerna visade en ansats till ett problematiserande och självreflekterande synsätt, där skolornas normer och traditioner omprövas. Den stora utmaningen för dessa rektorer liksom för alla skolledare torde enligt Skolinspektionens bedömning ligga i att utveckla och förankra ett (norm)kritiskt förhållningssätt hos sina personalgrupper och i skolkulturerna. Ett gemensamt förhållningssätt torde inte vara lika eftersträvansvärt om det inte också innehåller ett normkritiskt perspektiv, då det i annat fall kan riskera att vara grundat i falsk eller framtvängd konsensus. Ytterst är detta en uppgift för såväl lärarutbildningarna som för rektorer och huvudmän.

94 Skolinspektionens förtydligande.

95 Se *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Rosengårdsskolan 7-9 i Malmö kommun*, s. 10, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

96 Jfr även *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Linnéskolan i Malmö kommun*, s. 7, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.

97 Skolinspektionen (2012:3)

98 Se *Rapport efter kvalitetsgranskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund vid Kvistbergsskolan i Torsby kommun*, s. 8, på SIRIS, tillgänglig via www.skolinspektionen.se/demokrati.



5 | Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel förs ett resonemang med utgångspunkt i den inledande frågeställningen om huruvida undervisning och kommunikationsklimat ger eleverna på de 17 granskade skolorna förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av de grundläggande värderingar, kunskaper och förmågor som de enligt styrdokumentet behöver för att leva och verka som aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle.

Skolans samlade uppdrag behöver tydliggöras

Enligt de båda läroplaner som gällt under närmare två decennier, krävs det för att nå demokrati- och värdegrundsmålen, det vill säga att främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck, att värdegrunden genomsyrar hela skolans verksamhet och integreras i undervisningen tillsammans med övriga kunskapsmål.

Kvalitetsgranskningen visar att det samlade men komplexa uppdraget på de granskade skolorna tenderat att genomföras i separata delar, sannolikt som ett resultat av själva den inneboende komplexiteten. Ett värdegrundsarbete som genomsyrar skolornas förhållningssätt, tycks enligt tidigare studier vara en förutsättning för att uppnå och bibehålla trygga och goda studiemiljöer, som ger förutsättningar för att kunna bedriva en demokratisk undervisning. Det överensstämmer också med denna granskning.

Det främjande och förebyggande värdegrundsarbetet, som visserligen inte har varit fokus för denna granskning, fortgår dock oftast på de granskade skolorna "vid sidan om" det som betraktas som skolans kärnuppdrag, det vill säga den reguljära undervisningen. Så har också varit fallet exempelvis då det gäller arbetslivsorientering. Dessa delar av uppdraget iscensätts ofta medvetet och åtskilda från den dagliga klassrumsundervisningen på temadagar, i projekt, som studiebesök och så vidare. Många lärare, och även elever, tenderar vidare att likställa den demokratiska delen

av uppdraget med elevinflytande, i synnerhet formellt sådant, som också vanligtvis försiggår "vid sidan om" den reguljära undervisningen, i de speciella inte sällan sporadiskt fungerande fora som finns för detta ändamål.

De medborgerliga kompetenser som är inskrivna i kursplanerna i varje ämne, kommer däremot på de flesta besökta skolor till uttryck i form av en mer eller oftast mindre artikulerad närvaro av denna del av kursplanerna i undervisningen, samt i en i grunden demokratisk struktur och undervisningskultur. Detta tycks ofta relativt omedvetet, varför det enligt Skolinspektionens bedömning behöver tydliggöras. Skolinspektionen har icke desto mindre funnit att medborgarfostrande inslag i undervisningen förekommer i alla observerade ämnen. Tidigare studier har huvudsakligen uppehållit sig vid de samhällsorienterande ämnena.

Enligt Skolinspektionens bedömning är det kopplingen till kunskapsuppdraget och de medborgerliga kompetenser som ska utvecklas i olika ämnen som på de flesta skolor behöver tydliggöras, då den synbara närvaron av uppdraget i undervisningen på de granskade skolorna varierar från klassrum till klassrum. Detta har troligtvis sin grund i att man på de enskilda skolorna sällan har kommit överens om hur man ska tolka, förhålla sig till och på ett likvärdigt sätt genomföra uppdraget. Mestadels faller det på lärarna själva att efter bästa förmåga iscensätta det i sin undervisning, vilket överensstämmer med tendenser som kunnat urskiljas i andra tidigare studier.⁹⁹ Till syvende och sist är och ska detta naturligtvis vara de enskilda lärarnas ansvar, men även om många lärare gör det bra, leder det oundvikligen till variationer och bristande likvärdighet, såsom tidigare studier också har påvisat. En förutsättning för likvärdighet och ett gynnsamt samtalsklimat i klassrummen är i hög grad den tolkning av uppdraget som görs på en övergripande skol- och huvudmannanivå, liksom de attityder och det förhållningssätt som förekommer där samt inte minst hur demokratins ideal levs och gestaltas.

"Mestadels faller det på lärarna själva att efter bästa förmåga iscensätta det i sin undervisning ..."

En större medvetenhet om innebörden i det demokratiska uppdraget

Kvalitetsgranskningen visar emellertid att alla de kvaliteter, i form av kunskaper, värden och förmågor, som eleverna ska utveckla och träna, och som det är demokrati- och värdegrundsuppdragets sak att integrera i undervisningen, i praktiken inte alltid genomsyrar lektionerna. Eftersatta förmågor tycks till exempel vara att träna eleverna i abstrakt och kritiskt tänkande och att omsätta undervisningserfarenheter och teoretisk kunskap i praktisk handling samt vidare att låta eleverna delta i förutsättningslösa och prövande samtal och diskussioner. Framför allt har sådana inslag, om och när de förekommer, ofta inte genomförts med tillräcklig varaktighet eller på en för eleverna tillräckligt hög intellektuell nivå. En god undervisning bör ligga strax över elevernas nuvarande nivå för att kunna utmana deras tankar och föreställningar.¹⁰⁰ Det är genom att övervinna ansträngningen och överskrida gränsen för det man tror sig klara av, som lärandet blir lustfyllt, och allra viktigast är kanske detta att få erfara för de elever, som läraren minst tror ska klara det.¹⁰¹

99 Se t.ex. Skolverket (2011; 2011b); Skolinspektionen (2011)

100 Jfr Vygotskij t.ex. i Arevik och Hartzell (2007)

101 Jfr Arevik & Hartzell (2007)

I granskningen finns också exempel på det motsatta, det vill säga tillfällen då undervisningen närmast har hållit en för hög nivå för vissa elever i årskurs 8. I samtliga fall har detta handlat om svåra och känsliga ämnen, där eleverna i stor utsträckning hänvisats till sig själva eller sina kamrater, såsom sex- och samlevnadsundervisningen på någon skola, eller när filmer med

” I läroplanen uppmärksammas detta i den nära förbindelsen mellan språk, lärande och identitetsutveckling.”

mycket starkt innehåll på flera skolor har visats i undervisningen i svenska, engelska och moderna språk, utan någon uppföljning. Risken med skolans uppdrag är att det kan bli kontraproduktivt, om det såsom tycks vara fallet på en del av de granskade skolorna i alltför hög grad grundar sig i enskilda lärares osäkerhet och subjektiva tolkningar.

Därmed inte sagt att alla ska göra detsamma och likadant, men det måste finnas en gemensam utgångspunkt och struktur för arbetet.

Enligt Skolinspektionens bedömning handlar utmaningen för lärarnas del om att skapa dynamik i undervisningssituationen, genom att medvetet integrera det demokratiska uppdraget med kunskapsuppdraget i undervisningen i alla ämnen, så som framgår i kursplanerna, men också om att bejaka ett pluralistiskt och interkulturellt synsätt.¹⁰² I den integrerade undervisningssituationen skapas enligt såväl forskning som beprövad erfarenhet¹⁰³ en potential för att elevernas kunskapsutveckling ska sammanlänkas med deras identitetsutveckling, om undervisningen kopplas till elevernas egna erfarenheter och agerande. I läroplanen uppmärksammas detta i den nära förbindelsen mellan språk, lärande och identitetsutveckling.¹⁰⁴ Detta torde då medföra att eleverna i takt med den ansträngning lärandet innebär, får erfara att de växer som människor, precis som en elev i intervjuerna på någon av de granskade skolorna uttryckte det. Om även den interkulturella aspekten tydligare lyfts fram, kan alla elever, oavsett bakgrund och skolmiljö, tillägna sig andra perspektiv och medborgarkompetens i form av de verktyg som behövs för att kunna leva och verka i mångfalden.

Eleverna behöver träna inflytande och delaktighet i undervisningen

Lärarna behöver också säkerställa att alla elever verkligen ges möjlighet att uttrycka sig och träna sin demokratiska kompetens i klassrummen. Fungerande klassråd kan ses som en sådan möjlighet att träna såväl formellt som reellt inflytande.¹⁰⁵ A och o är emellertid att möjligheten att praktisera ett reellt inflytande och vara delaktig återkommer i undervisningen i alla ämnen. Vissa lärare i granskningen tycks vinnlägga sig mer än andra vid att inkludera alla elever. Det är dock inte alla lärare som problematiserar rådande genusmönster och målmedvetet strävar efter att ge flickor och pojkar likvärdigt utrymme i undervisningen.

Det ovan nämnda kan på såväl skolnivå som klassrumsnivå kopplas till det förhållningssätt som rekommenderas i en del skolpolitiska texter såväl som i utbildningsvetenskaplig forskning, nämligen så kallade deliberativa samtal.¹⁰⁶ I sådana öppna och prövande samtal, som avses, är tanken att

102 För definition av ”interkulturellt lärande/interkulturell undervisning”, se bilaga 3.

103 Se t.ex. Arevik & Hartzell (2007)

104 Lgr11, kap. 1

105 Lelinge (2011)

106 Englund & Englund (2012) ; Skolverket (2011a), s. 64ff; Englund (2000); Skolverket (2000);

åsikter ska ventileras grundligt i strävan mot äkta (i motsats till falsk och framtvängd) konsensus, varför sådana samtal kan sägas utgöra själva kärnan i det demokratiska uppdraget och i den demokratiska processen. De lyfter fram den öppna och genuina kommunikationens betydelse för demokratin och värdegrunden. En utgångspunkt för all sådan äkta mellanmänsklig kommunikation är självmedvetenhet eller självreflektion, och det är här det så kallade normkritiska perspektivet kommer in i bilden. Det ska förstås som grunden för kommunikation i allmänhet och i synnerhet demokratiskt syftande och inkluderande sådan. Det handlar inte om normlöshet, utan om att vara medveten om normerna i samhället inklusive de egna normerna, samt att få relationer egentligen är jämlika, såsom exempelvis lärar-elevrelationer. Syftet är kunna motverka ojämlikhet och ständigt sträva efter balans i form av jämställda demokratiska relationer.

Ett uppdrag som ställer stora krav på lärarnas egen medborgarkompetens

Ett kritiskt och normkritiskt perspektiv i undervisningen ställer mycket stora krav på lärarnas egen medborgerliga kompetens. Det innebär enligt Skolverkets Allmänna råd att undervisningen ska struktureras och genomföras så att den utmanar elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskaplig som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och olika perspektiv. Nyckeln finns i språket, både i form av formell språkbehärskning och i en kritisk språkmedvetenhet som sträcker sig bortom denna¹⁰⁷, och som borde ingå som en komponent i skolornas demokratiska uppdrag att se till att eleverna tillägnar sig. Dels då maktstrukturer, som granskningen visat, kommer till uttryck i språket, dels då språket i sig också innehåller normer som kan vara förtryckande för den som exempelvis inte behärskar rätt språklig kod.

”... undervisningen ska struktureras och genomföras så att den utmanar elevernas föreställningar ...”

Några rektorer på olika granskade skolor visade en ansats till ett normkritiskt förhållningssätt och utmaningen torde för alla skolledare ligga i att förankra och utveckla ett sådant synsätt i arbetslagen och skolkulturerna, vilket hänger nära samman med det behov av att utveckla en gemensam hållning kring demokrati- och värdegrundsarbetet, som föreligger på de flesta av de granskade skolorna. Med detta menar Skolinspektionen alltså inte att alla ska göra detsamma och likadant, utan att begrepp, mål och riktlinjer för arbetet ventileras i öppna diskussioner, i arbetslagen och med hela personalgruppen, så att det skapas en gemensam förståelse att utgå från och återkomma till i skolornas arbete. Samsyn utan en reflekterande normkritisk hållning är däremot inte i samma utsträckning eftersträvansvärt, utan kan snarast bli kontraproduktivt och leda till så kallad falsk och framtvängd konsensus, såsom granskningen visat. Det vilar på rektors ansvar att initiera och leda diskussioner på skolorna samt att upprätta och underhålla nödvändiga kommunikationskanaler och samtalsfora.

107 Se t.ex. Fairclough (1995)

En ansvarsfull, kommunikativ och normkritisk pedagogik

Deliberativa samtal kan enligt Skolinspektionens bedömning således ses som fruktbara i dubbel bemärkelse i skolornas demokratiarbete genom att de tar sin utgångspunkt i skilda synsätt. De kan vara utgångspunkt för kollegiala diskussioner, som förankrar och omprövar uppdraget i relation till styrdokumentet och skolornas elevsammansättning. De kan också användas i klassrummen, som ett sätt att integrera det demokratiska uppdraget i undervisningen. Problemet är att de deliberativa samtalen såväl som all fördjupad kommunikation är mycket tidskrävande. De ställer också krav på mod och personlig mognad. Detta gör dem i viss mån utopiska och skulle kunna vara en anledning till att de hittills inte har fått det utrymme de borde ha fått i skolorna samt att några sådana samtal i egentlig mening knappast har kunnat iakttas i granskningen. I stället har ett mer instrumentellt synsätt parallellt

” Ytterst handlar allt detta om demokrati utifrån ett både individuellt och relationellt kommunikativt perspektiv ...”

vuxit fram under det senaste decenniet och tillåtits ta över,

vilket bland annat kan exemplifieras av de häromåret uppmärksammade och kritiserade manualbaserade värdegrundsstärkande programmen¹⁰⁸, som trots allt inte har varit särskilt synliga i granskningen.

Risken är emellertid att de återkommer i ny skepnad.

För att motverka detta och överlag höja den intel-

lektuella och demokratiska nivån i klassrummen, samt anknyta till ett vetenskapligt grundat synsätt, är det efter denna granskning Skolinspektionens bedömning att även mer vetenskapsfilosofiskt inspirerade samtal i högre grad behöver användas i undervisningen i alla ämnen, exempelvis med hänvisning till läroplanens historiska och etiska perspektiv och tidigare beprövad erfarenhet i fråga om barnfilosofiska samtal.¹⁰⁹

På en av de granskade skolorna höll man på att planera för något sådant, men för övrigt har inte heller detta påträffats under granskningen. Sådana samtal skulle öka förutsättningarna för att skolornas arbete, såsom skollagstiftningen kräver, kommer att vila på en vetenskaplig grund.¹¹⁰

Ytterst handlar allt detta om demokrati utifrån ett både individuellt och relationellt kommunikativt perspektiv, där varje enskild människas demokratiska samhällsansvar måste lyftas fram. Den enskilda individen behöver kunna göra sin röst hörd och kunna hantera kunskapsflödet i samhället såväl som den kunskap och värdegrund som samhället vilar på, för att vara aktiv och delaktig i samhällsutvecklingen. I jämlika demokratiska relationer måste individen själv vara – och därför under sin utbildning successivt göras – medveten om sitt eget ansvar i och för alla relationer och i förlängningen för demokratins ideal. Detta torde vara en del av innebörden i författningarnas krav om att eleverna ska få ett ökat inflytande med stigande ålder och mognad¹¹¹, då jämställda, jämlika relationer bör vara målet i det demokratiska samhället, i skolan såväl som i vuxenlivet.

108 Se t.ex. Englund & Englund (2012)

109 Lgr11; Karlsson (2012); Skolverket (2011a), s. 72ff; Se även Brandt (1993); Hasso (1992)

110 Skollagen (2010:800) 1kap. 5 §

111 Skollagen (2010:800) 4 kap, 9 §

Granskningen har också lyft fram en del risker och hot mot demokratin. Det största hotet av alla torde vara det tysta medgivandet, som kan bero på allt från konsensus och likgiltighet till egoism och rädsla.¹¹² I granskningen har en del skolmiljöer påträffats som i detta avseende kan betraktas som riskfyllda, då de kan sägas nära ytlig lojalitet och tystnad. För att kunna bemöta obekväma åsikter som står i strid med läroplanen, är det viktigt att även dessa åsikter tillåts komma upp till ytan. Skolan kan och får dock aldrig vara värdeneutral.

En utmaning för alla skolor måste därför vara att skapa trygga och balanserade studiemiljöer, där människors olikheter värderas, men utan att låta det tillåtande klimatet stagnera och övergå i kulturer som hindrar skilda meningsutbyten från att komma till stånd och öppet utväxlas. Det ansvar för demokratin som vilar på den enskilde individen, och som det är skolans ansvar att främja och utveckla, handlar därmed om individens bidrag till och delaktighet i det demokratiska samhällets utveckling, genom att säga ifrån och uttrycka sina åsikter i kontrast till att frånsäga sig ansvar och tyst medgivande.

Demokrati- och värdegrundsfostran är en förutsättning för allas vår möjlighet att leva och verka i ett fredligt samhälle som präglas av öppenhet, jämlikhet och respekt för såväl mänskliga rättigheter som olikheter. Framtida granskningar skulle därför kunna riktas mot vilka demokratiska kompetenser som tränas, exempelvis i gymnasieskolan, i vissa skolmiljöer eller inom ramen för ett visst ämne.

112 Jfr t.ex. Heberlein (2010)

6 | Referenser

Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan.* Akademisk avhandling. Uppsala universitet

Amnå Erik, Englund Tomas & Ljunggren Carsten (2010). *Skolor som politiska arenor. I Skolverkets analysrapport 345 Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering.* Stockholm: Skolverket.

Arevik, Sten & Hartzell, Ove (2007). *Att göra tänkandet synligt. En bok om begreppsbasead undervisning.* Stockholm universitets förlag.

Assarsson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.* Malmö Studies in Educational Sciences No. 28. Malmö högskola: Lärovetenskapliga institutionen.

Assarsson, Inger; Ahlberg, Ann; Andreasson Ingela & Ohlsson, Lisbeth (2011). *Skolvårdagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik (Intern arbetsrapport).* Stockholm: Skolverket.

Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan.* Stockholm: Liber

Brandt, Christina (1993). Demokrati som lokalt ämne genom hela högstadiet. *Skolledaren*, 2.

Bunar, Nihad (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. *Utbildning & Demokrati* 3, 75-96

Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten.* Lund: Studentlitteratur.

Carlbaum, Sara (2012). *Bli du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011.* Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen.

Eklund, Monika (2008). *Interkulturellt lärande. Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början.* Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet: Institutionen för lärovetenskap.

Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education.* Lund: Studentlitteratur. Uppsala Studies in Education 25. (Översatt till svenska 2005).

Englund, Tomas (1993). *Utbildning som "Public good" eller "Private good".* Pedagogisk forskning i Uppsala 108. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

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

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension.* 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*, s. 17-33

Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012). Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande? Örebro: Örebro universitet, *Rapporter i pedagogik 2012:17*

Fairclough, Norman (1995). "Critical Language Awareness" I N. Fairclough *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language* (pp. 217-252). London: Longman.

Hasso, Britta (1992). Han ger femma i medmänsklighet. *Helsingborgs Dagblad* 1992-02-27.

Heberlein, Ann (2010). *En liten bok om ondska*. Albert Bonniers förlag.

Karlsson, Gösta (2012). "Demokratisk träning" i Helsingborgs grundskolor 7-9 och i gymnasieskolorna 1985-2000. Föreläsning på Skolinspektionen, avdelningen i Lund, 2012-02-08 och 06-13.

King, Gary, Keohane, Robert O & Verba, Sidney (1994). *Designing Social Inquiry scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press.

Lelinge, Balli (2011). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning: Om skola och barndom i förändring*. Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series 17. Malmö högskola: Läroplanförändringen.

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

Ljunggren, Carsten & Unemar Öst, Ingrid (2010). Skolors och lärares kontrovershantering I Skolverkets analysrapport 345 *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.

Lpo94 *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen*. (1994). Stockholm: Skolverket.

Löf, Camilla (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare, En gränsöverskridande skola: om olika former av styrning och reglering i barndomen: 2-3*, s. 101-117.

Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 28. Malmö högskola: Läroplanförändringen.

Patton, Michael Quinn (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, Calif.: SAGE Publications Inc.

SICI (2012). *The Standing International Conference of Inspectorates* <http://www.sici-inspectorates.eu/en/activities/conferences> (tillgänglig 2012-09-13)

Skolinspektionen (2010:1). *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling*. Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2010:15). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad målnuppfyllelse*. Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2011). *Litteraturoversikt inför kvalitetsgranskning med inriktning mot skolans arbete med demokratiuppdraget och värdegrunden*. Författad av Joakim Ekman. Tillgänglig 2012-09-13 på www.skolinspektionen.se/demokrati.

Skolinspektionen (2011:1). *Innehåll i och användning av läromedel. En kvalitetsgranskning med exemplet kemi i årskurs 4 och 5*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2011:3). *Samhällskunskap i gymnasieskolan. En kvalitetsgranskning av undervisningen i Samhällskunskap A på tre yrkesförberedande program*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2011:7). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9. Kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2012). Resultat från Skolenkäten 2012, dnr 2012:4174

Skolinspektionen (2012:1). *Rektors ledarskap. Med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2012:3). *Kvalitetsgranskning av religionskunskap A/1 i gymnasieskolan*. Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen.

Skollag (2010:800). 2010 år skollag. *Utbildningsväsendets författningsböcker 2010/11 Del 2 Skolans författningar vt 2011*. Nordstedts juridik AB.

Skolverket (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr. 2000:1613

Skolverket (2008). *BRUK – ett verktyg för skattning och utveckling av kvalitet*.

Skolverket (2010a). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009. Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Stockholm: Skolverkets rapport 345.

Skolverket (2010b). *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Analysrapport till rapport 345. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010c). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund*. (Dnr U 2009/ 2848/S). inkl. delrapporten *En uppföljande studie av skolornas värdegrundsarbete*. Dnr 2009:419. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011: 353). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverkets rapport 353.

Skolverket (2011a). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Skolan och medborgarskapet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011c). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverkets Allmänna Råd.

Skolverket (2012). *Medborgarkunskaper i sikte. Nordisk jämförelse och fördjupad analys av svenska elevers svårigheter i ICCS 2009*. Stockholm.

Skolverket (2012a). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverkets Allmänna Råd.

Stier, Jonas (2009). *Bilden av oss själva och andra*. Pedagogiska magasinet 2, s. 28-32.

Stoltz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola. *Educare, En gränsöverskridande skola: om olika former av styrning och reglering i barndomen: 2-3*, s. 17-40.

Stoltz, Pauline (2011). Barnkonventionen och ansvarsfördelningen mellan barn och vuxna. I: Tallberg Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Gleerups Utbildning AB, s.49-66.

Tallberg Broman, Ingegerd (2011). Inledning: Skola och barndom i förändring. I: Tallberg Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Gleerups Utbildning AB, s 9-20.

Trondman, Mats (2009). Slutkommentarer: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser – Om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt. *Educare, En gränsöverskridande skola: om olika former av styrning och reglering i barndomen: 2-3*, s. 241-298

Trondman, Mats (2011). Snälla fröknar – om barns perspektiv och barnperspektiv. I: Tallberg Broman (red.). *Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering*. Gleerups Utbildning AB, s.67-80.

Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (red.). (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.

Öhrn, Elisabet (2012). Urban Education and Segregation: the responses from young people. ECER keynote, Berlin 2011. *European Educational Research Journal*, 1.

Öhrn, Elisabet (2005). *Att göra skillnad: en studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborgs universitet: Inst. för pedagogik och didaktik.

Öhrn, Elisabet, Beach, Dennis & Lundahl, Lisbeth red. (2011). *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Ethnography and Education.

7 | Bilagor

1. Deltagarlista för referensgruppen
2. Skolor och kommuner som har granskats
3. Ord- och begreppslista
4. Verksamhetsbedömning
5. 5a, Elevenkät
5b, Lärarenkät
6. 6a, Elevenkät sammanställning
6b, Lärarenkät sammanställning
7. Observationsschema
8. Intervjuguide
9. Litteraturoversikt

Bilaga 1

Deltagarlista för referensgruppen

Assarsson, Inger. Fil.dr. och lektor i pedagogik, Stockholms universitet

Bunar, Nihad. Professor i barn- och ungdomsvetenskap, Stockholm universitet

Englund, Tomas. Professor i pedagogik, Örebro universitet

Hjelm, Annika. Undervisningsråd, Skolverket

SICI's Working Group Social Outcomes of Education, (SICI-SOE).

Wester, Hugo. Pedagog, Forum för levande historia

Wiström, Karin. Projektledare, Forum för levande historia

Öhrn, Elisabet. Professor i pedagogik, Göteborgs universitet

Bilaga 2

Skolor och kommuner som har granskats

Kommun	Skola
Botkyrka kommun:	Björkhaga skola (Tumba), Grindtorpsskolan (Norsborg) Kvarnhagsskolan (Norsborg)
Eda kommun:	Gunnarsbyskolan (Charlottenberg)
Haparanda kommun:	Gränsskolan
Högsby kommun:	Fröviskolan
Ljusnarsbergs kommun:	Kyrkbacksskolan (Kopparberg)
Malmö kommun:	Linnéskolan, Munkhätteskolan, Oxievångskolan (pilotskola), Rosengårdsskolan 7-9 och Videdalsskolan
Storumans kommun:	Röbroskolan
Södertälje kommun:	Helenelundskolan och den fristående Solvikskolan (Jäma)
Torsby kommun:	Kvistbergsskolan (Sysseleback)
Årjängs kommun:	Töcksfors skola (Töcksfors)

Bilaga 3

Ord- och begreppslista

Centrala begrepp

Ett aktivt medborgarskap ses i granskningen som ett medborgarskap som betonar varje individs rätt, ansvar och skyldighet att utöva inflytande och delaktighet i samhället, och samtidigt i alla relationer agera etiskt, solidariskt, osjälviskt och självkritiskt för den andres bästa.

Deliberativa samtal är öppna samtal präglade av tolerans och ömsesidig respekt, där deltagarna får ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och argument såväl som ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar, i en strävan efter att uppnå (tillfällig) konsensus. Samtalsmodellens rötter finns i **den deliberativa demokratimodellen**, enligt vilken allt beslutsfattande ska föregås av grundliga överläggningar. Projektet använder begreppet **deliberativt lärande** när en motsvarande ambition eller ansats används i undervisningen i olika ämnen för att stimulera djupinläring och självständigt tänkande hos eleverna.

Elevinflytande betecknar elevers delaktighet i skolans verksamhet och består av två delar, 1) reellt inflytande över det egna lärandet och den egna undervisningssituationen, 2) inflytande via organ för formellt elevinflytande.

Interkulturellt lärande/interkulturell undervisning avser lärande/undervisning som tar tillvara kapaciteten i mångkulturella (skol)miljöer och betonar ömsesidigt lärande mellan elever av olika bakgrund, det vill säga en inkluderande pedagogisk hållning med fokus på mångkulturalitetens betydelse för *alla* elevers lärande- och socialisationsprocesser, oberoende av bakgrund. Enligt det riksdagsbeslut där detta synsätt, framhölls år 1985, ska detta prägla all undervisning och omfatta alla elever i svenska skolor, men i stor utsträckning tycks det ha lyst med sin frånvaro, vilket ibland anses bero på att det i praktiken har kommit att uppgå i värdegrundsarbetet som sådant.

Kritiskt tänkande ses i denna granskning/rapport som ett sätt att självständigt och kritiskt reflektera över fakta, information och kunskap samt förhålla sig till auktoriteter, strukturer och maktförhållanden i samhället i allmänhet. Ett **normkritiskt förhållningssätt** ses som en specifik del av detta, inriktat på att synliggöra och problematisera rådande normer, värden och perspektiv liksom ojämn maktfördelning i synnerhet i relation och den egna positionen/utgångspunkten, det vill säga att reflektera över vilka normer, värderingar och privilegier man själv är bärare av, och huruvida de kan förändras, i en ständig strävan efter att uppnå jämlika relationer. Ett kritiskt och normkritiskt perspektiv i undervisningen innebär så som det kan uttolkas i Skolverkets Allmänna råd att undervisningen struktureras och genomförs så att den utmanar elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskaplig som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och olika perspektiv, samtidigt som eleverna ges möjlighet att uttrycka och reflektera över sina egna åsikter i relation här till.

Kvalitet definieras ur ett nationellt styrsystemperspektiv, där hög kvalitet betyder att de nationella målen uppfylls. Skolverket definierar begreppet kvalitet dels utifrån hur väl verksamheten uppfyller mål och riktlinjer och dels huruvida verksamheten "kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån de förutsättningar man har". Granskningen kommer att utgå ifrån denna definition.

Medborgerlig (demokratisk) kompetens avser de praktiska färdigheter sammantaget, bestående av vissa kunskaper, värden och förmågor, som medborgare behöver i ett demokratiskt samhälle. Exempel på sådana medborgerliga förmågor är att kunna framföra argument, lyssna till andra, känna solidaritet och tillit samt tänka kritiskt och självständigt (jfr vidare rapportens inledning samt **Skolans demokratiska uppdrag** nedan).

Medborgare: I rapporten används medborgarbegreppet (samhällsmedborgare) synonymt med begreppet samhällsmedlem, det vill säga för en individ som visserligen har en viss nationell tillhörighet, men med fokus på en mer övergripande samhällstillhörighet (oavsett nationalitet/medborgarskap) i det land och den världsdelen där individen lever och i det globala samhället som sådant. Som medborgare har alla människor vissa rättigheter och skyldigheter i relation till den nation/stat som anger individens nationella tillhörighet, men också vissa universella demokratiska rättigheter och skyldigheter, som regleras genom FN:s konvention om mänskliga rättigheter och Barnkonventionen. Enligt den här använda definitionen, kan dessa universella rättigheter/skyldigheter ibland kollidera med kulturspecifika sådana.

Skolans demokratiska uppdrag syftar till att främja elevernas medborgerliga kompetens genom att arbeta för att eleverna ska dela de grundläggande demokratiska värderingar som värdegrunden fastslår, utveckla kunskap om samhälle och politik samt besitta vissa medborgerliga förmågor som krävs för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle. En del i detta är att skolarbetet faktiskt sker i demokratiska former, så att eleverna tränas i ett demokratiskt arbetssätt, där uppmärksamhet fästs på alla individers demokratiska rättigheter såväl som skyldigheter i form inflytande, delaktighet och ansvarstagande.

Värdegrund är de grundläggande oförtytterliga demokratiska värden som ska genomsyra hela skolans verksamhet. Styrdokumentet befäster fem grundläggande värden: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta. Skolornas värdegrundsarbete brukar delas upp i en främjande, förebyggande och åtgärdande del, vilket är vad som i rapporten åsyftas med benämningen "värdegrundsarbete". Det proaktivt främjande arbetet handlar om att främja likabehandling av alla individer, kort sagt om tolerans och respekt för mänskliga olikheter och allas lika värde, och omfattar däribland diskrimineringsgrunderna kön, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning. Det förebyggande arbetet handlar om att motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling, utifrån en aktuell kartläggning av verksamheten i fråga. Det åtgärdande arbetet handlar om rutiner för samt utredning och dokumentation av själva de insatser som omedelbart ska vidtas vid signal om att någon utsatts för diskriminering, trakasserier eller kränkande behandling.

Undervisning avser sådana målstyrda processer som under lärares ledning syftar till att förankra kunskaper och värden hos eleverna samt bidra till att utveckla medborgerlig kompetens och en livslång lust att lära.

Bilaga 4

Verksamhetsbedömning

Verksamhetsbedömning/självvärdering avseende (skolans namn) arbete med demokrati och värdegrund

Denna verksamhetsbedömning kommer att användas som ett av flera underlag i kvalitetsgranskningen av er skola. För Skolinspektionen är det värdefullt att innan skolbesöket få ta del av skolans egen redogörelse och bedömning av skolans arbete med området demokrati och värdegrund.

Verksamhetsbedömningen innehåller ett inledande avsnitt med faktauppgifter och i övrigt omfattas värderande frågor. Dessa frågor tar sin utgångspunkt i nationella mål och krav som finns uttryckta i skollagen, läroplan, kursplaner, övriga skolförfattningar och aktuell forskning.

Var vänlig och svara genom att *markera det alternativ mellan [stämmer inte alls] och [stämmer i hög grad], det vill säga 1, 2, 3 eller 4, som bäst överensstämmer med er uppfattning om verksamheten*. Komplettera gärna bedömningarna med kommentarer, exempelvis för att nyansera svaret, beskriva avvikelser eller skillnader mellan årskurser samt om olika uppfattningar råder på skolan. Om någon fråga inte är aktuell för er skola kan denna lämnas obesvarad gärna med en kompletterande förklaring/kommentar.

Skolinspektionen önskar även att skolan tillsammans med den ifyllda verksamhetsbedömningen bifogar följande dokument:

1. Skolans arbetsplan
2. Lektionsplaneringar för de lektioner som kommer att besökas *[kan eventuellt i stället erhållas under själva besöket, vilket i så fall anges]*
3. Några exempel på arbetsuppgifter och prov avseende de ämnen/lektioner som kommer att besökas *[kan eventuellt i stället erhållas under själva besöket, vilket i så fall anges]*
4. Skolans senaste kvalitetsredovisning eller motsvarande dokument
5. Skolans plan mot kränkande behandling/likabehandlingsplan
6. Kompetensutvecklingsplan för skolans lärare.
7. Övrigt material som skolan själv bedömer som väsentligt med tanke på granskningsområdet.

Faktauppgifter om skolan

1. Vilken omfattning har verksamheten innevarande läsår? Ange antal elever.

2. Beskriv kortfattat skolans organisation i form av exempelvis enheter, program, arbetslag och rektors ansvarsområde.

3. Beskriv kortfattat skolans upptagningsområde och elever?

4. Beskriv kortfattat det värdegrundsarbete som har bedrivits på skolan under det senaste läsåret.

5. **Beskriv kortfattat det arbete som har bedrivits på skolan under det senaste läsåret för att främja elevernas medborgarkompetens.**

6. **Beskriv kortfattat hur man på skolan definierar begreppet värdegrund?**

7. **Beskriv kortfattat hur man på skolan definierar det demokratiska uppdraget?**

8. **Eventuell övrig information av vikt för Skolinspektionens granskning.**

Skolans kommunikationsklimat

1. Det råder högt i tak på skolan i allmänhet, vilket också präglar undervisningen i de enskilda klassrummen.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

2. All verksamhet i skolan utgår från demokratins värdegrund och präglas av respekt, förståelse och solidaritet mellan människor.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

3. Skolan är en lugn och trygg miljö, där det råder ett gott studieklimat.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

4. Skolans värdegrund diskuteras regelbundet i lärarlagen och tillsammans med rektor.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

5. Skolan arbetar aktivt och målinriktat för att ha ett öppet klimat där olika värderingar och ställningstaganden tillåts, uppmuntras och omprövas.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

6. Skolan har ett ständigt pågående arbete avseende brister i studiemiljön som rör förhållningssätt, attityder, språk och jargong.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

7. På skolan förekommer det attityder och handlingar som strider mot skolans värdegrund, såsom diskriminering och/eller kränkningar.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

8. Skolans personal har en gemensam uppfattning om innebörden i begreppen mobbning, trakasserier och kränkningar.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

9. Lärarna och skolans övriga personal reflekterar återkommande tillsammans över sitt förhållningssätt, sina värderingar och normer.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

10. Det förs en diskussion med huvudmannen och andra skolor i kommunen om skolans/skolornas demokratiska uppdrag och arbetet med värdegrunden.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

11. Det demokratiska uppdraget och elevernas medborgarkompetens diskuteras regelbundet i lärarlagen.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

12. Skolans personal har en gemensam och tydlig bild av det demokratiska uppdraget.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

13. I undervisningen arbetar man med att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats/gemenskap, som präglas av ett interkulturellt förhållningssätt.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

14. Skolan arbetar för att motverka traditionella könsmönster.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

15. Skolan arbetar systematiskt för att alla som arbetar på skolan ska ha beredskap att möta värderingar, attityder och handlingar som strider mot skolans värdegrund.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

Skolans arbete med elevernas medborgerliga kompetens

16. Skolan arbetar systematiskt med att eleverna ska tillägna sig grundläggande demokratiska värderingar, kunskaper och färdigheter

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

17. Undervisningen ger eleverna möjlighet att förankra och praktisera demokratis värdegrund.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

18. Skolan är medveten om vilka kunskaper, värden och förmågor som eleverna behöver utveckla för att nå målen avseende medborgarkompetens och kunna utveckla ett aktivt medborgarskap.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

19. En strävan att främja elevers medborgarkompetens är en medveten del av skolans arbete som integreras i alla ämnen.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

20. Undervisningen utvecklar elevernas möjlighet att förstå hur olika perspektiv och ideologier skapar olika sätt att uppfatta samhället.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

21. Deliberativa, dvs. öppna, prövande och kritiska, samtal används regelbundet i undervisningen.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

22. Skolan bedriver ett systematiskt arbete för att eleverna ska utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

23. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla förmågan att formulera frågor, argumentera och uttrycka ståndpunkter för att aktivt kunna delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

24. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla ett kritiskt och självständigt tänkande samt att kritiskt granska och värdera påståenden, mediebilder, texter/läromedel och andra olika källor.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

25. Undervisningen ger eleverna tillfälle och möjlighet att träna sig i att arbeta i demokratiska former.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

26. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utöva ett reellt inflytande över sin utbildning.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

27. Undervisningen ger eleverna möjlighet att diskutera och ta ställning till etiska frågor och förhållningssätt.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

28. Undervisningen präglas av genusmedvetenhet.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

29. Undervisningen uppmuntrar kritisk reflektion kring åsikter, normer och värderingar.

Stämmer inte alls 1 2 3 4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

Bilaga 5a, Elevenkät

Jag är elev i klass _____

Hur väl stämmer nedanstående påståenden överens med vad du tycker?

Sätt kryss i den ruta som du tycker passar bäst.

				
1. I min skola får vi diskutera och debattera om olika frågor på lektionerna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I min skola bryr sig lärarna om vad vi elever tänker och tycker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I min skola uppmuntrar lärarna oss elever att reflektera över vad vi hör och läser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I min skola får vi öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I min skola tar lärarna killars och tjejers åsikter på lika stort allvar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I min skola respekterar elever och lärare varandra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I min skola är eleverna med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I min skola reagerar de vuxna på skolan om de får reda på att en elev blivit illa behandlad av någon annan elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De lektionerna som Skolinspektionen har varit med på har varit som vanliga lektioner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om du inte tycker att lektionerna har varit som vanligt, beskriv (kortfattat) varför inte.
Vad har varit annorlunda jämfört med "vanliga lektioner"?

Beskriv (kortfattat) vad **demokrati** betyder för dig?

Beskriv (kortfattat) vad **värdegrund** betyder för dig?

Beskriv (kortfattat) vad **elevinflytande** betyder för dig?

Tack för din hjälp!

Bilaga 5b, Lärarenkät

Jag undervisar i (ämne/n) _____

Hur väl stämmer nedanstående påståenden?

Sätt kryss i den ruta som du tycker passar bäst.

				
13. På lektionerna har jag och eleverna diskussioner och debatter inom ramen för undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jag uppmuntrar mina elever till kritisk reflektion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. På den här skolan pratar vi ofta om mänskliga rättigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. På den här skolan pratar vi ofta om jämställdhet mellan könen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mina elever får öva på att göra etiska ställningstaganden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. På den här skolan ges killar och tjejer samma förutsättningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. På den här skolan blir elever som uppfattas annorlunda dåligt behandlade av andra elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. På den här skolan respekterar elever och lärare varandra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jag låter mina elever påverka arbetssätten i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. På den här skolan ställer alla upp på att det ska råda nolltolerans mot alla former av rasism och främlingsfientlighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. På den här skolan bedrivs ett målinriktat arbete för att förhindra kränkande behandling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. På den här skolan råder det ett öppet och tillåtande samtalsklimat bland personalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vänd!

1) Beskriv (kortfattat) vilka **demokratiska kompetenser** du anser vara viktigast att ge eleverna?

2) Beskriv (kortfattat) vad **värdegrund** betyder för dig.

3) Beskriv (kortfattat) hur du ser på **elevinflytande** i relation till **skoldemokrati**.

4) Hur kopplar du demokratiuppdraget till ditt ämne och din egen undervisning?

5) Lyckades du, enligt din åsikt, genomföra det du avsåg under den/de observerade lektionerna?

Gick det som du tänkt dig?

6) Hur upplevde du att bli observerad under lektionen/lektionerna? Har du något gott råd till Skolinspektionens inspektörer som de bör tänka på när de observerar lektioner?

Bilaga 6a, Elevenkät sammanställning

Elevenkät, n=377		Svar redovisas i: ANTAL			
		Hur väl stämmer nedanstående påståenden?			
Kvalitetsgranskning - Skolans arbete med demokrati och värdegrund		Sätt 1 i den ruta eleverna svarat.			
Påstående	Svar 1: Stämmer mycket bra	Svar 2: Stämmer ganska bra	Svar 3: Stämmer ganska dåligt	Svar 4: Stämmer mycket dåligt	
På lektionerna får vi diskutera och debattera om olika frågor på lektionerna.	109	214	46	4	
I min skola bryr sig lärarna om vad vi elever tänker och tycker.	124	185	47	20	
I min skola uppmuntrar lärarna oss elever att reflektera över vad vi hör och läser.	111	180	71	8	
I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.	102	184	84	7	
I min skola får jag öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.	91	198	71	8	
I min skola tar lärarna killars och tjejers åsikter på lika stort allvar.	152	149	58	16	
I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda.	22	76	151	122	
I min skola respekterar elever och lärare varandra.	98	209	51	12	
I min skola är eleverna med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter.	62	183	85	39	
I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet.	18	57	97	111	
I min skola reagerar de vuxna på skolan om de får reda på att en elev blivit illa behandlad ...	142	168	48	13	
De lektionerna som Skolinspektionen har varit med på har varit som vanliga lektioner.	157	146	43	28	

Observera att: * fråga 7 ger ett negativt svar * fråga 10 hade en annan formulering på Oxievångsskolan, varför dessa svar inte är jämförbara och därför inte redovisas.

Elevenkät, n=377		Svar redovisas i: ANDEL *				
		Hur väl stämmer nedanstående påståenden?				
Kvalitetsgranskning - Skolans arbete med demokrati och värdegrund		Sätt 1 i den ruta eleverna svarat.				
Påstående	Svar 1: Stämmer mycket bra	Svar 2: Stämmer ganska bra	Svar 3: Stämmer ganska dåligt	Svar 4: Stämmer mycket dåligt	Antal svar	
På lektionerna får vi diskutera och debattera om olika frågor på lektionerna.	29%	58%	12%	1%	373	
I min skola bryr sig lärarna om vad vi elever tänker och tycker.	33%	50%	13%	5%	373	
I min skola uppmuntrar lärarna oss elever att reflektera över vad vi hör och läser.	30%	49%	19%	2%	370	
I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.	27%	49%	22%	2%	377	
I min skola får jag öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.	25%	54%	19%	2%	368	
I min skola tar lärarna killars och tjejers åsikter på lika stort allvar.	41%	40%	15%	4%	375	
I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda.	6%	20%	41%	33%	371	
I min skola respekterar elever och lärare varandra.	26%	57%	14%	3%	370	
I min skola är eleverna med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter.	17%	49%	23%	11%	369	
I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet.	6%	20%	35%	39%	283	
I min skola reagerar de vuxna på skolan om de får reda på att en elev blivit illa behandlad ...	38%	45%	13%	4%	371	
De lektionerna som Skolinspektionen har varit med på har varit som vanliga lektioner.	42%	39%	12%	7%	374	

* Andelen beräknad efter antal svar på respektive fråga. Internt bortfall ej åskådligt i redovisningen då detta utgör en försumbar andel

Bilaga 6b, Lärarenkät sammanställning

Lärarenkät, n=156		Svar redovisas i: ANTAL			
		Hur väl stämmer nedanstående påståenden?			
Kvalitetsgranskning - Skolans arbete med demokrati och värdegrund		Sätt 1 i den ruta lärarna svarat.			
Nummer	Påstående	Svar 1: Stämmer mycket bra	Svar 2: Stämmer ganska bra	Svar 3: Stämmer ganska dåligt	Svar 4: Stämmer mycket dåligt
1	På lektionerna har jag och eleverna diskussioner och debatter inom ramen för undervisningen.	80	66	7	0
2	Jag uppmanar mina elever till kritiskt reflektion.	69	78	5	0
3	På den här skolan pratar vi ofta om mänskliga rättigheter.	31	95	26	2
4	På den här skolan pratar vi ofta om jämställdhet mellan könen.	41	90	19	2
5	Mina elever får öva på att göra etiska ställningstaganden.	34	82	32	2
6	På den här skolan ges killar och tjejer samma förutsättningar.	83	60	8	0
7	På den här skolan blir elever som uppfattas som annorlunda dåligt behandlade av andra elever.	4	36	74	36
8	På den här skolan respekterar elever och lärare varandra.	33	111	8	1
9	Jag låter mina elever påverka arbetsätten i undervisningen.	54	78	16	0
10	På den här skolan ställer alla upp på att det ska råda nolltolerans mot alla former av rasism	67	58	11	2
11	På den här skolan bedrivs ett målriktat arbete för att förhindra kränkande behandling.	63	80	10	0
12	På den här skolan råder det ett öppet och tillåtande samtalsklimat bland personalen.	76	60	16	1

Observera att: * fråga 7 ger ett negativt svar * fråga 10 hade en annan formulering på Oxievångsskolan, varför dessa svar inte är jämförbara och därför inte redovisas.

Lärarenkät, n=156		Svar redovisas i: ANDEL *				
		Hur väl stämmer nedanstående påståenden?				
Kvalitetsgranskning - Skolans arbete med demokrati och värdegrund		Sätt 1 i den ruta lärarna svarat.				
Nummer	Påstående	Svar 1: Stämmer mycket bra	Svar 2: Stämmer ganska bra	Svar 3: Stämmer ganska dåligt	Svar 4: Stämmer mycket dåligt	Antal svar
1	På lektionerna har jag och eleverna diskussioner och debatter inom ramen för undervisningen.	52%	43%	5%	0%	153
2	Jag uppmanar mina elever till kritiskt reflektion.	46%	51%	3%	0%	152
3	På den här skolan pratar vi ofta om mänskliga rättigheter.	20%	62%	17%	1%	154
4	På den här skolan pratar vi ofta om jämställdhet mellan könen.	27%	59%	13%	1%	152
5	Mina elever får öva på att göra etiska ställningstaganden.	23%	55%	21%	1%	150
6	På den här skolan ges killar och tjejer samma förutsättningar.	55%	40%	5%	0%	151
7	På den här skolan blir elever som uppfattas som annorlunda dåligt behandlade av andra elever.	3%	24%	49%	24%	150
8	På den här skolan respekterar elever och lärare varandra.	22%	73%	5%	0%	153
9	Jag låter mina elever påverka arbetsätten i undervisningen.	36%	53%	11%	0%	148
10	På den här skolan ställer alla upp på att det ska råda nolltolerans mot alla former av rasism	49%	42%	8%	1%	138
11	På den här skolan bedrivs ett målriktat arbete för att förhindra kränkande behandling.	41%	52%	7%	0%	153
12	På den här skolan råder det ett öppet och tillåtande samtalsklimat bland personalen.	50%	39%	10%	1%	153

* Andelen beräknad efter antal svar på respektive fråga. Internt bortfall ej åskådligt i redovisningen då detta utgör en försumbar andel, omkring 1 procent

Bilaga 7, Observationsschema

Del 3 (för digital arkivering)

Bakgrundsuppgifter

Skola/kommun: Årskurs(er): Ämne: Antal närvarande elever:	Observation nr: Datum: Inspektör:
--	---

Kort summering av inspektörens noteringar

--

Kort summering av inspektörparets bedömningar avseende de (4) kvalitetsaspekterna Om indikatorerna förekommer på flertalet av de observerade lektionerna markeras detta med (X) i avsedd kolumn, och om de inte förekommer i tillräcklig utsträckning med (0). Vid förekomst kan detta också värderas kvalitativt med ett + eller - efter X:et.	Förekommer (= X, X+, X-)	Förekommer ej (=0)
1. Klassrumsklimat i form av en trygg, stödjande, uppmuntrande och tillåtande lärandemiljö. Läraren... a) skapar en positiv atmosfär b) bemöter alla elever med respekt och främjar respekt mellan eleverna c) uttrycker positiva förväntningar på eleverna och stöttar deras självtillit d) skapar motivation inför olika aktiviteter e) låter alla elever få komma till tals f) ser till att det råder ett diskussionsklimat i klassrummet som tillåter olika slags meningsutbyten g) har förmåga att hantera mångfald och kontroverser		
2. Undervisningens struktur och genomförande med fokus på medborgarfostran. Läraren... a) genomför en strukturerad lektionsstart som klargör syftet med lektionen b) låter undervisningen förmedla kunskaper i relation till medborgerlig kompetens c) åter undervisningen förmedla demokratiska värden d) ser till att arbetet under lektionen är tankemässigt utvecklande e) ger eleverna möjlighet att träna medborgerliga förmågor f) låter eleverna kritiskt och sakligt värdera, kommentera och diskutera information g) tillåter och synliggör olika åsikter, normer och synsätt samt diskutera dem vid behov normkritiskt		
3. Elevinflytande, individanpassning, stöd och utmaningar. Läraren... a) ser till att eleverna hålls informerade och har reellt inflytande över den egna utbildningen. b) anpassar undervisning till eleverna i gruppen		
4. Återkoppling och tid för reflektion. Läraren... a) använder sig av formativ bedömning under lektionen b) ger eleverna tillfälle att reflektera över undervisningen och sitt lärande		
5. Eventuella kommentarer i relation till kursplanefokus		
Eventuella övriga kommentarer: 		

Förhållningssätt och diskussionsklimat på skolan

1. Skolans arbete med demokrati och värdegrund – hur ser det ut och hur säkerställs de olika delarna?

- Skolans arbete med värdegrunden
- Går det att utbilda elever i demokratiska ideal – vilka är dessa ideal och hur motiveras de för eleverna?
- Medborgarkompetens(er) – hur främjas detta, vad är viktigast?
- Uppföljning, analys och dokumentation av DV-uppdraget. Hur lyckas skolan?
- Kompetensutveckling rörande DV-uppdraget
- Kännedom om lagstiftning och styrdokument rörande DV
- Råder intern samsyn, finns en gemensam grundsyn? Diskuterar skolans lärare tillsammans svårigheter och möjligheter med att bygga upp en undervisning som färgas av DV?

2. Diskussionsklimatet på skolan – hur ser det ut och hur säkerställs ett gynnsamt klimat?

- Lugn, trygg och stimulerande studiemiljö?
- Diskussionsklimat på skolan? Tillåtande? Finns förbjudna ämnen?
- Respekt elever/elev, lärare/elev? Uppskattas olikheter? Kan elever och personal vara sig själva? Exempel. Finns det elever/ngn elevgrupp som inte respekteras/inkluderas fullt ut. Varför inte?
- Skolans normer och regler, klagas de (t.ex. ordningsregler, värdegrund) för eleverna?
- Personalens beredskap, förmåga och kompetens att möta olikheter/mångfald samt olika värderingar?
- Hur balanseras i demokratiuppdraget/mångfalden inbyggda paradoxer/dilemman? Hantering av det som bryter mot värdegrunden?
- Skolans arbete med att förebygga och motverka kränkande behandling? (ex. elevernas aktiviteter på nätet)
- Gynnsamma förutsättningar för att genomföra DV-uppdraget?

3. Elevinflytande – hur ser det ut och hur säkerställs det?

- Elevinflytande i planeringen av verksamheten? Vad menar man med elevinflytande?
- Ger undervisningen eleverna möjlighet att träna sig i att arbeta i demokratiska former?
- Får eleverna lära sig hur de ska göra för att påverka saker och ting här och nu, i skolan och samhället?
- Är elevinflytande önskvärt/realistiskt inom alla områden? Vad är svårast?
- Information till elever och föräldrar? Finns klassråd/elevråd/ föräldramöten?
- Vilket syfte har klassråd/elevråd? Vad ska man lära sig?
- Hur uppmuntras eleverna att vilja vara med och bestämma?
- Hur beaktar ni elevernas synpunkter? Hur vet man om eleverna tycker att de har tillräckligt inflytande? Hur tar man reda på det?
- Diskuteras FNs barnkonvention i skolan?

Undervisningen och diskussionsklimatet i klassrummet

4. Kunskaper och värden – fokusera hur det ser ut och hur undervisningen planeras/genomförs så att detta säkerställs?

- Koppling mellan DV och kunskapskraven i ämnena
- Vilka kunskaper, värden och förmågor behöver eleverna uppnå för att ha tillägnat sig s.k. medborgarkompetens?
- Inkluderas samtal om värdegrunden/demokratin i alla ämnen? Diskuteras t.ex. innehållet i begrepp som mänskliga rättigheter – yttrandefrihet – mod/civillurage – tolerans – jämlikhet – respekt – solidaritet.
- Inkluderas/diskuteras, det vill säga låter man eleverna lära sig om, olika perspektiv, normer, ideologier, hierarkier och traditioner (t.ex. skolans, religiösa, kulturella)? (jfr område 7)
- Hur hanteras beteenden som strider mot skolans värdegrund (t.ex. rasism, homofobi, sexism, nedvärdering av kvinnor)
- Ämnesintegrering? (Övergripande perspektiv samt områden)

5. Alla elever möjligheter att komma till tals och få plats – fokusera hur det ser ut och hur undervisningen planeras/genomförs så att detta säkerställs?

- Hur uppnås ett öppet och tillåtande klassrumsklimat, där olika åsikter och värderingar tillåts och uppmuntras? Vad är idealet – hur ser det ut?
- Hur arbetar man för att alla elever ska få samma plats och ges lika utrymme att uttrycka sig? (t.ex. tystlåtna elever)
- Finns klassrumsregler? Hur har de tagits fram? Variation mellan olika klasser?
- Individanpassning?
- Hur tänker man kring/jobbar man med genus?


6. Allsidighet, saklighet och kritisk diskussion – fokusera hur det ser ut och hur undervisningen planeras/ genomförs så att detta säkerställs?

- Hur och när tydliggörs undervisningens syfte och mål etc. för eleverna?
- Bjuds eleverna in att lämna synpunkter och förslag på exempelvis planering, innehåll, examination?
- Bjuds eleverna in att ha frågor, i dialog och diskussion kring det ämne som undervisningen gäller?
- Uppmuntras kritiskt och självständigt tänkande (t.ex. förekommer konflikträdsla, problematiseras konsensus, innehåll i läromedel, hur används internet/IT/datorer)
- Tid och utrymme för reflektion, diskussion och debatt i undervisningen?


7. Normkritiskt förhållningssätt – fokusera hur det ser ut och hur undervisningen planeras/genomförs så att detta säkerställs?

- Reflekterar personalen tillsammans över förhållningssätt, arbetssätt, traditioner, normer och värderingar?
- Inkluderas/diskuteras, det vill säga problematiseras/hur låter man eleverna lära sig om, olika perspektiv, ideologier, strukturer, samhällsnormer och hierarkier? (jfr område 4)
- Får eleverna träna sig på att göra etiska ställningstaganden?
- Redovisar, problematiserar (vid behov) och diskuterar läraren öppet skiljaktiga värderingar, uppfattningar och förhållningssätt – eller undviks detta?
- Hur utmanar läraren i sin undervisning elevernas föreställningar i förhållande till såväl vetenskaplig som erfarenhetsbaserad kunskap samt till normer, värderingar och olika perspektiv?

Bilaga 9, Litteraturöversikt



Denna litteraturöversikt avser att ge en orientering om kunskapsläget gällande skolornas arbete med demokrati- och värdegrundsuppdraget. Översikten redovisar i breda drag vad tidigare forskning och utvärdering har kunnat berätta om skolans förutsättningar och möjligheter att fostra ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Detta uppdrag motsvaras inte av något enskilt skolämne, utan måste betecknas som mångfacetterat och inte alldeles enkelt att avgränsa. Alla ämnen har ett ansvar för elevernas demokratiska fostran. Som ett ramverk för översikten används därför i första hand de målformuleringar som rör det demokratiska uppdraget i skolans nya *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Samtidigt har de samhällsorienterande ämnena en särställning i sammanhanget: tillsammans är det undervisningsinnehållet i SO-ämnena som mest direkt svarar mot skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag. SO-undervisningen 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). Bland SO-ämnena är det särskilt i ämnet samhällskunskap som de demokratiska värdena tas upp och diskuteras för att utveckla elevernas förmåga att granska, värdera och ta ställning i samhälls- och internationella utvecklingsfrågor (jfr Oscarsson och Svingby 2005). Det ramverk som utvecklas i denna översikt kommer således därför också att bygga på innehållet i skolans kursplaner i geografi, historia, religionskunskap och, i synnerhet, samhällskunskap.



Att skolan har ett demokratiskt uppdrag eller att skolan är en förmedlare av en värdegrund innebär enkelt uttryckt att skolan förväntas utrusta eleverna med sådana färdigheter och kunskaper som de behöver som medborgare i ett demokratiskt samhälle, alltså vad vi skulle kunna kalla medborgerliga kompetenser. Ramarna och förutsättningarna för detta uppdrag finns uttryckta i de centrala styrdokumenterna (Skollagen och läroplanen). Det handlar emellertid också om hur uppdraget tolkas eller omsätts i praktiken ute i kommunerna, av lärarna själva, i klassrummen. Till de yttre förutsättningarna hör därför också skolform (huvudmannaskap) och skolans socioekonomiska villkor, alltså såväl dess fysiska placering som dess elevunderlag.

Skolans demokratifrämjande och värdegrundsförmedlande uppdrag har ibland beskrivits som uttalat men opreciserat (jfr Almgren 2006; Ekman 2007; Broman 2009). Det finns med andra ord explicita mål, men hur dessa mål ska konkretiseras regleras enbart till viss del av styrdokumentet, och är således också en fråga för den enskilde läraren. 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

I den första delen av skolans *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) hänvisar man till just Skollagen och säger att skolväsendet "vilar på demokratins grund", samt att skolan har en viktig uppgift att genom utbildningen "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på". Dessa värderingar radas sedan upp: det handlar bland annat om människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, 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".

Det handlar alltså inte om något snävt 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. Samtidigt finns i läroplanen ändå en tydlighet kring vad som gäller – verksamheten ska präglas av ett klart ställningstagande för grundläggande demokratiska värderingar och respekt för människors egenvärde:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011).

I läroplanens andra kapitel återfinns skolans övergripande mål, vilka på en förhållandevis detaljerad nivå anger inriktningen på skolans arbete. Här sägs det uttryckligen vad läraren ska göra, exempelvis för att förmedla de normer och värden som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan ("Läraren ska klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet") eller för att stimulera elevernas delaktighet, ansvar och inflytande ("Läraren ska förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle").

I den mån det ändå finns en vaghet – eller öppenhet – har det alltså att göra med den *praktiska* sidan av saken. Hur säkerställer man måluppfyllelsen? Vad gör man rent konkret i klassrummen, och hur hanterar man olika slags konflikter? Vad väljer man att jobba med för frågor – vad ges utrymme, och vad hamnar vid sidan av?

Ett sätt att konkretisera skolans demokratiska uppdrag är att utgå från det som fungerar som huvudrubriker i den nya läroplanens andra kapitel och som också har sina innehållsliga motsvarigheter i kursplanerna för SO-ämnena: *normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skola och hem, samt skolan och omvärlden*. De första rubrikerna pekar nämligen direkt på tre distinkta aspekter av det som skolan har till uppgift att förmedla, när det gäller de unga medborgarna:

- *Grundläggande demokratiska värderingar* som tolerans, jämlikhet, respekt för mänskliga rättigheter, solidaritet, och respekt för medmänniskor och vår gemensamma miljö. Detta undervisningsinnehåll formuleras tydligast i kursplanen för samhällskunskap, där det sägs att undervisningen ska bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om och förmågan att reflektera över värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle. Också i kursplanen för religionskunskap antyds ett värderingsförmedlande uppdrag; att utveckla elevernas beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning. Kursplanerna i historia och geografi har enbart implicit ett värderingsförmedlande innehåll.

- *Kunskaper om samhälle och politik*: teoretisk kunskap om hur den svenska demokratin fungerar, exempelvis vad olika politiska partier står för, hur demokratiska val går till, hur regeringar bildas, vad parlamentet gör och hur staten styrs, men också kunskap om de nationella minoriteterna, europeisk politik och globala frågor. Undervisningen i ämnet samhällskunskap har här en särställning, för att ge eleverna kunskap om samhällsfrågor, politik, mänskliga rättigheter och demokratiska processer och arbetssätt. I geografiämnets kursplan understryks kunskap om geografiska förhållanden men också om hur människa, samhälle och natur samspelar (hållbar utveckling). Undervisningen i historia syftar till att förmedla kunskaper om historiska sammanhang och utveckla elevernas historiemedvetande, och i kursplanen för religionskunskap handlar det om kunskap om olika religioner och livsåskådningar för att förstå exempelvis vilken roll religion kan spela i samhället.
- *Medborgerliga förmågor*: mer praktiska färdigheter, såsom läskunnighet, informations-sökningskompetens, källkritiskt tänkande och kommunikationsförmåga, men också den praktiska erfarenheten av ansvarstagande, delaktighet och inflytande via exempelvis klass- eller elevråd. Undervisningen i ämnet historia syftar explicit till att utveckla elevernas förmåga att kritiskt granska och värdera källor som ligger till grund för historisk kunskap, och kursplanen för religionskunskap anger på motsvarande sätt inte bara kunskapsmål och värderingsrelaterade mål, utan även förmågan att analysera och ta ställning i moraliska och etiska frågor. I kursplanen för samhällskunskap tydliggörs målet att eleverna utvecklar en förmåga att kritiskt granska samhällsfrågor och samhällsstrukturer, på såväl lokal som global nivå. Också den praktiska träningen i medborgarkompetens framhålls: "Genom undervisningen [i samhällskunskap] ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor" (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011: 199).

Till dessa tre aspekter av skolans fostrande uppdrag kan två mer specifika kontextuella och/eller rumsliga och relationella aspekter fogas, vilka uttryckligen omnämns på rubriknivå i skolans *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011):

- *Skolan och hemmet* (arbetet med medborgarkompetensrelevanta frågor i relation till föräldrarna och hemmen).
- *Skolan och omvärlden* (arbetet med medborgarkompetensrelevanta frågor i relation till aktörer utanför hemmen i det omgivande samhället). I geografiämnets kursplan är till exempel ett tidigt centralt inslag hemortens historia (vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder).

Dessa fem aspekter av skolans demokratiska uppdrag kommer fortsättningsvis att fungera som ett ramverk, som ger en gemensam struktur för avsnitten om tidigare utvärdering och forskning om skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag.



Skolinspektionen har nyligen granskat hur demokratiuppdraget i svenska skolor fungerar inom ramen för undervisningen i samhällsvetenskap i gymnasieskolan. Granskningen, som omfattade 38 kommunala och fristående skolor, finns sammanfattad i rapporten *Samhällskunskap i gymnasieskolan* (Skolinspektionens rapport 2011:3). Kvalitetsgranskningen fokuserade i synnerhet på frågan om undervisningen i samhällsvetenskap på yrkesförberedande program är ändamålsenlig.

Granskningen visade att eleverna rent allmänt får möjlighet att både omfatta och praktisera demokratins värdegrund inom ramen för undervisningen i samhällskunskap, exempelvis genom att utveckla sin förmåga att argumentera och ta ställning. Samtidigt bekräftade Skolinspektionen den problembild som man redan kände till, att elever på yrkesförberedande program inte når målen i samma utsträckning som elever på studieförberedande program.

Bland de rekommendationer som Skolinspektionen förde fram, fanns uppmaningen om att anpassa undervisningen bättre till de specifika program som eleverna följer, genom att låta karaktärsämnen påverka samhällskunskapsundervisningens innehåll i högre grad. Samhällskunskapslärarna och karaktärsämneslärarna borde således ges bättre förutsättningar att samverka.

Ett annat problem som uppmärksammades var att lärare på vissa skolor låter undervisningen präglas av uppfattningen att elever på yrkesförberedande program inte är särskilt intresserade av samhällskunskap och inte strävar efter att nå högre än till "godkänt". Lärarens brist på *föroväntningar* utgör på så sätt ett hinder mot en likvärdig medborgarfostran.

Det kan också nämnas att Skolinspektionen nyligen har granskat vad som i viss utsträckning kan sägas vara en del av skolans demokratiuppdrag, men som mer specifikt rör kränkningar i skolan (se *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling* 2010).



Det finns en omfattande diskussion om skolans demokrati- eller medborgarförberedande funktion, som bygger på efterkrigstidens utvärderingar av skolan och dess plats i samhället (se till exempel SOU 1948:27; SOU 1985:30; SOU 1992:94; SOU 2007:28; jfr Englund 1986a; 1986b; 1999; Englund och Quennerstedt 2008). I föreliggande översikt anläggs dock ett kortare tidsperspektiv. Som en utgångspunkt för denna granskning ska vi se på den bild av skolans demokratiska uppdrag som presenterades av Utbildningsdepartementet och Skolverket i slutet av 1990-talet. Avsnittet om resultat från tidigare utredningar och utvärderingar följer den struktur som presenterades ovan, med följande tematiska underrubriker: *demokratiska förhållningssätt, kunskap om politik och samhälle, förmågor och färdigheter, samt skolan, hemmen och omvärlden*.



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 den då gällande läroplanen ska prägla skolans hela verksamhet – som respekten för människors lika värde och människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdheten mellan kvinnor och män, samt solidariteten med svaga och utsatta. 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.

Värdegrundsprojektet gav i första hand upphov till pedagogiskt elev- och lärarmaterial, som distribuerades till såväl förskolorna, grundskolan och gymnasieskolorna i stora upplagor (jfr Ekman och Todosijevic 2003; Ekman 2011). Projektet finns sammanfattat i slutrapporten *Värdegrunds-boken: om samtal för demokrati i skolan* (Zackari och Modigh 2000). Värdegrundsprojektets slutrapport menar 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; Lindgren 2003; Larsson 2004; Colnerud 2004).

Värdegrundsprojektet finns också avrapporterat i en rad av Skolverkets publikationer: *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); *Ständigt. Alltid!* (1999); *Jag vill ha inflytande över allt* (1999); *Skolan och värdegrunden* (1998).

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, 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, vilka beskrivs nedan, i översikten av kunskap från tidigare forskning (avsnitt 2.3.3).

Det första Värdegrundsprojektet (1999–2000) visade tidigt på svårigheterna med att slå fast exakt vad det innebar att skolorna skulle "arbeta med värdegrunden". Skolans uppdrag i detta avseende kunde te sig oprecist och möjligtvis något motsägelsefullt. Elever skulle tillgodogöra sig en värdegrund (demokratiska förhållningssätt) genom samtal och kritiskt ifrågasättande; men samtidigt finns det ju vissa värden som *inte* ska ifrågasättas (som alla människors lika värde, jämställdhet och respekt för individens integritet). Här fanns ett spänningsfält. Värdegrundsarbetet ute i skolorna tycktes i praktiken vara mer inriktat på tematiska och tillfälliga insatser mot det som bröt mot värdegrunden (till exempel mobbing) än på sådant som långsiktigt kunde främja demokratiska värden (jfr *Utvärdering av metoder mot mobbing* 2011). Skolverket såg därför behovet av följa upp hur skolor i praktiken arbetade med värdegrunden, då kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget tenderade att uppfattades som åtskilda (jfr Skolverket 2011).

Från 2009 till våren 2011 arbetade Skolverket igen med ett speciellt uppdrag om skolans värdegrund. Denna gång skapade man en webbplats med information om skolans demokratiarbete och tog fram olika slags stödmaterial, samt genomförde en uppföljande studie om skolornas värdegrundsarbete (Skolverket 2011). Denna studie, vilken bygger på omfattande intervjuer och observationer, finns

sammanfattad i rapporten *Skolvardagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik* (2011). Här visas det också på värdegrundens öppenhet för olika tolkningar eller inneboende spänningsfält: skolelever fostras idag till ökat individuellt ansvarstagande (jfr Dovermark 2004; Andreason 2007), medan värdegrundsarbetet samtidigt tycks förutsätta en fostran till kollektivt inriktade personer med målet att utveckla demokrati för ökad jämlikhet (*Skolvardagens komplexitet* 2011: 102). Rapporten pekar även på andra spänningsfält i värdegrunden, som kan ha uppstått helt enkelt därför att politiska styrdokument oftast blir till i förhandlingar mellan olika intressen, och att de därför ofta kommer att innehålla kompromisser. Vad exakt värdegrunden "är" blir då en tolkningsfråga (jfr *Skolvardagens komplexitet* 2001: 98–101). De demokratiska värderingarna i Skollagen, till exempel, är "oförytterliga", alltså kan inte förhandlas bort, å ena sidan. Å andra sidan sägs de (enbart) gälla i en viss kulturkrets. Handlar det då om stabila värden, eller kulturberoende och föränderliga värden, givet kontexten? Det finns en risk att lärare blir konfunderade av sådana motsägelser, vilket skulle kunna försvåra skolans demokratiuppdrag (jfr *Ständigt. Alltid!* 1999: 10).

Det betyder inte nödvändigtvis att lärarna själva *alltid* ser sådana motsägelser eller spänningsfält som problem. Ett upplevt *tolkningsutrymme* i styrdokumenten kan för många också betyda en välkommen frihet att utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen efter eget huvud. Skolverkets utvärdering av grundskolans kursplaner, som finns sammanfattad i rapporten *Kursplanen – ett rättesnöre?* (2008), visar att just SO-lärare tenderar att se sina egna idéer och eget framtaget material som viktigare för undervisningen än såväl läroplan, kursplaner och läroböcker.

Skolverket konstaterar i sin redovisning av värdegrundsuppdraget från senare år (2011) att arbetet med värdegrunden i praktiken sker med stor variation ute i skolorna, båda med avseende på intensitet och organisationssätt. En generell slutsats är att skolledningen har en nyckelroll i sammanhanget – en lyckad situation kräver en drivande och engagerad skolledning. En annan central lärdom är att arbetet med skolans värdegrund uppfattas som en utmaning, speciellt i de övre åldrarna. Lärare tycker att det är en ibland svår balansgång mellan att stå för och försvara värdegrunden, och samtidigt uppmana till kritiskt ifrågasättande utan att relativisera.

Den uppföljande rapporten *Skolvardagens komplexitet* (2011) identifierar fyra olika slags förhållningssätt i skolors arbete med värdegrunden, vilka kan ses som en progression från ett mer eller mindre oreflekterat arbete till ett systematiskt och medvetet arbete. De olika förhållningssätten utesluter dock inte varandra, utan kan överlappa:

- *Värdegrunden som vedertagen:* Värdegrunden utgör en självklarhet i skolan, men är inte föremål för djupare reflektion.
- *Värdegrunden som formalisering:* Värdegrundsarbetet är formellt arrangerat, genom möten och rutiner av olika slag. Det finns en medveten strävan på skolan mot att förmedla och förankra värdegrunden, och det sker via vissa lokalt utformade metoder och rutiner. Insatser är fragmentariska.
- *Värdegrunden som pedagogiskt flöde:* Värdegrundsförmedlingen sker på skolan i ett ständigt pågående processinriktat arbete. Det sker en kontinuerlig prövning och omprövning av verksamheten. Relationer fokuseras, mellan elever och personal men också mellan skola, föräldrar och omgivande samhälle.
- *Värdegrunden som interaktion mellan skola och samhälle:* Arbetet med värdegrunden sätts medvetet i relation till det omgivande samhället och rådande samhällsstrukturer.

Skolverket (2011) menar att i de fall där värdegrunden uppfattas som självklar och i sig själv "god", blir det hela lätt till en fråga om egenskaper och beteenden, som somliga har och andra inte. Ett sådant förhållningssätt har ibland gått hand i hand med en praktik där värdegrundsuppdraget betraktas som åtskilt från kunskapsuppdraget: fokus blir på elevernas beteenden och egenskaper, som objekt för fostran. Skolverket (2011) menar att detta kan ses som ett hinder mot arbetet med värdegrunden:

Fokus på det som uppfattas som brister hos enskilda eller grupper av elever hindrar verksamheter från att rikta blicken mot hur normer och värden tar sig uttryck på den egna skolan – i undervisningen och i organisationen. När arbetet med värdegrunden ses som något skilt från den ordinarie undervisningen blir detta än mer problematiskt (Skolverket 2011: 24).

Ett processorienterat arbetssätt, där det finns fokus på relationer och där det finns en interaktion mellan skola, föräldrar och omgivning, är att föredra, menar Skolverket (jfr *Utvärdering av metoder mot mobbing* 2011). På så vis uppmärksammas strukturer, normer, maktförhållanden och dominerande tankesätt, både i samhället och i verksamheten, och utifrån detta kan en bättre miljö skapas för elevernas utveckling av medborgarkompetens.



En annan aspekt av skolans demokratiuppdrag är förmedlandet av kunskap om politik och samhälle. Sverige medverkade 2009 i den internationella studien *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), utförd av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), där 14-åringar i 39 länder har gjort samma kunskapstest om politik, demokrati och samhällsfrågor (jfr Schulz et al. 2010; Torney-Purta et al. 1999; 2001). Skolverkets rapport *Morgondagens medborgare* (2010) redovisar resultaten för de svenska eleverna. IEA:s test bygger på rena kunskapsfrågor om politik och samhälle, likväl som på olika slags tolkningsuppgifter, som eleverna måste lösa genom att resonera sig fram till rätt svar. De svenska eleverna hamnade en bra bit över det internationella genomsnittet. Bland de fyra länder som rankade högst i testet återfanns två nordiska länder – Danmark och Finland – och i en andra grupp om åtta länder vars resultat inte skilde sig signifikant från varandra återfanns Sverige.

IEA genomförde en liknande undersökning 1999, *Civic Education Study* (CIVED), där Sverige också medverkade. Resultaten från denna tidigare studie redovisas i rapporterna *Ung i demokratin* (Skolverket 2001; Ungdomsstyrelsen 2001; Skolverket 2003) samt *Unga medborgare* (2003). En jämförelse mellan CIVED och ICCS visar att de svenska eleverna låg ungefär på samma nivå i kunskapstesten 1999 som 2009; det tycks således inte ha skett någon försämring av kunskaperna om politik, demokrati och samhällsfrågor. Det kan dock noteras att de två kunskapstesterna inte är helt jämförbara, utan konstruerade och genomförda på lite olika sätt (se *Morgondagens medborgare* 2010).


Skolverkets rapport av ICCS-materialet visar att den totala variationen mellan elever är större i Sverige än genomsnittet för övriga europeiska länder. Det betyder att det bland svenska elever finns särskilt påtagliga skillnader i hur väl elever klarar kunskapsprovet: vissa klarar sig väldigt bra, medan andra klarar sig väldigt dåligt.

Bland de faktorer på individnivå som Skolverket har kontrollerat för finns socioekonomisk bakgrund (mätt genom föräldrarnas utbildningsnivå), kön och migrationsbakgrund. Ett generellt mönster är flickor klarar sig bättre än pojkar, och att elever med utländsk bakgrund generellt klarar sig sämre i kunskapstestet än elever med svensk bakgrund. Rapporten visar samtidigt att just elevernas

socioekonomiska bakgrund har en grundläggande betydelse för hur väl de lyckas i kunskapstestet – elever från högutbildade hem klarar sig bättre än elever från hem med lågutbildade föräldrar. Samtidigt finns en kamrateffekt. 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 distinkt kompositionell kontextuell effekt (jfr Strömblad 2003) som skulle kunna uppfattas som en segregationseffekt. Skolverket lyfter här ett varnande finger. Tidigare utvärderingar har visat att det finns en trend mot ökad skolsegregation i Sverige, och resultaten från ICCS tycks antyda att vi kan komma att få uppleva en än mer allvarlig brist på likvärdighet i skolan (jfr *Morgondagens medborgare* 2010; *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* 2009).

IEA:s elevdata (CIVED och ICCS) har legat till grund också för akademisk forskning och skolan och förmedlandet av medborgarkompetens (se avsnitt 2.3 nedan).

Resultaten från analyserna av den svenska delen av ICCS 2009 kan jämföras med tidigare utvärderingar av de svenska skolelevnas demokratiska kompetens. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (se Oscarsson och Svingby 2005; Oscarsson 2005) visade att svenska elever den gången – i jämförelse med en utvärdering från början av 1990-talet – var något mer intresserade av politik och samhällsfrågor än tidigare. Det fanns en generell önskan hos eleverna om att få påverka samhällsutvecklingen (se *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17). Vidare visade den nationella utvärderingen av skolan 2003 att eleverna i allmänhet förstod innebörden i begreppet demokrati (jfr Bronäs 2000; Eriksson 2006; Arensmeier 2010). Eleverna förmådde också att placera riksdagspartierna på en vänster/höger-skala, och attityderna till demokrati var överlag positiva. Vad som var mer problematiskt var att elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet var ganska dåliga. Visserligen skilde sig inte elevernas kunskaper avsevärt från den vuxna populationens generella kunskapsnivå, men med tanke på den omfattande undervisningstiden i SO-ämnen hade man kanske kunnat förvänta sig en något mer utbredd politisk kunskap just bland de unga samhällsmedlemmarna (jfr *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17).



En tredje aspekt av skolans demokratiska 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 (jfr *Jag vill ha inflytande över allt* 1999; *Ung i demokratin* 2001).

Tholander (2005a) noterar i en översikt att flera av de statliga utredningarna på detta tema 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 också 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).

Det andra generella resultatet som framkommit i tidigare utvärdering, är att elever i allmänhet *vill* ha inflytande (jfr Zackari och Modigh 2000). Här noterar Tholander (2005a) att man kan tala om ett *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. Ju äldre elever, ju större önskan att påverka, är det generella mönstret (SOU 1996:22). Samtidigt blir lärarna alltså 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).

Samtidigt har Skolverkets återkommande attitydmätningar bland elever, lärare och föräldrar 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 arbetssätt, som till exempel former för redovisning.

Den tredje generella lärdomen från tidigare 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).



Villkoren för skolans demokratiuppdrag har sedan 1990-talet förändrats i grunden. Det offentliga huvudmannaskapet har utmanats av möjligheten att driva skolverksamhet i privat regi. Denna organisatoriska differentiering har gått hand i hand med en ökad kulturell differentiering (Amná et al. 2010; Nykänen 2008; Wahlström 2002; 2009). Det ser dock olika ut i olika kommuner – såväl organisatoriska lösningar, de ekonomiska ramarna som inslagen av kulturell mångfald varierar kraftigt från kommun till kommun, likväl som inom olika kommuner.

Förutsättningarna att bedriva en likvärdig utbildning i hela landet har diskuterats i åtminstone två rapporter under 2000-talet. Skolverkets rapport *Utbildningsvillkor i glesbygd* (2000) tar upp problematiken kring utflyttning, strukturella omvandlingar och nya lokala villkor, medan den rapport som Myndigheten för skolutveckling gav ut 2005, *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?* är en kunskapsöversikt av tidigare studier. Skolverksrapporten visade att elever i glesbygden inte får en sämre utbildning än andra i landet, utan arbetsklimatet på små skolor tycks kunna vara nog så väl fungerande. Dock kvarstår brist på kompetens, höga kostnader och små skolor, samt ett krympande elev- och föräldraunderlag som distinkta hot.

En annan omvärldsaspekt gäller segregation. Skolverkets rapporter *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* (2003) och *Elever med utländsk bakgrund* (2004) diskuterar segregationsfrågor och den relativa betydelsen av "invandrarbakgrund" för skolresultaten. Skolverket visar att elever med utländsk bakgrund presterar som grupp sämre än infödda elever. Det är det generella mönstret; men om man tar hänsyn till elevernas socioekonomiska bakgrund, försvinner mycket av det till synes starka sambandet. Därmed kan en del av de skillnader som finns i betygsresultat mellan elever med svensk och elever med utländsk bakgrund förklaras med sociala skillnader snarare än etnicitet. Detta gäller främst i grundskolan. Däremot verkar skillnaderna öka när eleverna går vidare i gymnasieskolan. Skolverket berör i sina rapporter också negativa effekter av boendesegregation, som visar sig i lägre resultat för elever som går i invandartäta skolor (jfr Strömblad 2003; Almgren 2006). I synnerhet kan rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) lyftas fram, där Skolverket har kartlagt orsakerna till de försämrade skolresultaten i svensk grundskola. Faktorer som särskilt lyfts fram är den ökade segregeringen i samhället, decentraliseringen av skolan och den alltmer differentierade och individualiserade undervisningen.

socioekonomiska bakgrund har en grundläggande betydelse för hur väl de lyckas i kunskapstestet – elever från högutbildade hem klarar sig bättre än elever från hem med lågutbildade föräldrar. Samtidigt finns en kamrateffekt. 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 distinkt kompositionell kontextuell effekt (jfr Strömblad 2003) som skulle kunna uppfattas som en segregationseffekt. Skolverket lyfter här ett varnande finger. Tidigare utvärderingar har visat att det finns en trend mot ökad skolsegregation i Sverige, och resultaten från ICCS tycks antyda att vi kan komma att få uppleva en än mer allvarlig brist på likvärdighet i skolan (jfr *Morgondagens medborgare* 2010; *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* 2009).

IEA:s elevdata (CIVED och ICCS) har legat till grund också för akademisk forskning och skolan och förmedlandet av medborgarkompetens (se avsnitt 2.3 nedan).

Resultaten från analyserna av den svenska delen av ICCS 2009 kan jämföras med tidigare utvärderingar av de svenska skolelevnas demokratiska kompetens. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (se Oscarsson och Svingby 2005; Oscarsson 2005) visade att svenska elever den gången – i jämförelse med en utvärdering från början av 1990-talet – var något mer intresserade av politik och samhällsfrågor än tidigare. Det fanns en generell önskan hos eleverna om att få påverka samhällsutvecklingen (se *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17). Vidare visade den nationella utvärderingen av skolan 2003 att eleverna i allmänhet förstod innebörden i begreppet demokrati (jfr Bronäs 2000; Eriksson 2006; Arensmeier 2010). Eleverna förmådde också att placera riksdagspartierna på en vänster/höger-skala, och attityderna till demokrati var överlag positiva. Vad som var mer problematiskt var att elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet var ganska dåliga. Visserligen skilde sig inte elevernas kunskaper avsevärt från den vuxna populationens generella kunskapsnivå, men med tanke på den omfattande undervisningstiden i SO-ämnen hade man kanske kunnat förvänta sig en något mer utbredd politisk kunskap just bland de unga samhällsmedlemmarna (jfr *Samhällsorienterade ämnen* 2008: 17).

En tredje aspekt av skolans demokratiska 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 (jfr *Jag vill ha inflytande över allt* 1999; *Ung i demokratin* 2001).

Tholander (2005a) noterar i en översikt att flera av de statliga utredningarna på detta tema 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 också 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).

Det andra generella resultatet som framkommit i tidigare utvärdering, är att elever i allmänhet *vill* ha inflytande (jfr Zackari och Modigh 2000). Här noterar Tholander (2005a) att man kan tala om ett *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. Ju äldre elever, ju större önskan att påverka, är det generella mönstret (SOU 1996:22). Samtidigt blir lärarna alltså 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).

Samtidigt har Skolverkets återkommande attitydmätningar bland elever, lärare och föräldrar 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 arbetssätt, som till exempel former för redovisning.

Den tredje generella lärdomen från tidigare 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).



Villkoren för skolans demokratiuppdrag har sedan 1990-talet förändrats i grunden. Det offentliga huvudmannaskapet har utmanats av möjligheten att driva skolverksamhet i privat regi. Denna organisatoriska differentiering har gått hand i hand med en ökad kulturell differentiering (Amnå et al. 2010; Nykänen 2008; Wahlström 2002; 2009). Det ser dock olika ut i olika kommuner – såväl organisatoriska lösningar, de ekonomiska ramarna som inslagen av kulturell mångfald varierar kraftigt från kommun till kommun, likväl som inom olika kommuner.

Förutsättningarna att bedriva en likvärdig utbildning i hela landet har diskuterats i åtminstone två rapporter under 2000-talet. Skolverkets rapport *Utbildningsvillkor i glesbygd* (2000) tar upp problematiken kring utflyttning, strukturella omvandlingar och nya lokala villkor, medan den rapport som Myndigheten för skolutveckling gav ut 2005, *Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt?* är en kunskapsöversikt av tidigare studier. Skolverksrapporten visade att elever i glesbygden inte får en sämre utbildning än andra i landet, utan arbetsklimatet på små skolor tycks kunna vara nog så väl fungerande. Dock kvarstår brist på kompetens, höga kostnader och små skolor, samt ett krympande elev- och föräldraunderlag som distinkta hot.

En annan omvärldsaspekt gäller segregation. Skolverkets rapporter *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* (2003) och *Elever med utländsk bakgrund* (2004) diskuterar segregationsfrågor och den relativa betydelsen av "invandrarbakgrund" för skolresultaten. Skolverket visar att elever med utländsk bakgrund presterar som grupp sämre än infödda elever. Det är det generella mönstret; men om man tar hänsyn till elevernas socioekonomiska bakgrund, försvinner mycket av det till synes starka sambandet. Därmed kan en del av de skillnader som finns i betygsresultat mellan elever med svensk och elever med utländsk bakgrund förklaras med sociala skillnader snarare än etnicitet. Detta gäller främst i grundskolan. Däremot verkar skillnaderna öka när eleverna går vidare i gymnasieskolan. Skolverket berör i sina rapporter också negativa effekter av boendesegregation, som visar sig i lägre resultat för elever som går i invandartäta skolor (jfr Strömblad 2003; Almgren 2006). I synnerhet kan rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) lyftas fram, där Skolverket har kartlagt orsakerna till de försämrade skolresultaten i svensk grundskola. Faktorer som särskilt lyfts fram är den ökade segregeringen i samhället, decentraliseringen av skolan och den alltmer differentierade och individualiserade undervisningen.

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. Det finns dock inte 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 (se Ekman 2011).

Avsnittet om resultat från tidigare forskning följer som tidigare den struktur som presenterades ovan, med följande tematiska underrubriker: *demokratiska förhållningssätt, kunskap om politik och samhälle, förmågor och färdigheter, skolan och hemmen samt skolan och omvärlden.*

I det tidigare avsnittet om utvärdering av den svenska skolans förutsättningar att förmedla medborgarkompetens hänvisades det till ICCS-undersökningen (*International Civic and Citizenship Education Study*) från 2009 och föregångaren CIVED (*Civic Education Study*) från 1999. Data från dessa internationella studier har även använts i forskningslitteraturen.

Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) har genom analyser av den svenska delen av ICCS gjort en aktuell kartläggning av elevernas "medborgarkompetens", förstått som grundläggande demokratiska värderingar, tilltro till politiker och politiska institutioner, tillit till sina egna 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 (jfr Ekman och Linde 2010). Resultaten visar på en förhållandevis stark uppslutning bakom grundläggande demokratiska värderingar hos svenska elever, i frågor som rör jämställdhet och respekt för olikheter. Det finns samtidigt ett par frågetecken kring toleransens gränser, i mer konkreta situationer. Bland elever med utländsk bakgrund, liksom bland pojkarna som grupp, kan man observera tydliga intryck av traditionella könsroller. Bland pojkarna finns också en hel del som håller med om påståenden som i en konventionell mening är att betrakta som främlingsfientliga (Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b). Också andra studier från senare år har kunnat observera icke-demokratiska förhållningssätt bland unga svenska medborgare (jfr Lindberg 2011).

Analysen av ICCS-data visade vidare att det bland elever i svenska skolor finns en generell misstro mot politiker, vilket dock inte utesluter en tro på möjligheten att få dessa politiker att lyssna på medborgarna. Det finns en generell tilltro till de centrala politiska institutionerna, och eleverna har i allmänhet en relativt stor tilltro till sina egna möjligheter att fungera som demokratiska samhällsmedborgare. Elever med utländsk familjebakgrund har en särskilt hög politisk självtillit. Samtidigt är det just dessa elever som har lägst förtroende för de politiska institutionerna.

När det gäller den prognosticerade faktiska delaktigheten, visar Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) att dagens 14-åringar tror på en framtid som valdeltagare, men också som aktiva i utomparlamentariskt deltagande. Däremot tycks de inte ha någon större tilltro till det organiserade kollektiva politiska handlandet, i konventionell form. De politiska partierna och fackförbunden kommer eleverna, om man får tro dem själva, att vända ryggen. Det kan särskilt noteras att elever med utländsk familjebakgrund i längre utsträckning än andra tror på sitt kommande valdeltagande, vilket i förlängningen skulle kunna bidra till ett ökat politiskt utanförskap för medborgare med invandrarbakgrund.

En betydande del av den forskning från senare år – som på olika sätt diskuterat skolans roll som en förmedlare av demokratisk kompetens – bygger på analyser av lite äldre elever, på gymnasienivå (jfr

Ekman 2011). Ekman (2007) har exempelvis analyserat skillnader mellan elever på yrkesförberedande program och mer teoretiska eller högskoleförberedande program. 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 hur elever på skilda gymnasieprogram utvecklar olika nivåer av demokratisk kompetens (jfr Lidegran 2009; Broman 2009; Pilo 2009). Elever på könssegregerade yrkesprogram hade signifikant lägre demokratikunskaper än elever på teoretiska program (Ekman 2007). För ett icke obetydligt antal elever tillhandahåller således inte gymnasieskolan den demokratiska kompetens som man har till uppgift att tillhandahålla. Därmed bidrar man närmast till en ökad brist på likvärdighet i utbildningen; initiala ojämlikheter reproduceras (jfr Beach 1999; Tursonovic 2004; Olofsson 2010; Öhrvall 2009; Nylund 2010; Persson och Oscarsson 2010).

Den analys som Ekman och Zetterberg (2010a; 2010b) gör av ICCS-materialet är i stort sett densamma som i Skolverkets rapport *Morgondagens medborgare* (2010). Den svenska delen av ICCS visar att flickorna i allmänhet klarar sig bättre än pojkarna i det test som avser att mäta 14-åringarnas förmåga att förstå samhällsfrågor och tolka politiska budskap. Det finns också en generell skillnad mellan elever med inhemsk bakgrund och elever med utländsk familjebakgrund, där mönstret är att den senare gruppen klarar sig sämre i IEA:s kunskapstest. Denna skillnad sätter frågetecken kring skolans möjligheter att skapa likvärdiga förutsättningar för elever med olika slags bakgrund att tillgodogöra sig medborgarkompetens (jfr Schwarz 2010).

Almgren (2006) har närmare undersökt svenska elevers kunskaper om politik och samhällsfrågor, utgående från CIVED-undersökningen. Hon prövar olika tänkbara förklaringar till variationen i elevernas resultat: hur hänger resultaten i kunskaps- och färdighetstestet samman med faktorer på individnivån, som socioekonomisk familjebakgrund, invandrarbakgrund och kön, och hur hänger resultaten samman med skolfaktorer som klassrumsklimat och upplevt inflytande i skolan?

Almgren (2006), liksom senare studier (Ekman 2007; Amnå och Zetterberg 2010; Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b) visar att föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för elevernas kunskaper om politik och samhälle. Almgren (2006) konstaterar även att skolkontexten i sig har en självständig inverkan på elevernas resultat. Dels så spelar kontextuella faktorer roll, som rör elevsammansättningen (med avseende på föräldrarnas migrationsbakgrund och utbildningsnivå). Almgren visar att i skolkontexter som kännetecknas av en hög andel elever med utländsk familjebakgrund och/eller där föräldrarnas utbildningsnivå är låg, tenderar elevernas kunskapsresultat att vara lägre än i andra skolkontexter.

Men också vad som sker i klassrummet tycks ha betydelse. Almgren visar att ett klassrumsklimat som bedöms vara öppet och tolerant medför högre kunskapsnivåer hos eleverna, oaktat deras personliga bakgrund. När det gäller elevinflytandet är dock – lite överraskande – mönstret det omvända: där elever upplever att de kan påverka i hög grad, är kunskapsnivåerna rent generellt lägre, även vid en kontroll för individuella bakgrundsfaktorer. Detta antyder möjligtvis att en ändamålsenlig "skoldemokrati" har mer att göra med ett bra diskussionsklimat i klassrummet, än rent formellt medbestämmande i frågor som rör undervisningens innehåll och utformning (Almgren 2006: 151, 191; jfr Englund 2000; 2004).

Almgren (2006) har också huvudmannaskap (kommunala skolor respektive fristående skolor) med som en kontextuell variabel i sin analys av den svenska delen av CIVED-undersökningen. Almgren kan visa på en viss effekt av huvudmannaskap på elevernas resultat i det politiska kunskaps- och

färdighetstestet. Elever på kommunala skolor klarade sig aningen sämre i testet än elever på fristående skolor, också vid en kontroll för den egna studiesociala bakgrunden, alltså föräldrarnas utbildningsnivå (Almgren 2006: 178–180). Ekman och Zetterberg (2010b) gör en liknande test, på mer aktuell data från ICCS 2009, och finner enbart en väldigt svag effekt av huvudmannaskap på medborgerliga kompetenser som demokratiska värderingar och delaktighet.

Betydelsen av huvudmannaskap är rent generellt en omdiskuterad politisk fråga, och i synnerhet har den politiserats i samband med diskussionen om skolval och segregation, vilket inte är konstigt (jfr *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* 2003; Lindbom 2007; Aretun 2007; Bunar 2005; 2009; 2010; Gustafsson 2010; Trumberg 2011). Den differentiering av det svenska skollandskapet som ägt rum sedan 1990-talet har utmanat etablerade värden som lika standard och likvärdighet (jfr Pierre 2007: 13). Ändå är det svårt att rent empirisk finna forskning som visar att olikheter i arbetssätt mellan fristående och kommunala skolor skulle leda till radikalt olika nivåer av medborgarkompetens hos svenska elever (jfr Larsson 2009; Myrberg 2006; Irisdotter Aldenmyr 2008). Att valfriheten kan ses som problematisk i sig har diskuterats av Englund (2010a; 2010b) och Rosenquist (2011), och att valfriheten kan leda till ökad segregering har också uppmärksammats (se Bunar 2005; 2009; 2010; Trumberg 2011).

Vad gäller den tredje aspekten av skolans fostrande uppdrag – *träningen av medborgerliga förmågor och färdigheter* – finns det en hel del forskning, som dock fokuserat på väldigt skilda sidor av elevernas medborgerliga förmågor. En stor del av litteraturen på området fångas emellertid upp i begreppen *deliberativa samtal* och *elevinfosflytande*.

Att skapa medborgarkompetens genom praktiska erfarenheter har diskuterats av Englund (2000; 2003; 2004; 2007; jfr Roth 2003; Larsson 2004; 2007; Liljestränd 2002; 2010). Englund knyter an till modern demokratiforskning, där *kommunikation* 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.

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 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). Den empiriska forskningen, inte minst den som bygger på CIVED och ICCS, har i linje med detta visat att just diskussionsklimat i klassrummet är en central del i det som formar demokratiska förhållningssätt (jfr ovan). Också det konkreta mötet med "den andre" har visat sig bidra positivt till utvecklandet av tolerans hos unga människor (Kokkonen, Esaiasson och Giljam 2009; Englund 2009).

En kritisk fråga är dock vad skolan egentligen *kan* göra, vad den förmår i termer av demokratifrämjande. Den pedagogiska utvärderingsforskningen har 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 (Ekholm och Käräng 1993; Svingby 1993; 1995; 1997; Dahlin, Käräng och Osbeck 1999; 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 (jfr Gustafsson 2000).

Det finns vidare en hel del forskning om *elevinflytande* och elevers *delaktighet*, där undersökningarna fokuserat på hur skolan i sig kan fungera som en demokratisk arena, där eleverna få lära sig det demokratiska spelets regler. Det kan handla om erfarenheter av "formell" delaktighet (det institutionaliserade medbestämmandet i form av klassråd och val av elevrådsrepresentant) likväl som om erfarenheter av mer "informell" förmedling av färdigheter (Lundström 1999; Denvall 1999; Forsberg 1995; 2000; Biesta 2003; Brumark 2010; Jormfeldt 2009; 2010; Tholander 2005a: 9; jfr Berg 2003; Liljestränd 2002). I praktiken skulle detta exempelvis kunna åstadkommas genom att eleverna får delta i organiserade diskussioner kring värdeladdade ämnen.

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; samt att elever har dåligt utvecklade färdigheter för att utöva inflytande (jfr avsnitt 2.2.3 ovan).

Tholander (2005a; 2005b) är kritisk till vissa aspekter av den tidigare forskningen om elevinflytandet och dess effekter på elevernas medborgarkompetens, som ofta förlitat sig på enkäter och intervjuer. Gerrevall (2003) har utvecklat en liknande kritik och föreslagit att iscensätta "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 forskare med iscensatta deliberativa samtal inte 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; Liljestrand 2002). Genom analyser av videoinspelade sekvenser från högstadiееlevers grupparbeten har Tholander (2005a) på ett sådant sätt velat visa hur demokratifrågor i skolan och elevinflytande i praktiken gestaltar sig.

En viktig poäng är att försöka analysera hur elever *sinsemellan* förhåller sig till demokrati- och inflytandefrågor. Tholander (2005a) menar att tidigare forskning 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). Vad Tholander istället 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). Det händer också att elever på egen hand sätter den av läraren arrangerade demokratiska ordningen ur spel och betar sig odemokratiskt (Tholander 2005a: 20–23; Colnerud 2007a). Det är alltså inte alltid *lärarna* som sätter gränser i detta avseende.

Granskningar av elevinflytande bör alltså inte fokusera enbart på relationen elev–lärare, utan 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 – förstätt som en socialisationsmiljö – fungerar dynamiken i socialisationsprocessen till stor del av elever som påverkar *varandra*, snarare än att enbart lärarna påverkar eleverna (Bliding 2004; Liljestrand 2010).

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 och som eleverna bör anamma (jfr Thornberg 2004). Jämlikhet mellan könen 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 (Karlson 2003; 2007; Gillberg 2009; jfr Öhrn 2002; Årlemalm-Hagsér och Pramling Samuelsson 2009; Carlberg och Bondestam 2010).

Det kan noteras att ett återkommande tema från de senaste årens forskning rör det informella eller det oavsedda. Det kan vara när lärares försök att behandla elever rättvist eller att införa olika slags regler går snett, och elever uppfattar lärare och regler som partiska och omotiverade (jfr Colnerud 2007b; Thornberg 2006; 2007). Också läroböcker som omedvetet osynliggör vissa minoritetsgrupper eller brister i opartiskhet kan vara exempel på "det oavsedda", vilket kan bidra till att skolerfarenheten för vissa elever blir till en erfarenhet av orättvisa (Svingby 1982; 1993; Juhlin Svensson 2000; Härenstam 1993; Johansson 2009; jfr *Läromedlens roll i undervisningen* 2006; *I enlighet med skolans värdegrund* 2006).

Det finns också en rad studier från senare år som pekar på det välkända faktum att det finns en viss diskrepans mellan det som avses (i styrdokumentet) och det som praktiseras (av lärare i skolvardagen). Assarson (2007) pekar exempelvis 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) illustrerar det reaktiva förhållningssätt som lärare kan ha, när det gäller regler och regelarbete. Karlson (2007) visar hur en spontan önskan om att skapa ordning förmedlar budskap om kön och jämlikhet.

Det är sammanfattningsvis också denna spontana eller reaktiva hantering av frågor i skolan – som rör exempelvis kontrovershantering, konflikter, jämlikhet, rättvisa och delaktighet – som blir den skolerfarenhet eleverna faktiskt får, och som formar deras förmågor (jfr Ljunggren och Unemar Öst 2010; Elvstrand 2009; Szklarski 2007; Samuelsson 2008). Det kan också handla om skolans öppenhet eller slutenhet för politiska ungdomsförbund och partier. Tas exempelvis en öppen diskussion med idéer som man uppfattar som icke önskvärda, eller flyr man debatten (jfr *Politik i skolan* 2004; *Politiska partier i skolan – vad gäller?* 2009; *Politisk information i skolan* 2010; *Valboxen* 2010) och vad betyder sådana val för elevernas lärdomar av vad demokrati går ut på?

Analyser av den svenska delen av ICCS-undersökningen (jfr ovan) visar tydligt på att skolresultat inte enbart har att göra med vad som faktiskt sker innanför skolans väggar. Hemmen har också en väldigt stor betydelse (jfr Högdin 2006). Vad gäller just utfallet "medborgarkompetens" står det klart att föräldrarnas utbildningsnivå är en av de viktigaste, om inte den allra viktigaste förklaringsfaktorn. Föräldrarnas utbildningsnivå har visat sig ha en distinkt positiv inverkan på elevernas demokratiska värderingar, förtroende för institutioner och politiker, politiska självförtroende, kunskap om politik och samhälle, deltagande i skoldemokratiska arrangemang, förväntade samhällsengagemang, valdeltagande, parti- och kampanjaktivitet samt deras förväntade deltagande i legala utomparlamentariska aktiviteter (Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b).

Det finns forskning som uppmärksammat hur segregation och utanförskap utmanar skolans intentioner med likvärdighet och förutsättningar att erbjuda eleverna medborgarkompetens (se Bunar 2005; 2009; 2010; Ekman och Zetterberg 2010a; 2010b). Här tydliggörs att skolans uppdrag inte kan begränsas till vad som försiggår i själva klassrummet, i undervisningen; det finns också en yttre kontext som måste beaktas. Rent konkret kan det handla om att vissa skolor är placerade i bostadsområden som präglas av segregation och utanförskap, vilket kan ha negativa effekter på elevernas förutsättningar att tillägna sig medborgarkompetens (jfr Dahlin 2007; Brännström 2006; 2007; Szulkin och Jonsson 2007; Bunar 2010; Gustafsson 2010; Trumberg 2011). Studier har visat att elever som bor i fattiga och segregerade bostadsområden rent generellt 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; Andersson 2009; Szulkin och Jonsson 2007; *Fokus 08* 2008).

En näraliggande problematik finns i mindre glesbygdskommuner. Också här kan det förekomma att dominerande tankesätt på lokal nivå skulle kunna utgöra ett hinder mot idealet med likvärdighet i tillägnandet av medborgarkompetens. I en mindre kommun är invånarnas engagemang för ortens utveckling av stor betydelse för hur ortens framtid kommer att se ut (Svensson 2010: 288; jfr Trondman 2001; Waara 2011). Problemet är dock att unga som stannar kvar på orten istället för att ge sig av inte alltid uppfattas som en *tillgång* av kommunalpolitiker och företagsledare, utan ibland rentav som en *belastning*. Det blir lite suspekt att stanna kvar, att bryta mot det dominerande mönstret. Det visar närmast på bristande ambition (Svensson 2010: 288). I den utsträckning sådana uppfattningar om de ungas flyttbenägenhet och förmenta ointresse för samhällsfrågor återfinns också i skolorna på glesbygden, finns alltså ett potentiellt problem för skolans demokratiska uppdrag.



Denna litteraturöversikt har kortfattat redovisat innehållet i aktuell forskning och utvärdering med relevans för skolans uppgift att rusta eleverna med sådana färdigheter som medborgare i ett demokratiskt samhälle förväntas ha. Tidigare översikter har visat att det inte finns något tydligt avgränsat forskningsfält som rör tematiken "skolans medborgarskapande" eller skolans förutsättningar att utrusta eleverna med demokratiska förhållningssätt eller en värdegrund (Ekman och Todosijevic 2003; Ekman 2011). Den existerande forskningen och utvärderingen har således kunnat visa på en hel rad aspekter som kan tänkas ha betydelse för skolans arbete med värdegrunden och demokratiuppdraget. Tabell 1 är ett försök att på ett överskådligt vis sammanfatta kunskapsläget. I avsnitt 4 görs vidare ett försök att identifiera de mest centrala frågorna som rör det fostrande uppdraget, med särskild fokus på skolans inre kontext.

Ser vi till lärdomar från tidigare forskning och utvärdering, kan vi till att börja med notera ett upplevt *tolkningsutrymme* i styrdokumentet, vilket skulle kunna ses som ett hinder mot ett framgångsrikt arbete med värdegrunden och demokratiuppdraget. Lärare kan bli osäkra på vad de förväntas prioritera, vilket kan leda till ytliga värdegrundsstrategier, och upprättandet av en klar distinktion mellan demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Samtidigt kan tolkningsutrymmen för många lärare betyda 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.

Det finns en stor variation i hur skolorna i praktiken arbetar med värdegrunden. I vissa skolor uppfattas värdegrunden som given; den finns där och har betydelse, men är inte föremål för reflektion. Fokus hamnar på individer eller grupper av elever som anses bryta mot värdegrunden, och värdegrundsuppdraget tenderar att behandlas och uppfattas som avskilt från kunskapsuppdraget. I andra skolor sker en mer kontinuerlig reflektion kring värdegrunden, där aktiva försök att se skolan i ett större sammanhang skapar förutsättningar för att uppmärksamma såväl elever som lärare på normer, maktförhållanden och strukturer i det omgivande samhället. En sådan värdegrundsstrategi är bättre men nog mer krävande, och förutsätter aktiva insatser från skollädaingen.

Det finns vidare en betydande kunskapsproduktion som rör skolans inre kontext (som läromedel och kursplanering). I den mån det finns problem 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. Just läromedel framstår dock inte som en del av den centrala problembilden.

Det finns en mångfacetterad kunskap om *lärandemiljön* och *lärarnas agerande* – som deras kontrovershantering, värdepedagogik och hantering av rättvis- 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. Forskningen har inte visat på några entydiga resultat, men det viktiga torde vara att konflikter inte förnekas eller bagatelliseras. Kontroverser behöver *i sig* inte heller ses som negativa inslag i klassrummet – kontroverser kan istället, rätt hanterade, bli till lärotillfällen och en del av den "medborgarfostran" som eleverna får.

När det gäller hanteringen av rättvisefrågor i klassrummet jobbar lärare ofta *reaktivt* eller *spontan*, 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.

Såväl utvärdering som forskning har visat att lärarens *förväntningar* på eleverna har betydelse för deras prestationer. Låga förväntningar från lärarens sida, tycks leda till sämre resultat. Det kan mer avgränsat handla om betyg i ämnet samhällskunskap, men kanske också, och allvarligare, om att elever som inte känner att läraren har några högre förväntningar på dem, i lägre grad tillgodogör sig värdegrunden.

Skolans uppdrag handlar 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 inflytande frågor. 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. Ett närmast entydigt resultat från forskningen på detta område 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 deras 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. En mer positiv påvisad effekt är att det konkreta mötet med "den andre" tenderar att skapa högre nivåer av tolerans bland unga människor.

Det finns dock en tydlig 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.

Tabell 1: Sammanfattning av kunskapsläget

	Demokratiska värderingar	Kunskaper om politik och samhäll	Demokratiska färdigheter	Skolan och hemmet	Skolan och omvärlden
<i>Styrdokument och planering</i>	En osäkerhet hos skolläring och lärare om vad värdegrunden egentligen innebär kan försvåra demokratiuppdraget. Samtidigt är det tänkbart att ett tolkningsutrymme vid planering av undervisning ger goda resultat.			Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Karakteren på skolans arbete med demokratiuppdraget och värdegrunden</i>	Om värdegrunden uppfattas som skild från kunskapsuppdraget, försvåras arbetet med att främja medborgarkompetens.			Finns interaktion med föräldrar och omvärld? En snäv fokus på individer som bryter mot värdegrunden förhindrar en medvetenhet om normer och värden i omgivningen.	
<i>Läromedel och undervisningsmaterial</i>	Om arbetet med värdegrunden inte sker inom ramen för ämnesundervisningen, kan uppdraget försvåras. Döliga läromedel kan eventuellt osynliggöra vissa minoritetsgrupper, leda till bristande kunskap och skapa en känsla av orättvis särbehandling.			Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Lärares agerande: förväntningar</i>	Lärares låga förväntningar kan i värsta fall leda till att värdegrunden ej omfattas av eleverna, eller att medborgarkompetens rent generellt blir svårt att främja.			Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Lärares agerande: rättvisefrågor</i>	Reaktiva strategier för rättvisa och jämlikhet i klassrummet (med avseende på genuskänslighet och mångkulturalitet) kan leda till att elever upplever sig orättvist behandlade.	Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	Reaktiva strategier för rättvisa och jämlikhet i klassrummet (med avseende på genuskänslighet och mångkulturalitet) kan leda till att elever upplever sig orättvist behandlade.	Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Lärares agerande: kontroverser</i>	Hur hanteras kontroverser? Tillåts en öppen diskussion om kontroversiella ämnen, eller hålls locket på? Kontroverser kan rätt hanterade bidra till ökad medborgarkompetens hos eleverna.			Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Klassrumsmiljö och diskussionsklimat</i>	Ett öppet och tolerant klassrumsklimat kan möjliggöra leda till en generellt starkare förankring av demokratiska värderingar. Deliberativa samtal är en rekommenderad metod.	Ett öppet och tolerant klassrumsklimat kan leda till generellt högre nivåer i politisk kunskap.	Ett öppet och tolerant klassrumsklimat kan möjliggöra leda till generellt högre nivåer av politisk delaktighet. Elever kan själva sätta den av läraren demokratiska ordningen ur spel.	Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Elevinflytande och medbestämmande</i>	Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	För mycket formellt elevinflytande kan möjligtvis leda till sämre kunskapsresultat.	Det kan finnas ett gap mellan lärare och elever när det gäller elevinflytandets omfattning, vilket skulle kunna inverka på elevernas demokratiska färdigheter.	Inget speciellt innehåll som direkt kan kopplas till tidigare forskning och utvärdering.	
<i>Elever och föräldrar (utbildningsnivå)</i>	Elever med högutbildade föräldrar tycks ha lättare att utveckla demokratiska värderingar.	Elever med högutbildade föräldrar tycks ha lättare att utveckla politisk kunskap.	Elever med högutbildade föräldrar tycks ha lättare att utveckla demokratiska färdigheter.	Det finns en distinkt effekt av politisk socialisation från hemmen.	Politisk socialisation sker även i andra miljöer.
<i>Kamrateffekter på gott och ont</i>	Elever från studievana hem, som vistas bland sina likar, utvecklar högre medborgarkompetens än andra.			Tendenser till segregations-effekter: skolor förmer inte reducera ojämlikheter.	
<i>Skolans yttre kontext: socioekonomisk miljö</i>	Elever i skolor i resurssvaga områden påverkar varandra i negativ riktning, med sämre generella studieresultat som följd.			Tendenser till segregations-effekter: skolor förmer inte reducera ojämlikheter.	
<i>Skolans yttre kontext: huvudmannaskap</i>	Det kan finnas en effekt av skolform på elevernas medborgarkompetens, men det är oklart hur generell denna effekt är. Det handlar om selektionseffekter som ett resultat av föräldrars önskan till skolval och/eller lärares förväntningar på olika skolor.				



I denna litteraturöversikt har skolans demokrati- eller värdegrundsuppdrag konkretiserats genom att skilja på fem distinkta aspekter av sådant som rör elevernas medborgarfostran: *demokratiska förhållningssätt, kunskap om politik och samhälle, förmågor och färdigheter, skolan och hemmen samt skolan och omvärlden*. Kunskapsläget om skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag har sammanfattats i en sådan ram (tabell 1). Sammanfattningen visar dock att den mest substantiella kunskapen om problembilder och framgångsfaktorer rör de tre första aspekterna. Detta är sammantaget sådant som rör skolans *inre kontext*. De två sistnämnda aspekterna har mer karaktären av *bakgrundsfaktorer*, vilka kan vara nog så intressanta att beakta, men som inte bör stå i fokus för Skolinspektionens kommande granskning.

Ett förslag på den centrala frågeställningen för granskningen skulle kunna vara: *Är grundskolans arbete med demokrati- och värdegrundsuppdraget ändamålsenligt, och ges eleverna möjlighet att nå målen?* Utifrån denna huvudsakliga frågeställning kan granskningen inriktas mot de tre centrala aspekterna:

- Förmedlas demokratiska värderingar i skolan?
- Finns ett likvärdigt kunskapsinnehåll i undervisningen om politik och samhällsfrågor?
- Tränas faktiska demokratiska förmågor och ges erfarenheter av demokratiskt ansvarstagande och delaktighet?


En närmare bestämning av de mer specifika bedömningskriterierna ligger utanför syftet med denna litteraturöversikt. Ovanstående frågor kan ändå ses som ett sätt att sammanfatta översikten i riktning mot en preliminär bestämning av relevanta problemområden, som tidigare forskning och utvärdering har uppmärksammat.

- Styrdokument, planering och praktiskt arbete bör särskilt uppmärksammas. En granskning av hur demokrati- och värdegrundsuppdraget omsätts i praktiken i olika skolor kan ge en bild av hur pass integrerat detta uppdrag är i skolans övriga verksamhet (kunskapsuppdraget). Granskningen bör omfatta skolledning såväl som enskilda lärare och deras syn på sitt uppdrag.
- Granskningen bör också särskilt göras i relation till Skolverkets aktuella granskning av värdegrundsarbetet (Skolverket 2011): är uppdraget vedertaget/oreflektat, eller snarare processorienterad, reflekterat och utfört i samspel med skola, föräldrar och omvärld? En sådan granskning kan visa på om demokrati- och värdegrundsuppdraget är skilt eller inte från kunskapsuppdraget. I detta ingår en granskning av *förståelsen av uppdraget*. Vad innebär det övergripande demokrati- och värdegrundsarbetet för skolorna? Görs en åtskillnad mellan arbetet med *värdegrunden* (grundläggande värden och hur dessa gestaltas i skolmiljön) och ett mer renodlat *demokratiskt uppdrag*, som rör delaktigheten "här och nu" (exempelvis medbestämmande) likväl som en förberedelse för elevernas roll som blivande medborgare i ett demokratiskt samhälle (exempelvis kunskaper om samhälle och politik)? Vilka delområden prioriteras?
- Granskningen av lärare och lärares arbete med demokrati- och värdegrundsuppdraget uppdraget kan göras på flera sätt. Ett sätt är att undersöka lärarens förväntningar på eleverna på olika skolor i detta avseende. Låga förväntningar har visat sig leda till låga resultat, och

kanske gäller även det omvända: höga förväntningar, uppmuntran och ett öppet diskussionsklimat i klassrummet kan tänkas leda till att elever lättare utvecklar demokratiska värderingar och färdigheter, samt tillgodogör sig kunskap om politik och samhälle.

- En granskning av lärares kontrovershantering och strategier för rättvisa och jämställdhet kan också ge en bild av förutsättningarna för elevernas utveckling av medborgarkompetens. Av särskilt intresse kan vara skolledning och lärares sätt att hantera politisk information utifrån: tillåter man till exempel politiska partier att komma till skolan?
- Elevinflytande i olika former – formellt och informellt – torde vara särskilt intressant att studera. I vilka frågor tillåts medbestämmande, och i vilka former sker det? Är elevinflytandet (eller skoldemokratin) en naturlig del av skolvardagen, eller är elevinflytande helt skilt från arbetet med kunskapsuppdraget?

Ovanstående frågor bör relateras till den omgivande kontexten. Granskningen bör alltså inkludera bakgrundsfaktorer som elevsammansättningen i olika skolor och klasser. Tidigare forskning och utvärdering har entydigt pekat på betydelsen av en resursstark hemmamiljö (välutbildade föräldrar) för att förklara elevernas utveckling av medborgarkompetens. Särskilt intressant kan vara att se på eventuella kamrateffekter, både av positivt och negativt slag. Granskningen av bakgrundsfaktorer bör även uppmärksamma skolors olika socioekonomiska inbäddning. Vissa studier talar om områdeseffekter, som kan tänkas slå negativt mot elevers tillgodogörande av demokratisk kompetens. Detta handlar ytterst om en segregationsproblematik. Den eventuella effekten av huvudmannaskap (fristående eller kommunal skola) kan också vara intressant att granska.



Almgren, Ellen (2006) *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.

Amná, Erik och Pär Zetterberg, Pär (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 granskapseffekter", i G. Graninger och C. Knuthammar, red, *Samhällsbyggande och integration. Frågor om assimilation och boende*. Linköpings universitet: Linköping University Interdisciplinary Studies 9.

Andreasson, Ingela (2007) *Eleveplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborgs universitet.

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.

Assarson, Inger (2007) *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.

Attityder till skolan 2006 (2007) Stockholm: Skolverket.

Beach, Dennis (1999) "Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens skola", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4 (4), 349–365.

Berg, Gunnar (2003) "Skolplikt, förvaring och elevers rättsäkerhet och inflytande", *Utbildning & Demokrati* 12 (1).

Biesta, Gert (2003) "Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?", *Utbildning & Demokrati* 12 (1), 59–80.

Bliding, Marie W. (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie om barns relationsarbete i skolan*. Göteborgs universitet: Göteborgs Studies in Educational Sciences 214.

Broman, Anders (2009) *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstad University Studies 2009: 41.

Bronäs, Agneta (2000) *Demokratins ansikte: en jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Brumark, Åsa (2010) "Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande", *Utbildning & Demokrati* 19 (2), 77–96.

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) "Choosing for Quality or Inequality: Current Perspectives on the Implementation of School Choice Policy in Sweden", *Journal of Education Policy* 25 (1), 1–18.
- 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.
- 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 Chiricic, 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 medborgarligt-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).
- Denvall, Verner (1999) "Elevinflytandets realiteter", i SOU 1999:93 *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Dovemark, M. (2004) *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborgs universitet.
- Ekholm, Mats och Gösta Kåräng (1993) *Skolors och elevers utveckling*. Stockholm: Skolverket.
- 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, Joakim (2011) *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, Tiina (2007) *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Elever med utländsk bakgrund* (2004). Stockholm: Skolverket.
- 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, 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.

Eriksson, Cecilia (2006) "Det borde vara att folket bestämmer". *En studie av ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro: Örebro Studies in Political Science.

Fokus 08. En analys av ungas utanförskap (2008). Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2008: 9.

Forsberg, Eva (1995) "Elevers inflytande över skolarbetet", *Utbildning & Demokrati* 4 (1), 72–96.

Forsberg, Eva (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.

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.

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.

Härenstam, Kjell (1993) *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

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.

Inflytandets villkor (1998) *En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Skolverket.

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.

Johnsson, Anna H. (2009) *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science.

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 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 gränsöverskridande*. 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.

Kokkonen, Andrej, Peter Esaiasson och Mikael Gilljam (2009) "Migration Based Ethnic Diversity, Interethnic Tolerance and Generalized Trust: A Multilevel Analysis of 3000 schools in 23 Countries", Uppsats presenterad vid 5th ECPR General Conference, Postdam, September 2009.

Krantz, Joakim (2003) "Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens", *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 89–112.

Kursplanen – ett rättesnöre? (2008) Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi. Rapport 310. Stockholm: Skolverket.

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 demokratiska 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.

- 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.
- Lindberg, Staffan (2011) "Demokrati inte så viktigt för dagens unga svenskar", *DN debatt* 2011 06 03 (www.dn.se).
- Lindbom, Anders, red (2007) *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Lindgren, J. (2003) *Värdegrund i skola och forskning* 2001. Umeå: Värdegrundscentrum, Umeå universitet.
- 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.
- Lundström, Mats (1999) "Demokrati i skolan?", i SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- 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.
- Läroplan för förskolan* (Lpfö 98) (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Med demokrati som uppdrag. En temabild av värdegrunden* (2000) Stockholm: Skolverket.
- Morgondagens medborgare* (2010) ICCS 2009: Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, Eva (2006) *Fristående skolor i Sverige: Effekter på 9–10 åriga elevers läsförmåga*. Göteborgs universitet: Göteborg Studies in Educational Sciences 241.
- Nykänen, Pia (2008) *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran 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.
- Olofsson, Jonas (2010) *Krisen i skolan. Utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Orelnius, 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Roth, Klas (2003) *Deliberativa samtal: Om barn och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Samhällskunskap i gymnasieskolan* (2011) Skolinspektionens rapport 2011:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Samhällsorienterande ämnen* (2008) En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- 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.
- Schulz, Wolfram, Jaohn 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.
- Skolan och värdegrunden* (1998) Skolornas arbete med värdefrågor – mål, verksamhet och utvärdering i offentliga och fristående skolor. Stockholm: Skolverket.
- Skollagen 1985:1100.
- Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling* (2010). Rapport 2010:1. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolvardagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik* (2011). Intern arbetsrapport, författad av Inger Assarson (Stockholms universitet) och Ann Ahlberg, Ingela Andreasson och Lisbeth Ohlsson (Göteborgs universitet). Bilaga till Skolverket (2011). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund. Dnr U 2009/2848/S. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.
- SOU 1985:30. *Skola för delaktighet*. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning. Stockholm: Civildepartementet.

- 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.
- Svensson, Lotta (2010) "Var du bor spelar roll – landsort eller storstad", i *Fokus10. En analys av ungas inflytande*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- 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 lärutbildning 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).
- 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.
- 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.
- 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.

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).

Trondman, Mats (2001) *Att flytta eller stanna?* Växjö universitet: Centrum för kulturforskning.

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.

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.

Utbildning i glesbygd – samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt (2005). Forskning i fokus 27. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Utbildningsvillkor i glesbygd (2000). Stockholm: Skolverket.

Utvärdering av metoder mot mobbing (2011) Rapport 353. Stockholm: Skolverket.

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.

Waara, Peter (2011) "Mellan någon och något – forskning om ungdom på landsbygden", i P. Möller, red, *Vem bygger landet? Om unga och vuxna i den regionala utvecklingen* (kommande).

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.

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

Ärlemalm-Hagsér, Eva och Ingrid Pramling Samuelsson (2009) "Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14 (2), 89–109.

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.



Regelbunden tillsyn av alla skolor

SKOLINSPEKTIONEN granskar löpande all skolverksamhet, närmare 6 000 skolor. Tillsynen går igenom många olika områden i verksamheterna för att se om de uppfyller det som lagar och regler kräver.



Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden

SKOLINSPEKTIONEN granskar mer detaljerat kvaliteten i skolverksamheten inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev.



Fristående skolor – kontroll av grundläggande förutsättningar

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.