

# Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens

## En kritisk granskning

Joakim Krantz

The article is based on a critical examination of three national evaluations of democratic competence, made during the 1990s by the National Agency for Education. Through a number of themes – a changing society theme, an operational theme, a methodological theme and a theme of explanations – the author discusses how different procedures and theoretical points of view used in the evaluations may be understood in a wider context. Depending on theoretical perspective, the concept of “democratic competence” has been interpreted as more or less situated. In all evaluations democratic competence is treated as an individual quality, and intersubjective processes are excluded. Insufficient democratic skills among pupils are to a great extent explained through what can be normatively taken for granted rather than through empirical findings. The author argues that a complex theme as democratic competence demands a more distinct theoretical problematization as well as methodological variation. There is a need for the development of assessment methods with a more formative and communicative approach, where pupils are more involved, and which correspond to the concept of democratic competence.

## Inledning

Under 1990-talet gjordes tre nationella Skolverksutvärderingar av den svenska grundskolan. Först kom den nationella utvärderingen av grundskolan 1992 (NU 92). Tre år senare publicerades utvärderingen av grundskolan 1995 (UG 95) och därefter kom utvärderingen av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US 98); den sistnämnda inkluderade också gymnasieskolan. De tre nationella utvärderingarna innehåller delrapporter som behandlar olika aspekter av skolors inre demokrati liksom aspekter av elevers demokratiska kompetens.<sup>1</sup>

I denna artikel avser jag att kritiskt granska och diskutera några väsentliga teman i de delrapporter från dessa utvärderingar som på olika sätt berör eller behandlar bedömning av demokratisk kompetens. Vid min kritiska granskning har jag behandlat de delstudier som rör demokratisk kompetens såsom fristående utvärderingar. Jag är medveten om att den nationella inramning de haft i många avseenden varit begränsande. Det kan emellertid finnas ett värde i att kritiskt belysa de konsekvenser som följer av att ett så komplicerat tema behandlas i ett dylikt sammanhang.<sup>2</sup>

Jag kommer först att lyfta fram några aspekter som handlar om hur utvärderingarna kan förstås i skenet av ett på många sätt formativt 1990-tal. Detta blir ett försök att se utvärderingarna utifrån ett **samhällsförändringstema**. Ambitionen är att utifrån ett sådant nutidshistoriskt tillbakablickande också delvis kunna relatera detta till det arbete som vi i projektgruppen bedriver vid institutionen för pedagogik i Växjö och därmed till frågan om vad som möjligen **krävs** nu.

En väsentlig aspekt rör de delar i utvärderingarna som behandlar hur man bedömer elevers demokratiska kompetens. Dessa förhållanden betraktas här som ett **operationaliseringstema** eftersom det då särskilt är den innebörd, kontinuitet och/eller förskjutning i begreppet **demokratisk kompetens** som ställs i centrum.

Ett annat tema, vid sidan av samhällsförändringsperspektivet rör de i utvärderingarna valda **metodologiska angreppssätten**. Utvärderingarna kan i vissa avseenden ses som tre tvärsnittsstudier som i olika delar är jämförbara. Det finns en kontinuitet i valet av utvärderingsområde och metodologi, detta gäller främst de två första utvärderingarna NU 92 och UG 95, samtidigt som en rad förskjutningar sker i perspektivval, definitioner och tillvägagångssätt.

Självfallet finns en mångfald aspekter, vilka bildar bakgrund till de sätt på vilket man i utvärderingarna förklarar utfallet, det vill säga varför resultatet ser ut som det gör och vad man kan göra för att förändra sådant som anses vara i behov av utveckling. Dessa aspekter bildar delar av vad som kan ses som utvärderingarnas **förklaringsstema**. Olika uppfattningar i utvärderingarna om hur (re-) produktionen av den demokratiska värdegrunden ska, kan eller bör ske, bygger på mer eller mindre tydliga ställningstaganden som refererar till kunskapssyn, demokratiuppfattning och hur den eventuella genomförandeproblematiken bör förstås. En schematisk jämförelse mellan de olika utvärderingarna utifrån dessa teman görs avslutningsvis.

## Samhällsförändringstemat – utvärderingarna i ljuset av 1990-talet

Inledningsvis riktas uppmärksamheten mot att en förståelse för Skolverksutvärderingarna åtminstone delvis måste betraktas i ljuset av ett större samhällspolitiskt och samhällsekonomiskt sammanhang. Tre sammanhängande kontextuella teman kan ses ha särskild relevans då utvärderingarna skall förstås i ett sådant tillbakablickande perspektiv.

För det första bildar den under 1990-talet ekonomiska och sociala krisen ett sådant kontextuellt tema. Det är också relevant att tala om en moralisk kris i kölvattnet av de politiska affärer eller skandaler som nu uppdragas med allt tätare intervall (Lundquist 1998, s 203 ff). Vi ser under 1990-talet konsekvenserna av en fördjupad politisk och ekonomisk legitimitetskris för den offentligt finansierade välfärdssektorn. En väg av nyliberala idéer lanseras som svar på den ekonomiska legitimitetskrisen och en valfrihetsrevolution iscensätts genom privatiseringar på en rad offentliga områden (jfr Blomqvist & Rothstein 2000, s 161 ff)

För det andra, och tätt sammanlänkad med den ekonomiska situationen, accentueras uppfattningar om en pågående politisk kris. Tilltron till vad det politiska systemet kan leverera i termer av välfärd ifrågasätts alltmer.<sup>3</sup> Den politiska krisen uppfattas i varierande grad som en del av eller en konsekvens av en mer internationaliserad tillvaro, något som på gott och ont ställer en rad mer eller mindre ömsesidiga beroenden i blickfånget för politikens möjligheter (Petersson 1998, s 22 f, Rothstein 1995, s 103). Det substantiella krisfenomenet definieras nu inte endast som en förvaltningspolitisk styrningskris utan kanske främst som en kris för de demokratiska värdena. Denna kris inbegriper därmed också uppfattningar om en eskalerande samhällsmoralisk normupplösning. Som intäkt för en påstådd normupplösning refereras det inte sällan till en tillsynes aldrig sinande ström av massmediala larmrapporter. Ständigt uppkomna akutsituationer runt om på landets skolor, ett ökat ideologiskt relaterat våld, diskriminering och utnyttjande av invandrare och flyktingar samt ett alltjämt minskat partipolitiskt intresse är exempel på sådana kris-symptom (jfr Kymlicka 1998, s 107f och 117 ff, Petersson 2000). I vilken mån en ökad individualisering är att betrakta som ett krisfenomen kan det knappast sägas råda någon enighet kring. Att samhällsutvecklingen gått i riktning mot en ökad individualism var dock något som maktutredningen försökte påvisa (Petersson 1991, s 82 ff).

För det tredje sker en rad förvaltningspolitiska förändringar. För skolans del tar sig detta uttryck främst i en ökad decentralisering och mål-

styrning, genom en ny läroplan och en kommunaliserad skola. Målstyrningen ökar också behovet av ett stärkt centralt ansvar för uppföljning, utvärdering och effektivitetskontroll. Det visar sig emellertid problematiskt att finna adekvata mätinstrument med vars hjälp det går att både kontrollera och styra produktiviteten, effektiviteten och kvaliteten i den offentliga sektorn (Petersson 1998, s 31 ff, Alexandersson 1999, s 14 ff).

De ovan beskrivna tre sammanflätade samhällsförändringarna kan ses som ett antal övergripande processer, vilka på olika sätt påverkat och utmanat demokratin. De förändrade förutsättningarna kan förstås som konsekvenser av en ökad internationalisering, privatisering, decentralisering och individualisering (jfr Sannerstedt & Jerneck 1994, s 9 ff). Frågan gäller vilka konsekvenser dessa förändringar fått för skolans vidkommande, och särskilt i relation till uppfattningar i Skolverkets utvärderingar om vad demokratisk kompetens är, bör och kan vara.

Onekligen har den ekonomiska och politiska legitimitetskrisen för den offentliga sektorn påverkat skolan i riktning mot mer konkurrensutsättning och breddning genom friskolornas ökade antal. Valfriheten och den individorienterade undervisningen har också påverkat de förutsättningar som råder i skolan.

En väsentlig fråga som debatterats som en följd av 1990-talets politiska utveckling är om skolan fortfarande kan ses som en mötesplats för olika etniska grupper och socioekonomiska klasser (jfr Skolverket 1998c, s 49 ff, Frykman 1998, s 34 och 57 ff). Vad saken i grunden handlar om är om skolans mål ska vara eller inte vara en gemensam angelägenhet och därmed ett uttryck för en offentlig och centralt definierad politik. Det har också mot slutet av 1990-talet gått att notera en intensifierad diskussion om utbildningens mål och skolans roll som värdeförmedlare. En mer deliberativt orienterad demokratiuppfattning har kommit att lyftas fram. Detta har i varierande omfattning och i olika sammanhang gjorts som svar på de samhällspolitiska utmaningar som beskrivs ovan (Rskr 1998/99:121, Skolverket 2000, SOU 2000:1, s 19 f och 56 ff, Habermas 2000, s 31 ff). Att i detta sammanhang gå djupare in på de mer grundläggande samhällsförändringarna skulle leda för långt. Vad jag här hävdar är att det också i Skolverksutvärderingarna går att se effekterna av 1990-talets samhällspolitiska omsvängning. I en första viktig mening blir under 1990-talet utvärderingarnas uppgift alltmer att styra verksamheten.<sup>4</sup> Betydelsen i utformningen av utvärderingarnas metodologiska verktygslådor skall i det här sammanhanget inte underskattas. Målstyrningen påverkar i sig synen på målen för den offentliga verksamheten. Detta sker i huvudsak i riktning mot att målen blir mer av

prioriteringsinstrument. Under 1990-talet kom begrepp som social- och demokratisk kompetens att åtminstone i retoriken prioriteras.

## Operationaliseringstemat – demokratisk kompetens som kunskap om eller i demokrati

Det är inte enkelt att operationalisera begrepp som i grunden är abstrakta och normativt laddade. Inte minst av det skälet kan det ses som väsentligt att närmare granska hur ett begrepp som demokratisk kompetens görs mätbart och hur det påverkar resultat och tolkning i utvärderingarna.

Skolan intar som samhällsinstitution en särställning när det gäller att föra vidare ett idémässigt kulturarv (Beckman 1993, s 69). Frågan om reproduktion av de demokratiska värderingarna innehåller föreställningar om vad i ett idémässigt kulturarv det innehållsmässigt är värt att hålla liv i, det vill säga vilka demokratiska normer och värderingar det är som konkret skall understödjas. Diskursen kring kulturarvets värde och betydelse ingår i en kamp om tolkningsföreträde över också skolans mål och innehåll. Strävan att reproducera och möjligen också *producera* demokratiska värden och demokratisk kompetens inbegriper därför förutom emotiva- och kognitiva värden också mer eller mindre uttalade *normativa projekt* (jfr Aronsson 2000, s 18 ff). Hur ska skolan förhålla sig till det postmoderna perspektivet förstätt i termer av en fragmentarisk verklighetsuppfattning och tvivel på meningen med sökande efter sanning? Eller annorlunda uttryckt: hur ska skolan bete sig för att understödja det moderna förstätt som en optimistisk tro på en förstälseinriktad interaktion, om det nu är det som ska gälla?

I utvärderingarna talas det generellt om olika hur- och vad- aspekter som behandlar frågan om skolans arbete med att föra vidare de demokratiska värderingarna och utveckla den demokratiska kompetensen. Hur det ska ske tar man i samtliga utvärderingar ställning för i enlighet med en konstruktivistisk kunskapssyn. Detta innebär att man förordar att skolor i sitt arbete med demokratifrågor involverar eleverna, att de betraktas som aktiva subjekt som bland annat kräver konkretion och relevans i det de gör. Det innebär också att det i resonemangen kring moral och demokrati finns ett tydligt handlings-, tillämpande- och deltagandeperspektiv. En förskjutning i uppfattningen om vad demokratisk kompetens innebär sker emellertid från att i NU 92 och UG 95 vara just handlings- och deltagarorienterat till att i US 98 formuleras i allt mer kommu-

nikativa termer. Skillnaden kan förstås som den skillnad som finns mellan att lära/öva *de rätta* attityderna och att behärska en kommunikativ kompetens att samtala kring olika motstridiga värden och därmed komplicerade demokratiska och moraliska problem. Då det gäller US 98 handlar det emellertid fortfarande om att elever utvärderas individuellt. Kommunikation ska därför förstås som att skriftligt kunna formulera sig. Eller som man själv uttrycker det "vår undersökning fokuserar även den språkliga förmågan i relation till den medborgerligt moraliska kompetensen, eftersom eleverna får svara skriftligt på öppna frågor" (Skolverket 1998b, s 11). En paradox finns mellan en omhuldad konstruktivistisk uppfattning och hur man i realiteten, främst i NU 92 och UG 95, väljer att utvärdera de demokratiska kompetenserna. Denna paradox har att göra med en delvis abstrakt och delvis kontroversiell definition som demokratibegreppet *ges*. Den har också att göra med den motsättning som rymms i uppfattningen om demokrati som en social integrationskraft eller som ett värn för den individuella friheten.<sup>5</sup> Den ambivalens som rör skolans *dubbla uppdrag*, att fostra aktiva samhällsmedborgare i gemenskap och samtidigt utveckla elevers personlighet, identitet och kunskaper kommer här till uttryck. Mot bakgrund av uppfattningen om en demokrati i kris skärps kampen om vad som nu är värt att reproducera liksom kampen om vem som ska formulera vad som skall göras till föremål för bedömning. Onekligen är eleverna de som dragit det kortaste strået i den kampen.<sup>6</sup>

### Den problematiserade eller oproblematiserade reproduktionen av demokratisk kompetens

Konkreta resonemang om kulturarvets innebörd och relevans i skolsammanhanget förs främst i NU 92 och UG 95. Bakgrunden sägs i NU 92 vara arbetet med de nya läroplanerna, men kan också ses som ett utslag av den "kulturarvets ideologiska högkonjunktur" som sammanfaller med den borgerliga regeringsmakten i början av 1990-talet (Beckman 1993, s 77). Diskussionen kan hur som helst ses som påverkad av de samtidsvärderingar och framtidsaspirationer som väckts med ökade internationaliseringssträvanden och ett ökat historieintresse. Försöken att *modernisera* kulturarvet i termer av att vara något lokalt, pluralistiskt, mångkulturellt och individuellt istället för något statsreglerat, monokulturellt och egenvärt stöter på problem i NU 92. Vad som betraktas som väsentliga värden framstår som tämligen oklart. De gemensamma demokratiska värdena sägs vara "sådana värderingar som är väsentliga och om vilka det råder överväldi-

gande enighet inom vår samhällsgemenskap” och det gemensamma kulturarvet anses i analogi med detta utgöras av de värden ”som kan utläsas i Deklarationen om de mänskliga rättigheterna, i Deklarationen om barns rättigheter osv” (Skolverket 1993a, s 12 f).

I UG 95 skall uppfattningarna om *överförandet* av normer och värden förstås i relation till de utmaningar som anses följa i ett alltmer post-modernistiskt samhälle. Det är eleverna själva och till stor del på egen hand som måste förstå värdet av att handla demokratiskt. Skolans uppdrag blir mer av att ”ge ungdomarna möjlighet att tillgodogöra sig grundläggande etiska normer och en etisk begreppsapparat för att självständigt kunna bearbeta etiska situationer och moraliska överväganden” (Skolverket 1998a, s 19). Om betydelsen av de centrala begreppen och de ämnesmässiga huvudmomenten som betonas i NU 92 och UG 95 har en väl avgränsad och stabil betydelse tas utgångspunkten i bedömningen av den demokratiska kompetensen i en essentialistisk uppfattning. Även om det inte finns en klar och tydlig konkretisering och problematisering i relation till vad det är som innehållsmässigt ska bedömas görs tämligen kategoriska uttalanden i anslutning till elevers *bristande* demokratiska och etiska uppfattningar.<sup>7</sup>

I ett exempel taget från UG 95 är en människas enda sätt att bli fri från sin dödliga sjukdom att medicin stjäls. Uppgiften tar fasta på skillnader mellan vad som är juridiskt och vad som är moraliskt rätt, det felaktiga med att stjäla (egendomsrätten) ställs mot människovärdet (rätten till liv). Mot bakgrund av elevernas avtagande värnande om rätten till liv och alltmer utilitaristiska svar menar författarna att:

Det finns en påtaglig risk för att hela grunden i det demokratiska samhällslivet riskeras om omvårdnaden beror på nyttan. Det är uppenbart att det i en demokrati måste finnas regler som ger en 'livsgaranti' till varje medborgare – oberoende av ev nytta eller social förankring (Skolverket 1998a, s 57).

I en annan uppgift (som också finns med i NU 92) behandlas rättvis fördelning och flickorna anses avge de mer kvalificerade svaren. Pojkarna fördelar i större omfattning efter principen om behov. Samtidigt visar resultatet att eleverna prioriterar mindre i enlighet med en ”demokratisk rättskänsla” och ”solidaritet” i de uppgifter som ligger närmare deras egen vardag. Då en majoritet av eleverna är för principen om progressiv beskattning, vilket i UG 95 alltså tolkas som uttryck för rättskänsla och solidaritet, är de i en skolkontext *för* besparingar på kärnverksamheten vilket

skulle drabba de sämst bemedlade. Detta tolkas som stående i motsättning till de demokratiska värdena (Skolverket 1998a, s 87 och 92).

I både NU 92 och UG 95 saknas i anslutning till den här typen av uppgifter en problematisering av olika rättsideologiska fördelningsprinciper och historiska perspektiv på desamma. Men till skillnad från i NU 92 menar man i UG 95 att man kunnat dra slutsatsen att:

Valet av principer för fördelning är en fråga om förståelse av situationen. I en situation som eleverna har direkt eller indirekt erfarenhet av fördelas resurserna efter behov. I en situation som är mindre bekant och som därför kräver större analysförmåga och mer ansträngning för att förstå skiftar bedömningsgrunden (Skolverket 1998a, s 70).

Vilket uppgiftsinnehåll som kan bedömas ligga nära eleverna är självklart inte lätt att uttala sig om men utgör samtidigt en väsentlig fråga. Bristen på autenticitet kan vara ett av huvudskälen till uppfattningen att eleverna när de besvarat uppgifterna i utvärderingarna i så liten omfattning tar sin utgångspunkt i *egna* etiska ståndpunkter och demokratiska argument.<sup>8</sup> Utfallet i NU 92 och UG 95 påverkas av uppgifternas essentialism och formalism, de förmår helt enkelt inte öppna upp för en mer fördjupad reflektion kring olika demokratiska och moraliska dilemman (jfr Romhed 1999, s 96). I UG 95 sägs bland annat följande om hur den etiska förmågan och demokratiska kompetensen utvärderas.

Elevernas *etiska* förmåga framgår av om de upptäcker de etiska valen i olika slags situationer, om de klagör de värden som påverkar deras ställningstagande och vilket ansvar och vilken vilja till handling de visar med sina val. Elevernas *demokratiska* kompetens klagörs av de värdena de prioriterar. Vi har inledningsvis i denna rapport klagjort de värdena som läroplanen ålägger skolan att förmedla och förankra hos eleverna. Dessa värden är då utgångspunkten för bedömningen av elevernas demokratiska tänkande och vilja till handling. Genom att bedöma utifrån den demokratiska värdebasen kan vi klagöra vilka svar som klart strider mot människors lika värde och värde som ansluter till detta. Bedömningen kan således avgöra vad som är rätt eller fel i förhållande till den demokratiska värdebasen (Skolverket 1998a, s 29).

Kategoriseringen av elevernas svar görs i enlighet med en etisk analysmodell, som tar fasta på om grunden för etiska ställningstaganden kan hänföras som uttryck för en konsekvensetik, pliktetik, sinnelagsetik eller situationsetik. Så avgörs elevernas etiska förmåga och demokratiska kompetens i både NU 92 och UG 95. Sättet att operationalisera *bedöm-*



**ningskriterierna** blir onekligen väldigt beroende av elevers förståelse för de abstrakta och avkontextualiserade uppgifter som föreläggs dem. Elevernas pragmatiska svar tas som intäkt för att de inte har någon fördjupad förståelse för värdegrunden. Onekligen uppstår paradoxen att elevernas **instrumentalistiska hållning** tolkas utifrån en i sig statisk och abstrakt etisk analysmodell. Detta sker samtidigt som kritik framförs mot att undervisningen inte upplevs som subjektivt relevant för eleverna. De resonemang som förs i UG 95 utifrån de habermasianska begreppet radikal demokrati blir i sammanhanget irrelevant i relation till hur man själv skrider till verket. Habermas är ju tämligen tydlig på punkten att:

...härtill insisterar en diskursteoretisk tolkning på det faktum, att den demokratiska viljebildningen inte hämtar sin kraft från en förutgående konvergens mellan givna etiska övertygelser, utan från kommunikationsförutsättningar, som tillåter de bättre argumentet att göra sig gällande i olika former av överläggningar, och från procedurer som garanterar en 'fair' förhandlingsprocess (Habermas 1995, s 83).

I US 98 betonas att kunskap och grundläggande värden ska ses som sammanhängande för att "kunskaperna ska upplevas som levande och meningsfulla" (Skolverket 1999b, s 9).<sup>9</sup> I US 98 poängteras att det egna perspektivet är av ett vardagsnära och kunskapstillämpande slag. Detta kan tolkas som att värden ska kunna komma till uttryck och till viss del skapas och ifrågasättas i relation till ett sammanhang som inte uteslutande handlar om den enskildes **fasta** uppfattningar och **medvetna etiska ställningstaganden**. Att bedöma elevernas motiveringar utifrån om dessa är uttryck för en värdeorienterad eller instrumentellt orienterad uppfattning blir till skillnad från i NU 92 och UG 95 en av flera faktorer att ta hänsyn till. Det handlar i US 98 för elevernas del mindre om att kunna identifiera de **rätta** värdena och mer om att kunna reflektera kring ett moraliskt problem. Utvärderarna menar att man ställer eleverna inför verkliga situationer som **kan** uppfattas rymma moraliska aspekter.

Det är således varken frågan om konstruerade och dekontextualiserade dilemman; inte heller om rent personliga erfarenheter av moraliska konflikter... Att presentera konkreta sociala förhållanden eller situationer som har potentiella moraliska implikationer tycks vara den 'medelväg' som undviker både den abstrakta och artificiella karaktären hos Kohlbergs 'dilemman', samt de alltför personligt färgade erfarenheterna av egna moraliska konflikter (Skolverket 1999b, s 18).

Men ett antal kritiska aspekter kan resas mot hur demokratisk kompetens i US 98 i huvudsak definieras som en kommunikativ kompetens. Detta sker nämligen inte i termer av att kommunikation ska förstås som samtal eller diskussioner mellan människor som **förhandlar** om mening. På sätt och vis missar US 98 därför vissa väsentliga delar av det utvärderarna försöker göra en poäng av i relation till de tidigare utvärderingarna. Inte heller de formkategorier som analysen utgår från kommer till sin fullständiga rätt.<sup>10</sup> Förhållandet mellan elevutfallet och de moraliska och demokratiska värdena blir också vagt och svårbedömt. Problematiken sammanhänger med att relationen mellan form och innehåll är otydlig eller annorlunda uttryckt: förhållandet mellan den kommunikativa kompetensen och den demokratiska substansen i denna kommunikation är inte tillräckligt belyst. I US 98 finns en begränsad demokratiteoretisk förankring och en syn på demokratisk kompetens som något individualiserat men delvis kontextuellt bestämt, vilket får konsekvenser för möjligheten att ställa elevutfallet i relation till såväl demokratiska värderingar som i vilken omfattning eleverna verkligen omsluts av och har en förmåga och vilja att handla i enlighet med dessa (jfr Skolverket 1999c, s 7 ff och 156 ff). Som vi tidigare sett och som vi också lägre fram ska se talar också utfallet från US 98 för att eleverna själva upplever uppgifterna i olika avseenden som problematiska. Behovet av metodutveckling för att utvärdera och värdera demokratisk kompetens kvarstår. Uppfattningen i US 98 om behovet av att elever utvecklar sin kommunikativa kompetens rymmer ändå mer av ett deliberativt anslag än vad som uppmärksammats i de tidigare utvärderingarna. Men som vi ser i citatet ovan tycks eleverna inte tilltros förmågan att själva formulera relevanta moraliska problem.

## Det metodologiska angreppssättet

I NU 92 uppfattar utvärderarna sin uppgift att främst inrikta sig på centrala begrepp. Dessa begrepp ses dessutom som gemensamma och oberoende av specifikt innehåll (Skolverket 1993a, s 10). Det är intressant att detta är en uppfattning som går igen om än med något olika motiveringar i samtliga utvärderingar. Den utvärderade demokratiska kompetensen kan därmed uppfattas som oberoende av uppgift, situation och kontext. Att lyfta fram centrala begrepp som det väsentliga är ofta ett uttryck för en abstrakt och teoretisk kunskapssyn. Detta karakteriserar UG 95 och möjligen i något mindre omfattning US 98.<sup>11</sup>

NU 92 tenderar att bli ett målrationalt instrument som inriktas mot faktorer som anses mätbara på ett kvantitativt sätt. Detta förhållande

kan också uttryckas som att behovet av kontroll och styrning tar över andra legitima skäl för att utvärdera. I NU 92 uppges de kvantitativa jämförelsemåtten främst syfta till att se hur ”grundskolan motsvarar målen i läroplanen. Den bakomliggande frågan handlar om huruvida den svenska skolan – eller enstaka skolor – är tillräckligt effektiva i förhållande till ställda mål” (Skolverket 1993a, s 171). Med NU 92 har också den knappa tid som eleverna haft till sitt förfogande vid utvärderingstillfällena och det sätt på vilket olika processkvaliteter görs kvantitativt mätbara ansetts göra våld på eleverna och den kunskapsyn som utvärderarna själva säger sig sympatisera med (Molander 1996).

Det kontextuella huvudtemat har i UG 95 skiftat till att handla om det som ovan beskrivs som demokratins kris och då särskilt i termer av en normupplösning. I UG 95 refereras det till ett postmodernt samhälle. Utvärderingens inriktning legitimeras utifrån uppfattningar om innebörden av att leva i ett postmodernt samhälle. Samhället utmärks av en ökad individualisering, mångkulturalisering och sekularisering. Konsekvenserna anses bli en tilltagande differentiering och segmentering i relation till värdefrågor och demokrati. Här beskrivs en *hotbild* och skolan anses ha fått en tilltagande betydelse när det gäller att kunna hantera de olika riskkällor som emanerar ur detta nya. I utvärderingen påstås att normer och värderingar inte längre kan internaliseras uppifrån utan alltmer tar sin utgångspunkt i individuella ställningstaganden.

Det moderna livet innebär att människans liv och handlingar inte längre styrs av ett fast normsystem format av kyrka och folkhemstanke. Det är istället möjligt, ja kanske till och med nödvändigt, att själv välja sätt att leva. Samhällets normer är inte självklara – både det rätta och det goda kan ifrågasättas. Det finns många sätt att leva och många ideologier som försvarar de olika sätten att leva. Pluralismen gör normerna svagare och deras etiska förankring möjlig att ifrågasätta (Skolverket 1998a, s 17).

I fokus hamnar bedömningen av enskilda elevers tankar, ”handlingar” och val i etiska situationer eller annorlunda uttryckt: de centrala begreppen formuleras i termer av demokratisk kompetens och etisk förmåga. Här behandlas dessa kompetenser som centrala begrepp kopplade till de samhällsorienterande ämnena. Hur dessa begrepp beskrivs sammanhängs med den problematik som också finns i NU 92, nämligen vilka implikationer på validiteten det har när normativa och abstrakta begrepp operationaliseras till mätbara och avgränsade kvantitativa enheter.

De begrepp kring vilka det i UG 95 anses finnas en normativ samstämmighet är främst rätt/orätt, rättvis fördelning, självständighet, solidaritet,

självförtroende och tolerans (Skolverket 1998a, s 35 ff, Skolverket 1997, s 28–39). Mot bakgrund av uppfattningarna om en pågående normupplösning och kulturell friställning sker med andra ord ett val av inriktning i UG 95. Det är en inriktning som mer tar fasta på den enskilda elevens sociala, etiska och demokratiska kompetenser än på kontextuellt och intersubjektivt genererad demokratisk kompetens. Utvärderarna hänvisar till maktutredningens uppfattning om en utveckling från en mer samhällscentrerad till en mer individorienterad demokratiuppfattning. Detta är en förändring som utvärderarna menar "måste få konsekvenser för skolans undervisning. Den understryker kravet att relatera förhållanden, handlingar, värden och normer till den enskilda människan/elev" (Skolverket 1998a, s 23). Uppfattningen om ett alltmer individualiserat samhälle är med andra ord tydligt närvarande i UG 95. Med hänvisning till de svårigheter som ligger i att under tidspress och genom skriftliga uppgifter dokumentera elevers värderingar, troligen en lärdom från NU 92, motiveras syftet i UG 95. Syftet sägs vara att utveckla uppgifter som just klargör elevers etiska val och handlingsmönster för att kunna "peka på tendenser i elevernas prioriteringar och argumentation" (Skolverket 1998a, s 27). Komplexiteten i utvärderingsuppdraget har dock visat sig svår att fånga in. Detta hade möjligen kunnat ske genom resonemang om hur interna skolkontexter, undervisningsprocesser och metodiska reduceringar påverkat resultatet kring elevernas demokratiska kompetens. Trots att ett syfte i UG 95 sägs vara "att ge en bild av elevernas kunskaper i relation till process- och bakgrundsvariabler", ser man lite av denna ambition förverkligas i utvärderingen som helhet (Skolverket 1998a, förord).

Att utifrån uppfattningen om ett alltmer individualiserat samhälle dra slutsatsen att elevers etiska och demokratiska kompetens bäst utvärderas individuellt och med papper och penna torde kräva en bättre motivering än vad som sker i UG 95. Att avkontextualisera det demokratiska och etiska ställningstagandet kan förstås mot bakgrund av den abstrakta uppfattningen att demokratisk kompetens är att se som något oproblematiskt gemensamt och en av innehåll och sammanhang oberoende egenskap. Den metodologiska utgångspunkten tas till stor del i en universalistisk och abstrakt moralfilosofi, som på en *teoretisk* nivå kritiseras och ifrågasätts i relation till det postmoderna men som på en *praktisk* nivå praktiseras. Detta sker i huvudsak genom att eleverna ställs inför uppgifter och begrepp som av utfallet att döma oftast inte förmår skapa subjektiv relevans för dem (jfr Skolverket 1998a, s 93 ff). Utvärderingens utgångspunkter tas vidare i målen för undervisningen, som de framställs i nationella styrdokument, på ett sätt som ger intryck av att dessa mål

går att transformera till kvantitativa mått på mer processorienterade förmågor eller kompetenser. Detta är problematiskt och riskerar leda över i en instrumentalisering. Risken är att istället för att ägna intresse åt att ge väl underbyggda förslag på kontextuella ingrepp sker en rad mer eller mindre befogade individuella angrepp. Sådana angrepp saknas inte heller och de riktar sig då främst mot lärarna.

I US 98 finns temat om demokratin i kris kvar. Men om detta i UG 95 är mer orienterat mot vad samhällsförändringar kan få för konsekvenser för människors demokratiska uppfattningar transformeras problematiken i US 98 i större omfattning ner till en fråga om ansvarstagande. Det är konsekvenserna av en utbredd nihilism i det postmoderna samhället som betonas. Oron gäller främst att eleverna känner ett bristande engagemang och ansvar för moraliska och demokratiska frågor. Perspektiv kopplas också till massmedias roll som verklighetsförmedlare. Uppgifterna i US 98 beskrivs som verkliga moraliska problem där det "är i diskussionen av dessa som eleverna förväntas visa fram sina kunskaper" (Skolverket 1999b, s 10, 13 f och 19 f). US 98 skall ses som en första resultat- och målöversyn av de nya läroplanerna, där övergripande kompetenser och mål ställs i centrum. Målstyrningens konsekvenser, i termer av att se kompetensbegreppet som oberoende av kontextuellt innehåll, uttrycks också i US 98.

Att läroplanernas mål är öppna, dvs att de anger kunskapskvaliteter och innehåll i vid bemärkelse men inte stoff och metodiska eller organisatoriska rekommendationer, ställde nya krav på innehåll i och former för det nationella utvärderingsprojektet. Utvärderingen behövde utformas på ett sådant sätt, att måluppfyllelsebedömningar och jämförelser i möjligaste mån görs stoffneutrala (Skolverket 1999d, s 6 f).

Med US 98 utannonseras en ny typ av utvärderingar. US 98 vill positionera sig i relation till NU 92 och UG 95 genom en mer "pluralistisk" inställning till ämnes- och metodvalen. Man uppger sig vara ute efter mer kvalitativa "nyanserade helhetsbilder" än vad de i huvudsak kvantitativa NU 92 och UG 95 utvärderingarna varit. Utvärderarna vill fokusera på "reformgenomföranden, förutsättningar och processer snarare än ämneskunskaper". Ett övergripande syfte är återigen att "utveckla och tillämpa nya metoder för utvärdering". Vad som i sammanhanget kan noteras är påståendet att det är forskarsamhällets samlade kompetens som ytterst fått styra utvärderingens inriktning på fem kunskapsområden.<sup>12</sup> Men trots den samlade kompetensen menar Skolverket i en sammanfatt-

ning av US 98 att "sammanhangets betydelse vid utvärderingar" i större omfattning måste beaktas.

Att också involvera elever i val av frågeställningar och i formulerandet av frågor i både utvärderingar och i prov ser vi, mot bakgrund av resultatet, som ett sätt att utveckla metoderna för bedömning av elevers kompetenser inom olika kunskapsområden (Skolverket 1999a, s 149).

Här riktas kritik mot det som tidigare diskuterats som alltför abstrakt och teoretiskt. Det finns anledning att tolka detta som ett behov av ytterligare förskjutning i riktning mot mer autentiska bedömningar då det handlar om värdering och utvärdering av demokratisk kompetens (jfr Guba & Lincoln 1989, s 245 ff).

## Förklaringstemat eller hur förklaringar konstrueras

Ett tema värt att problematisera är hur man i utvärderingarna tolkar utfallet och vad som kan göras åt de brister som framkommer.

Implementeringsproblem diskuteras som om det i huvudsak är en fråga om huruvida verkställaren – det vill säga läraren – kan, vill och förstår att utföra verksamheten utifrån den målrelaterade styrningen. Detta beskriver Bengt Molander lite tillspetsat som ett tämligen oreflekterat skäll-på-lärarna-perspektiv (Molander 1996, s 38).

Utvärderingen 1992 visade att det fanns en diskrepans mellan å ena sidan uppfattningen att det fanns en kurs som måste följas och å andra sidan vad lärarna ville göra. Nu har Lpo 94 avskaffat kursen och givit lärarna tillåtelse att i samverkan med eleverna göra det man vill. Fortfarande förmedlar emellertid lärarnas svar känslan av att de är 'infångade av kursen'. Vad beror detta på? Varför styr inte de nya styrdokumentet? Vad behövs för att lärarna – tillsammans med eleverna – skall ta makten över innehållet och arbetssättet? (Skolverket 1998b, s 23).

Det huvudsakliga intresset riktas mot läraren i termer av att denne är en "närbyråkrat" som skapar eller inte skapar policy eller kanske främst som den som genomför eller inte genomför policy. Ett mer systemkritiskt perspektiv saknas härigenom.

För samtliga utvärderingar handlar det om ett utvärderande av vad som sägs och inte vad som görs på ett handlingsplan. Frågor ställs om

vad som realiseras men inga egna observationer görs.<sup>13</sup> Analysen håller sig kvar på en individnivå och ibland påstås dessutom skolfaktorn ha en allt mindre betydelse på grund av lärarnas autonomi i valet av innehåll. Lärarna tillmäts därmed en avgörande roll när det gäller implementeringen och den process i vilken skolans demokratiska uppdrag skall realiseras. I detta perspektiv, vilket i stort är genomgående för samtliga av de tre nationella utvärderingarna, görs lärarna till strukturernas skapare. Lärarna ser sig emellertid inte främst som några medskapare utan mer som *systemets fångar* (jfr Skolverket 1993a, s 57 f, Skolverket 1997, s 55, Skolverket 1999c, s 124–147).

I de av regeringen särskilt utpekade utvecklingsområdena för värdegrundsfrågor betonas att i värdegrundsarbetet ska kunskapsmålen och de grundläggande värderingarna ses som två sidor av samma mynt. Vad som poängteras och efterfrågas är den praktiska tillämpningen av värdegrundsfrågor. Regeringen efterlyses också en utveckling av metoder för hur ”aktivt värdegrundsarbete” ska kunna utvärderas.

Utvärderingar på lokal nivå i form av dokumenterade och systematiska studier av måluppfyllelse vad gäller värderingar är relativt begränsad, vilket delvis kan förklaras av att området är komplicerat att utvärdera (Rskr 1998/99:121).

Regeringens kritik handlar också om att ett sådant aktivt arbete är alltför sparsamt förekommande. Resonemanget hämtar stöd från resultaten i US 98 och regeringen lyfter särskilt fram samtalets roll som det ”viktigaste redskapet för att förverkliga värdegrunden” och påpekar att arbetssätt och organisation måste utformas så att möjlighet ges för diskussion och utbyte. Det kommunikativa anslaget, vilket i allt större omfattning anses vara den framkomliga vägen för att kunna realisera skolans demokratiska uppdrag, torde kräva ett nytänkande på såväl utvärderingsområdet som sättet på vilket olika tillkortakommande i utfallet förklaras (jfr Skolverket 2000, Carleheden 2002, s 59).

Skolverksutvärderingarnas empiriska och normativa ansats när det gäller att uttala sig om skolors och elevers demokratiska ”kvalitet” och kompetens gäller dels frågan hur demokratisk skolorganisationen är, dels värderandet av utfallet av de uppgifter eleverna tillställts. Graden av deltagande och inflytande för eleverna antas påverka deras demokratiska tillblivelse liksom undervisningsinnehåll och förhållningssätt till detta innehåll antas göra det. Utifrån en normativ utgångspunkt kan man förvänta sig påståenden som vill besvara frågan varför det ser ut som det gör, liksom vad som bör eller kan göras åt eventuella problem och tillkor-

takommanden. Det finns en del komplikationer som rör förhållandet mellan det empiriska och det normativa i skolverksutvärderingarna, där det empiriska och normativa vävs samman på ett sätt som leder till tolkningsproblem och risker för sammanblandningar.

En rad resultat i samtliga utvärderingar pekar på en diskorrelation mellan hur skolan som organisation fungerar ur ett demokratiskt perspektiv och hur det står till med elevernas demokratiska kompetens. Detta uttrycks som att elever i huvudsak omsluts av den demokratiska värdegrunden men att skolan brister i sitt uppdrag att lära och tillämpa värdegrunden. I samtliga utvärderingar menar man också att eleverna brister i sin förmåga att tillämpa och agera utifrån värdegrunden. Värdegrunden betraktas vara bristfälligt internaliserad, som en konsekvens av att eleverna inte fått tillfälle att tillämpa den på ett fördjupat sätt i skolan. Då utvärderingarna inte innefattat empiriska studier av hur skolundervisningen tagit sig uttryck på handlingsnivå, kan ett sådant orsakssamband vara svårt att visa (jfr Skolverket 1993a, s 174 f, Skolverket 1998a, s 103, Skolverket 1999b, s 129 ff). **Problemet** angrips istället utifrån en normativ utgångspunkt. Det vill säga man inriktar sig på demokratins rättfärdigande och eftersträvaransvärda utformning i enlighet med mer eller mindre uttalade kriterier och abstrakta målformuleringar i styrdokumentet. Lärarna tillskrivs en kunskapssyn som står i motsatsställning till hur dessa mål bäst anses realiseras. Lärarna menas sakna en konstruktivistisk kunskapssyn. Denna kausalitet mellan lärarnas kunskapssyn och en dåligt internaliserad värdegrund hos eleverna, har dock inte prövats.<sup>14</sup>

Att som i NU 92 konstatera att "det skulle vara intressant att i en fortsatt analys relatera elevernas svar på dessa frågor till den undervisning eleverna haft", kan inte bara betraktas som intressant utan som nödvändigt. Om elevernas **bristfälliga svar** formulerar man sig i utvärderingen som att "förklaringen är troligen enkel. Eleverna har lärt sig abstrakta kunskaper och inte förmått eller brytt sig om att integrera dem med sin vardagsförståelse" (Skolverket 1993a, s 66 ff).

I UG 95 levereras också ett antal förklaringar i anslutning till elevernas "felaktiga" etiska val.

Det faktum att de flesta elever har intuitiva demokratiska värderingar som utgångspunkt för sina tankar, är en värdefull grund att utgå från. Utvärderingens resultat indicerar emellertid, att eleverna inte får samtala om och öva demokrati tillräckligt i skolan, vilket gör att många elever har svårt för att stå för och förklara sin värdebas och svårt för att våga handla demokratiskt (Skolverket 1998a, s 103).



Utifrån upplägget av US 98 och delar av utfallet av utvärderingen om den medborgerligt-moraliska aspekten avges ett antal didaktiska rekommendationer.<sup>15</sup> Dessa förslag överensstämmer relativt väl med en del av de utgångspunkter vi i projektet vid pedagogiska institutionen i Växjö haft ambitionen att ta fasta på (jfr resonemanget i Christer Fritzells och Per Gerrevalls artiklar i detta nummer).

## Sammanfattande diskussion

Utvärderingarnas demokratiteoretiska förankring hämtar stöd i skolans styrdokument. I dessa kan det något förenklat sägas finnas stöd för två demokratiteoretiska traditioner. Genom att läroplanen tilldelar samtalet, deltagandet och inflytandet, och den individutveckling som därigenom antas äga rum, en så betydande roll finns en stark koppling till både en deltagardemokratisk demokratiuppfattning och en deliberativ demokratiuppfattning. De två teoretiska uppfattningarna kan i varierande grad fästa vikt vid de procedurala och substantiella aspekterna på demokrati och vad som därmed också utmärker demokratisk kompetens.<sup>16</sup> Likväl positionerar sig de två demokratiuppfattningarna något olika i förhållande till vem och vad som står i fokus för de normsystem som anses bör gälla i den sociala tillvaron. Mats Lundström uttrycker skillnaden som att:

Medan deltagardemokrati ser till individens moraliska utveckling, ser diskursdemokratin till utvecklingen och legitimeringen av ett kollektivt normsystem...I moralfilosofiska termer kan man säga att deltagardemokratin syftar till det goda för individen, medan diskursdemokratin syftar till det rätta (rättvisa) för samhället (Lundström 1999, s 84).

Skillnaden mellan de två demokratiuppfattningarna kan ur ett utvärderingsperspektiv uppfattas på olika sätt. Fokus kan inriktas på att utvärdera en slags demokratis tillstånd genom att fokusera på den enskilda elevens etiska och demokratiska uppfattningar eller inriktas på att utvärdera demokratiska processer som konstituerar den sociala tillvaron. Utvärderingarna har härvidlag främst valt den förstnämnda inriktningen. Detta trots att demokrati i skolan ofta framställs som ett förhållningssätt eller en *överideologi* där kritiskt sinne, dialog och ömsesidig respekt utgör centrala inslag i vilka beslutsformerna, eller de kommunikativa spelreglerna om man så vill, kan antas ha en väsentlig roll att spela för att kunna uppnå såväl individuella som socialt inriktade demokratiska livsformer. Uppfattningarna om reproduktionen av ett idémäs-

sigt demokratiskt arv är i samtliga utvärderingar ändå kopplade till synen på demokrati som en livsform.

Hur reproduktionen av de demokratiska värderingarna ska, kan och bör ta form i den pedagogiska praktiken och vad som utgör dess substans befinner sig i spänningsfältet mellan den essentialistiska och den socialkonstruktivistiska kunskapssynen. Att reproducera det givna genom att på förhand formulera det väsentliga och sedan försöka "fånga in" detta genom utvärdering förenar essentialism med en *summativ* utvärderingsfilosofi. Till denna typ av utvärderingar kan stora delar av NU 92 och UG 95 räknas.

Utifrån en socialkonstruktivistisk ansats skulle en mer prövande, kritisk och kulturorienterad inställning till olika värden och påståenden som avges i demokratins namn ha varit för handen. Utifrån ett sådant perspektiv blir utvärderingarnas inriktning mer av att vitalisera och utveckla demokratin och den demokratiska kompetensen. Det skulle innebära en utvärderingsfilosofi av det mer *formativa* slaget. Delar av US 98 kan ses ha en sådan inriktning till följd av sina relativt öppna och kontextualiserade moraliska problem och som en följd av en mer mångfasetterad analys av elevernas svar. Utvärderingarnas normativa utgångspunkter går härvidlag att tolka utifrån hur argumentationen förs för det sätt på vilket man bedömer demokratisk kompetens och hur detta praktiskt påverkar vad eleverna ställs inför.

Skillnaden mellan NU 92, UG 95 och US 98 i sättet att värdera och bedöma elevutfallet ligger då främst i att detta i NU 92 och UG 95 sker utifrån en mer kvantitativ och instrumentell syn på hur etiska val kan analyseras utifrån en etisk analysmodell. Skillnaderna mellan hur man i de två tidigare utvärderingarna och i den senare ser på begreppet demokratisk kompetens kan också uttryckas som att det mer handlar om en förskjutning på ett teoretiskt plan. I en sådan mening handlar det om en förskjutning från det etiska i betydelse det goda för den enskilde, till det moraliska i betydelsen det rätta relaterat till en vidare samhällelig kontext. I US 98 behandlas elevers förmåga således mer som att skriftligt kunna resonera och reflektera kring moraliska problem i termer av att kunna se olika värdekonflikter, orsakssammanhang och nivåer i problematiken, ansatsen är mer kvalitativt orienterad, till skillnad från att "upptäcka innebörden" i det etiska valet. Den demokratiska kompetensen stannar i det sistnämnda fallet så att säga vid själva identifierandet av värden i den meningen att den demokratiska kompetensen anses bedömningsbar utifrån olika etiska grunder. De etiska värdena tolkas av utvärderarna i termer av över- och underordnade och ses som medvetna pri-

oriteringar vilka också antas säga något om viljan till handling och ansvarstagande. I US 98 kopplas den demokratiska kompetensen på ett tydligare sätt till hur eleverna angriper problemet i termer av öppenhet, nyfikenhet och känslomässigt engagemang. Den demokratiska kompetensen kan utifrån en sådan utgångspunkt ses som mer *situerad*. Relationen mellan vad eleverna säger och huruvida det sagda också säger något om hur de anser sig kunna, få och vilja handla har utifrån tillvägagångssättet i US 98 åtminstone möjlighet att problematiseras på ett tydligare sätt. Annorlunda uttryckt kan det sägas ske en förskjutning av synen på det "etiska", från att i NU 92 och UG 95 främst gälla det individuella till att i US 98 mer ställas i relation till olika del- kulturella kontexter. Men relationen mellan utsaga och handling är i samtliga fall dock inte utvärderad.

En inriktning mot de kommunikativa formerna som uttryck för demokratisk kompetens bör som jag ser det vara mer explicit kopplad till vad denna kompetens syftar till. Ett väsentligt syfte måste rimligen vara förknippat med ett processorienterat synsätt på demokrati, det vill säga ha något att göra med demokratisering. Den demokratiska kompetensen bör med ett sådant perspektiv utvärderas i relation till sammanhang, sakinnehåll och arbetssätt. Vad frågan i grunden handlar om är om man inte för att utvärdera elevers demokratiska kompetens faktiskt måste utgå från hur elever tillsammans resonerar, tar ställning och uppträder i olika kommunikativa sammanhang. Den väg som Skolverket på senare år tagit genom det deliberativa perspektivet ställer krav på kommunikativa utvärderingsformer.

## Noter

1. Vad som är att betrakta som "nationella utvärderingar" torde det finnas olika uppfattningar om. De skolverksutvärderingar som här främst studerats har författats av följande personer: för NU 92, rapport 17 (Skolverket 1993a) är Gunilla Svingby huvudansvarig. I projektgruppen har också Evald Aspengren, Gunnar Iselau, Anna Lindbom och Vilgot Oscarsson ingått. För NU 92, rapport 27 (Skolverket 1993b) har Mats Ekholm och Gösta Käräng svarat. I projektgruppen ingick också Birgitta Strömberg och Hugo Wickström. För UG 95, rapport 125 (Skolverket 1998a) och rapport 138 (Skolverket 1998b) var Gunilla Svingby projektledare. I projektgruppen ingick också Anna Lindbom, Roland Severin, Gunnar Iselau och Åke Elison, den sistnämnde deltar dock inte i rapport 138. För UG 95, rapport 127 (Skolverket 1997) stod Gösta Käräng som projektledare. Projektgruppen bestod också av Hugo Wickström, Birgitta Strömberg, Carina Oscarsson och Mats Ekholm. För US 98 (Skolverket 1999b) var Bo Dahlin projektledare och i projektgruppen ingick också Gösta Käräng, Christina Osbeck, Mats Ekholm och Björn Skogar. För US 98 (Skolverket 1999c) var Lars Lorentson och Allan Steen projektledare. I projektgruppen ingick också Charlotta Lorentzon, Göran Strandh, Katarina Lycken, Eva Bonander, Kajsa Tegnér, Claudia Quintana, Monica Tegerstedt, Kerstin Rhodin och Gunnar Forsberg.

2. När det gäller de konkreta uppgifterna i utvärderingarna så behandlar de något innehållsmässigt olika teman. I NU 92 intresserar man sig för elevernas beskrivningar av demokrati, vad de anser nödvändigt för att samhället ska vara demokratiskt och vilken människosyn de ger uttryck för. Det man kallar faktakunskaper behandlar elevernas kunskaper om valsystemet, inflation och skattepolitik. I UG 95 behandlas frågor som rör rätt/orätt och rättvis fördelning. US 98s så kallade huvuduppgifter består av frågor kring temana nynazism, arbetsmoral och genetik.
3. 1980-talets statliga maktutredning och det fokus som här riktades mot förmågan att leverera välfärd ses tio år senare i demokratiutredningen som en alltför ensidig nyttoorienterad uppfattning om demokratins legitimitetsgrund. I den senare utredningen vill man istället framhålla en moralisk grund för demokratin (SOU 2000:1, s 31).
4. Hur några av de här refererade utvärderingarna förhåller sig till styrdokumentens mål och innehållsmässiga huvudmoment se Skolverket (1993a), s 10 f, Skolverket (1998a), s 15 f, Skolverket (1999b), s 10 f.
5. Bengt Molander menar att författarna till NU 92 (rapport nr 17) på ett oproblematiskt sätt likställer välfärdsstaten med demokrati (Molander 1996, s 41 f). Det demokratiska uppdraget i UG 95 diskuteras utifrån en närhetsetisk uppfattning som berör relationen mellan demokrati, social integration och individuell frihet. Särskilt poängteras skolans roll att utveckla elevers demokratiska identitet. Författarna tycks med detta mena utvecklandet av självreflekterande, självständiga och oberoende medborgare. Ett normativt ställningstagande i analogi med detta är att individualitet och identitet ses som väsentliga faktorer i kontrast till kollektivering och anonymisering (Skolverket 1998a, s 22 ff).
6. Skolan brukar som bekant sägas ha ett dubbelt uppdrag, vilket här innebär att både föra vidare/upprätthålla och försvara de demokratiska värderingarna och att understödja en vital, normativ och kritisk kommunikation, inte bara för fortlevnaden av utan också för vitalisering/utveckling av demokratin.
7. För fler exempel ur NU 92 som lider brist på begreplig klarhet och otydlig grund för författarnas egna normativa slutsatser, se Molander (1996), s 42 f.
8. En annan förklaring kan här vara att man i så liten omfattning låter eleverna själva komma tilltals på ett mer kvalitativt sätt.
9. De värden man här refererar till är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämlikhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.
10. Formkategorierna mot vilka elevutfallet analyseras tar fasta på om eleverna uppfattar värdekonflikter, orsakssammanhang och hur de tar sig an problematiken i termer av om de har en öppen, frågande, känslorelaterad och engagerad inställning. Därtill hur de motiverar sina ställningstaganden utifrån en deontologisk och teleologisk etik (Skolverket 1999b, s 38 f).
11. Bengt Molander menar mot bakgrund av metodologin i NU 92 att "Det behövs allmänt mer pluralism i metod och ämnesuppfattningar – och ämnesmässig hemvist för forskare. Även om statsmakterna vill ha sina mätningar med kvantitativa jämförelser som resultat så bör det också finnas plats för många mindre studier som kan tillåtas variera. Annars riskerar hela programmet att övergå till mer eller mindre mekanisk produktion av forskningsresultat" (Molander 1996, s 53).
12. Utvärderingarna genomfördes av lärarhögskolan i Stockholm, Göteborgs universitet, universitetet i Karlstad och av företaget Kontura International AB. De fem kunskapsområdena behandlade förmågan att se sammanhang och kunna orientera sig i omvärlden, att kunna göra medvetna etiska ställningstaganden, att förstå och tillämpa

demokrati, skapande förmåga inom ramen för bildämnet och kommunikativ förmåga inom ramen för främmande språk. Skolverket menar

Att just dessa fem kunskapsområden valdes hänger alltså samman med att det främst var inom dem som Skolverket fick förslag som vi bedömde var genomförbara i en nationell empiriskt inriktad studie. Urvalet av kunskapsområden styrdes alltså ytterst av de idéer och den kompetens som finns vid forskningsinstitutioner m fl i Sverige (Skolverket 1999d, s 5 ff och 8).

13. Endast i ett fall har Skolverkets personal gjort skolbesök. Dessa observationer redovisas i NU 92 som bakgrund till "nägra allmänna drag i skolornas sätt att lägga upp verksamheten" (Skolverket 1993b, s 10 ff).
14. När det gäller innehållet i undervisningen menar man i NU 92 men utan att närmare undersöka/utvärdera saken att "valet påverkas troligen också i hög grad av lärarens pedagogiska grundsyn eller utbildningsfilosofi" (Skolverket 1993a, s 46). I UG 95 menar utvärderarna att provens utformning är en "utomordentlig indikator på kunskapssyn", varvid det konstrueras prov som lärare och elever ska ta ställning till på olika sätt. Lärarna uppmanas också att skicka in sina egenkonstruerade prov för att underställas utvärderarnas bedömning, vilket knappt 50 procent av de tillfrågade väljer att göra (Skolverket 1998b, s 37 och 48 ff).
15. I korthet menar utvärderarna att de didaktiska konsekvenserna utifrån resultatet kräver en skärpt uppmärksamhet mot att atmosfären är tillåtande, att elevernas engagemang för demokratiska/moraliska frågeställningar tillvaratas, att värdegrundsfrågor integreras i ämnesundervisningen, att elevernas kommunikativa förmågor tränas, att empati och reflektion stimuleras samt att undervisningen på ett mer kritiskt sätt behandlar massmedias roll som verklighetsförmedlare (Skolverket 1999b, s 132 f).
16. Läroplanernas demokratiteoretiska uppfattningar kommer bland annat till uttryck i följande skrivningar: "Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjlighet till sådana". Och vidare: "...tydlighet i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan". Skolan skall härvidlag: "Förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet". Och därför lägga sig vinn om att eleverna ges möjlighet att: "Utveckla förmåga att utöva inflytande och ta ansvar" (Lpo 94).

## Referenser

- Alexandersson, Mikael (1999): Reflekterad praktik som styrform. I Mikael Alexandersson, red: **Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet**, s 9–72. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, Peter (2000): Historiekultur i förändring. I Peter Aronsson, red: **Makten över minnet. Historiekultur i förändring**, s 7–33. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, Svante (1993): Kulturarvets väsen och värde. I Jonas Anshelm, red: **Modernisering och kulturarv – essäer och uppsatser**, s 61–124. Stockholm: Symposion.

- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000): ***Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn.*** Stockholm: Agora.
- Carleheden, Mikael (2002): Fostran till frihet – Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. ***Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik***, 11(3), s 43–72.
- Frykman, Jonas (1998): ***Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet.*** Lund: Historiska Media.
- Guba G Egon & Lincoln S Yvonne (1989): ***Fourth Generation Evaluation.*** London: SAGE Publications.
- Habermas, Jürgen (1995): ***Diskurs, rätt och demokrati.*** Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (2000): ***Den postnationella konstellationen.*** Göteborg: Daidalos.
- Kymlicka, Will (1998): ***Mångkulturellt medborgarskap.*** Nora: Nya Doxa.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.*** Stockholm: Fritzes.
- Lundquist, Lennart (1998): ***Demokratins väktare.*** Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, Mats (1999): Demokrati i skolan? I Erik Amnå, red: ***Det unga folkstyret***, s 51–120. Demokratiutredningens forskarvolym VI, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Molander, Bengt (1996): ***Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan.*** Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för idé- och lärdomshistoria.
- Petersson, Olof (1991): ***Makt, en sammanfattning av maktutredningen.*** Stockholm: Allmänna förlaget.
- Petersson, Olof (1998): ***Statsbyggnad. Den offentliga maktens organisation.*** Stockholm: SNS-Förlag.
- Petersson Olof (2000): ***Demokrati utan partier?*** Stockholm: SNS-Förlag.
- Rskr 1998/99:121. ***Samverkan, ansvar och utveckling. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning.*** Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Romhed, Rune (1999): Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I Mikael Alexandersson, red: ***Styrning på villovägar – Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet***, s 75–145. Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, Bo, red (1995): ***Demokrati som dialog.*** Stockholm: SNS.
- Sannerstedt, Anders & Jerneck, Magnus (1994): Introduktion: Demokratins problem. I Anders Sannerstedt & Magnus Jerneck, red: ***Den moderna demokratins problem***, s 5–19. Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket (1993a): *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992. Samhällsorienterade ämnen. Huvudrapport*. Skolverkets rapport 17.
- Skolverket (1993b): *Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992. Skolor och elevers utveckling. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 27.
- Skolverket (1997): *Utvärdering av grundskolan 1995. Elevers skolsituation och sociala utveckling*. Årskurs 9. Skolverkets rapport 127.
- Skolverket (1998a): *Utvärdering av grundskolan 1995. Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens*. Samhällsorienterade ämnen. Årskurs 9. Skolverkets rapport nr 125.
- Skolverket (1998b): *Utvärdering av grundskolan 1995. Proven, kunskapen och undervisningen*. Samhällsorienterade ämnen. Årskurs 9. Skolverkets rapport nr 138.
- Skolverket (1998c): *Samhällsekonomiska effekter av ökad valfrihet inom skolsektorn – En välfärdsteoretisk analys*. Beställningsnummer 98:375, Liber Distribution.
- Skolverket (1999a): *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål*. Skolverkets rapport nr. 175.
- Skolverket (1999b): *Den medborgerligt – moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan*. Beställningsnr. 99:486.
- Skolverket (1999c): *Skolan inifrån*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål (US 98). Beställningsnr. 99:487.
- Skolverket (1999d): *Bärande idéer*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98). Beställningsnr. 99:490.
- Skolverket (2000): *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr. 2000:1613.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati. Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Demokratiutredningens betänkande. Stockholm: Fritzes.

## Bilaga: Jämförelse mellan skolverkstutvärderingarna

Tema/aspekt	NU 92	UG 95	US 98
<b>Samhällsförändringstema</b>	Förvaltningspolitiska förändringar/målstyrning och decentralisering.  Politisk-ideologisk legitimitetskris.  Målrationalitet.	Demokrati i kris.  Det postmoderna samhället och värderelativism/normupplösning.  Målrationalitet.	Demokratin i kris.  Ansvarstagande/engagemang  Massmedias roll och behov av kritiskt förhållningssätt.  Mål- och resultatöversyn av övergripande mål i Lpo/Lpf 94.
<b>Metodologiskt angreppssätt</b>	Indirekt bedömning.  Individuell konstruktivism i teori, essentialism i praktiken.  Kvantitativa enkäter.  Skriftliga kvasiöppna uppgifter.	Indirekt bedömning.  Individuell konstruktivism i teori, essentialism i praktiken.  Kvantitativa enkäter.  Skriftliga kvasiöppna uppgifter.	Indirekt bedömning.  Konstruktivism.  Kvantitativa enkäter.  Skriftliga öppna uppgifter.  ”Psykoanalytiskt” orienterade gruppintervjuer.
Centralt utvärderingsfokus	Centrala begrepp som det ämnescentrala.	Centrala begrepp som demokratisk kompetens och etisk förmåga.	Kommunikativ kompetens som centralt kunskapsområde.
Utvärderingsfilosofi	Summativ och kvantitativt orienterad.	Summativ och kvantitativt orienterad	Summativ/formativ och kvalitativt orienterad
<b>Förklaringsstema – syn på Implementeringsproblematiken</b>	Styrdokumentet styr inte lärarna, dom vill, kan och förstår inte.  Elevens tillkortakommanden.	Styrdokumentet styr inte lärarna, dom vill, kan och förstår inte.	Didaktiska tillkortakommanden.  Essentialismens misslyckande.
<b>Operationaliseringstema/ Demokratisk kompetens</b>	Demokratisk kompetens som individuell egenskap.  Avgörs utifrån värderande av grunden för det etiska handlandet.  ”Uppvisad” deltagar- och handlingskompetens.	Demokratisk kompetens som individuell egenskap.  Avgörs utifrån värderande av grunden för det etiska handlandet.  ”Uppvisad” deltagar- och handlingskompetens.	Demokratisk kompetens som individuell egenskap med visst förbehåll.  Avgörs utifrån en mångfacetterad formkategorisering.  Uppvisad skriftlig kommunikativ och emotiv kompetens.

\* Intervjuer görs i Skolverkets rapport *Skolan inifrån* (Skolverket 1999c) i syfte att få elevernas synpunkter på hur skolan upplevs som demokratisk.