



Det nuvarande demokratiuppdragets vara eller icke vara

En komparativ studie av demokratiuppdragets utformning i svenska och finska läroplaner från 1970 till idag

Sophie Cascalheira
Frida Ottosson

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete i samhällskunskap
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Kurskod: ÄSHM92
Termin: VT2020
Handledare: Lars Andersson Hult
Examinator: Staffan Stranne

Abstract

This study acknowledges how the democratic mission has changed over time and which role it has today. By using a comparative idea analysis, fourteen Swedish and Finnish curriculums and syllabuses stretching from 1970 to 2015 has been analysed and compared. Therefore, our purpose is to analyse how the curriculums and syllabuses can be compared to the modern society versus the late modern society, by using ideal types based on theories that legitimates our study. With this method, we were able to compare how much the late modern society has influenced the Swedish and Finnish curriculums and syllabuses. In the result, we concluded that the Finnish curriculums are still influenced by the modern society in a broader way than the Swedish. The Swedish curriculums have been more influenced by the late modern society as a result of the increased focus on the individual, which is a consequent of the development from the modern to the late modern society. The latest Finnish curriculums are also influenced by the late modern society. However, when they write about individuals, the importance of being a part of the community is always the primary goal. The comparison between the countries syllabuses shows a different sight of the subject social studies. In Sweden, it plays a larger role in the mission of creating democratic citizens, as to Finland, where it plays almost the same role as all the other subjects. The final discussion in this study is whether the democratic mission is still functioning in the society we are living in today. The conclusion is that it has to be changed, otherwise it will not legitimize in the late modern society. Furthermore, it has to change from being a firm mission to a more fluid one. Additionally, it has to create an environment where the pupils can become liberate subjects.

Keywords: curriculum, syllabus, modern society, late modern society, Finland, Sweden, comparative idea analysis, ideal type,

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Disposition.....	2
2. Bakgrund.....	4
2.1 Begreppsdefinition.....	4
2.2 Historiskt perspektiv	5
2.2.1 Demokratins framväxt i skolan.....	5
2.2.2 Samhällskunskapens framväxt i Sverige	5
2.2.3 Samhällslärans framväxt i Finland.....	6
3. Tidigare forskning	8
3.1 Utbildningskonceptioner.....	8
3.2 Förskjutningen från det kollektiva till det individuella.....	10
4. Teoretiska utgångspunkter	12
4.1 Det moderna samhället och demokrati	12
4.2 Det senmoderna samhället och demokrati.....	15
4.3 Demokrati i skolan	18
5. Metod.....	23
5.1 Val av metod	23
5.2 Urval och avgränsningar	24
5.3 Genomförande	25
5.4 Validitet och reliabilitet	26
6. Resultat.....	29
6.1 Finland.....	29
6.1.1 Finland 1985	29
6.1.2 Finland 1994	31
6.1.3 Finland 2003	33
6.1.4 Finland 2015	35
6.2 Sverige	38
6.2.1 Sverige 1970	38
6.2.2 Sverige 1994	41

6.2.3 Sverige 2011	44
6.3 Finland och Sverige - en jämförande analys.....	46
6.3.1 Målet att fostra demokratiska medborgare	46
6.3.2 Demokratiska arbetsformer.....	51
6.3.3 Globaliseringens påverkan.....	53
6.3.4 Samhällskunskap och samhällslära	56
6.4 Demokratiuppdraget i dagens skola.....	58
7. <i>Slutdiskussion</i>	61
7.1 Samhällskunskapens ansvar i skapandet av demokratiska medborgare.....	61
7.2 Skapandet av demokratiska medborgare i senmoderniteten.....	63
7.3 Förslag till vidare forskning	68
<i>Källförteckning</i>	69

1. Inledning

Särskilt problematiskt är här antagandet att demokrati bara är möjligt om alla medborgare utbildas 'riktigt' och handlar i enlighet därmed. Frågan som detta reser är om vi tar demokratin på tillräckligt allvar ifall vi förutsätter att den bara kan existera om den grundas på en gemensam identitet. (Biesta 2006, 109)

Demokrati i skolan befinner sig i dagens samhälle i en kris, där skolan förefaller ha stort ansvar för fostrandet av demokratiska medborgare. Utbildningen ska utformas utifrån grundläggande demokratiska värderingar, där demokrati ska genomsyra all undervisning. Utbildningen ska vidare förmedla och förankra respekt för de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på, och som står skrivet i skollagen (Granath 2017, 26). Skolan ska fostra eleverna i medborgerliga kompetenser, vilket innebär att eleverna ska fostras i färdigheter och kunskaper som behövs för att delta i ett demokratiskt samhälle. Demokrati- och värdegrundsuppdraget hör inte samman med ett specifikt ämne. Uppdraget är mångskiftande, där samtliga ämnen bär ansvaret för demokratiuppdraget (ibid., 45). Däremot har ämnet samhällskunskap en tydligare koppling till de förmågor som eftersträvas, men ska inte misstas för att ensam stå ansvarig för uppdraget (ibid., 47–48). Ramarna och förutsättningarna för demokratiuppdraget står skrivet i de läroplaner som undervisning vilar på (ibid., 38).

Finland och Sverige rankas idag som några av världens mest demokratiska länder, där Sverige placerar sig på en tredjeplats och Finland på en femteplats (The Economist 2019). Dessutom är demokrati väletablerat i både de svenska och finska styrdokumenterna för skolan. Samtidigt sker en utveckling i samhället mot ökad individualisering där kollektivet förlorat sin slagkraftighet, vilket påverkar demokratin, vars huvudprincip ligger i att tillsammans föra samhället framåt. Med utgångspunkt i denna förändring är det av intresse att undersöka hur demokratiuppdraget presenteras i läroplaner. Dessutom är den historiska utgångspunkten att Finland varit en del av Sverige närvarande, där grannländerna fortsatt samverka inom bland annat utbildning (SOU 2014:5, 101). Att länderna rankas som några av de mest demokratiska, och innehar liknande utbildningssystem, bidrar till att en jämförelse av demokratiuppdraget i skolan är av intresse att undersöka. Har Finlands och Sveriges syn på demokrati i skolan förändrats över tid? Utformas styrdokumenterna kring uppdraget lika? Och vad är samhällskunskapens ansvar för demokratiuppdraget i de båda länderna? Frågor av sådan karaktär ämnar denna studie besvara.

1.1 Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet är att undersöka, och jämföra, fostransuppdragets utveckling, över tid, och vilken roll uppdraget har i gymnasieskolan idag. Undersökningen grundar sig i en komparativ idéanalys av läroplaner för gymnasieskolan i Sverige, jämfört med läroplaner för gymnasieskolan i Finland. Med studien vill vi lyfta fram och undersöka synen på demokratiuppdraget, och om den finska och svenska läroplanen och ämnesplaner för samhällskunskap har en samsyn på vad uppdraget innebär. Vi kommer även att undersöka hur applicerbart demokratiuppdraget är i det rådande samhället i Finland och Sverige, jämfört med tidigare i den svenska och finska skolan från 1970 samt 1985 och framåt. Undersökningen tar avstamp i följande frågeställningar.

- Hur beskrivs demokratiuppdraget i gymnasiets läroplaner och ämnesplaner i samhällskunskap för Finland och Sverige idag, jämfört med tidigare?
- På vilka sätt överensstämmer, och skiljer sig, beskrivningen av demokratiuppdraget i den svenska och finska läroplanen och ämnesplanen för samhällskunskap?
- Hur kan skolornas formulerade demokratiuppdrag kopplas till teorier kring det moderna och senmoderna samhället i respektive land?

1.2 Disposition

Arbetets första del utgörs av en bakgrund. I denna bakgrund presenteras en begreppsdefinition av relevanta begrepp (2.1) följt av en historisk beskrivning av demokratins framväxt i skolan samt den historiska framväxten av samhällskunskap som ämne i de båda länderna (2.2). I del tre framställs tidigare forskning som är relevant för studien, där Englund (2005) och Wahlströms (2014) utbildningskonceptioner presenteras (3.1) samt Almgrens forskning om fostrandet av demokratiska medborgare (3.2). Vidare introduceras den teoretiska utgångspunkt som ligger till grund för studien med teorier kring det moderna (4.1) och senmoderna (4.2) samhällets utmärkande drag. Fortsättningsvis inkluderar teoridelen demokrati i skolan (4.3), med utgångspunkt i den moderna och senmoderna skolan. I metodavsnittet presenteras det

tillvägagångssätt som studien genomförts utifrån. Här inkluderas val av metod (5.1), urval och avgränsningar (5.2), genomförande (5.3) och validitet och reliabilitet (5.4). I nästkommande avsnitt presenteras det resultat som framkommit i studien. Inledningsvis redogörs för de finska läroplanernas utformning av demokratiuppdraget (6.1), följt av de svenska läroplanernas utformning (6.2). Med detta som grund framställs sedan en jämförande analys av de båda ländernas läroplaner (6.3) med efterföljande analys om demokratins framställning i läroplanerna idag, i relation till det senmoderna samhället (6.4). Avslutningsvis presenteras slutdiskussionen, en analys som tar avstamp i det resultat som tidigare framkommit. Först presenteras samhällskunskapens roll för demokratiuppdraget (7.1), följt av en djupare problematisering av demokratiuppdraget idag (7.2) och avslutas sedan med en presentation av förslag till vidare forskning (7.3).

2. Bakgrund

2.1 Begreppsdefinition

Läroplan är det övergripande styrdokument som gäller för gymnasieskolans samtliga ämnen. Den ska genomsyra all undervisning och beskriver de mål och syften som berör samtliga elever inom gymnasieskolan (Läroplan för gymnasieskolan 2011). Läroplan som begrepp används i både de svenska och finska styrdokumenterna och är således det begrepp som appliceras i studien för att beskriva de övergripande styrdokumenterna för gymnasieskolan.

Ämnesplan är benämningen på det dokument som beskriver respektive ämne i gymnasieskolan. Ämnesplanen beskriver varje ämnes syfte, innehåll och lärandemål. I de nuvarande svenska styrdokumenterna används begreppet ämnesplan medan den nuvarande finska använder begreppet *lärokurs* för att beskriva samtliga ämnesinnehåll (Lgy11 2011). I denna studie kommer begreppet ämnesplan att användas för att beskriva specifika ämnets innehåll för både de svenska och finska styrdokumenterna.

Demokratiuppdraget är det samlingsnamn som skolan har för demokratisk utbildning. I demokratiuppdraget är skolans uppgift att lära eleverna om, genom och för demokrati. Eleverna ska lära sig *om* demokrati och dess orsak och verkan, detta ska ske *genom* demokratiska arbetsformer i form av inflytande och delaktighet, där kommunikativa förmågor och källkritik blir arbete *för* demokratin (Skolverket 2013, 68). Demokratiuppdraget som begrepp är ett svenskt uttryckt men då innebörden för uppdraget i Finland är densamma kommer begreppet användas i denna studie och syfta till demokratisk fostran i skolan.

Samhällskunskap är benämningen på det ämne som existerar i den svenska skolan, där den finska motsvarigheten heter samhällslära. Ämnet är tvärvetenskapligt och ska ge eleven kunskaper inom samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner och ge ökad förståelse för samhällsfrågor (Skolverket 2011, 1). I denna studie kommer begreppet samhällskunskap att användas vid analys och jämförelse mellan länderna.

2.2 Historiskt perspektiv

2.2.1 Demokratins framväxt i skolan

I samtliga läroplaner efter andra världskriget slut har demokrati och skapandet av demokratiska medborgare haft en framträdande roll i svenska och finska läroplaner. I början av 1960-talet betonades skolans mål att skapa demokratiska medborgare i läroplanerna. “Den starka inriktningen mot att demokratisera utbildningssystemet på alla nivåer kan ses som ett bidrag till den andra demokratiseringsvåg som just börjat skölja över världen.” (Långström & Virta 2016, 37). “Hela förändringen av utbildningsväsendet skulle tillsammans med ämnet samhällskunskap i någon mening vaccinera befolkningen mot olika former av diktatur. Skolan fick i framtiden ett uttalat mål att skapa demokratiska medborgare.” (ibid., 35). Den svenska skolan har traditionellt sett, från slutet av 1960-talet, förespråkade objektivitet i skolans styrdokument. Denna objektivitet kan ha uppfattats av lärare som så starkt utformat att enbart demokrati gick att propagera för (ibid., 52). Demokrati skulle undervisas som den överlägset bästa styrelseformen, även om det fanns utrymme för att kritisera den. I dagens skola legitimeras inte demokrati i undervisningen på samma sätt som tidigare. Omvärlden ställer ständigt krav på skolan kring de innehåll och färdigheter som eleverna bör lära sig, i undervisning i allmänhet men i samhällskunskapen i synnerhet. Vissa utmaningar har funnits länge men med de aktuella förändringarna i samhället och världen uppkommer nya utmaningar som kan anses stå i motsats till skolans demokratiuppdrag (ibid., 227).

2.2.2 Samhällskunskapens framväxt i Sverige

Samhällskunskapen, i dess nuvarande form, är relativt nytt eget ämne i gymnasieskolan. I 1918–1919 års skolreformer existerade ämnet medborgarkunskap, som kan betraktas som en föregångare till samhällskunskap (Långström & Virta 2016, 40–41). Medborgarfostran skulle utveckla elevernas förståelse för sin roll i samhället (Larsson & Westberg 2019, 357–358). Ämnet ingick tidigare i kristendomskunskap och historia men med införandet av allmän rösträtt växte efterfrågan om ett ämne med syfte att fostra eleverna till demokratiska medborgare. 1928 förändrades upplägget, där samhällskunskapens roll förstärktes i historieämnet, som fick det nya namnet “historia med samhällslära” (ibid., 359). Historieämnet hamnade i en kris efter

andra världskriget, då ämnet förknippades med nationalism och konservatism, vilket ledde till att samhällskunskapen fick en mer framträdande roll i flertalets länders skolsystem (Karlsson 2009, 330). Med två världskrig på endast 30 år i bakgrunden stärktes tanken kring skapandet av demokratiska medborgare i skolan. Arbete i demokratiska arbetsformer skulle integreras, då skolans roll i den sociala fostran ansågs viktig för att undvika ytterligare ett krig (Larsson & Westberg 2019, 359). Politiker ville socialt reformera samhället med samhällskunskap i skolan, då ämnet ansågs ha stark koppling till det moderna samhället (Karlsson 2009, 330).

När gymnasieskolan växte fram i slutet på 1960-talet blev samhällskunskap ett obligatoriskt ämne inom samtliga teoretiska inriktningar (Larsson & Westberg 2019, 360). Samhällskunskapen har sedan dess fått ett vidgat ämnesinnehåll med betoning på internationella relationer, politik, ekonomi, sociala förhållanden, miljöfrågor och arbetsliv (Långström & Virta 2016, 42). I den läroplan som presenterades 1994 var samhällskunskap ett kärnämne för samtliga inriktningar i gymnasiet. Samhällskunskap som ämne idag utgår från 2011 års läroplan, där läroplansreformens fokus var just ämnesplaner (Larsson & Westberg 2019, 363).

2.2.3 Samhällslärans framväxt i Finland

Den finska benämningen för ämnet samhällskunskap är samhällslära, och det har haft olika roller och namn under den finska gymnasieskolans historia (Utbildningsstyrelsen 2003). Ämnet ha tidigare varit en del av ämnet historia och samhällslära, och kan liknas vid Sveriges ämnesplan mellan 1928 och 1962 (Larsson och Westberg 2019, 359). Utvecklingen av den finska skolan tog fart efter andra världskriget där det genomfördes en omfattande reformering av skolan, där en gemensam grundskola för alla implementerades under 1970-talet (Sahlberg 2012, 49, 53–55, 80). Trots denna reformering behöll Finland historieämnet som främsta bärare av demokratisk fostran, där samhällslära fortsättningsvis inkluderades i historieämnet (Karlsson 2009, 330–331). Samhällskunskapens framväxt i finska skolan ter sig annorlunda jämfört med många andra europeiska länder, då ämnet infördes som eget separat ämne betydligt senare än i flertalet andra länder i Europa (ibid., 330). Det är inte förrän 2003 som samhällslära blir ett eget ämne vilket är det upplägg som gäller än idag i den finska gymnasieskolan.

I 1985 års ämnesplan innehöll ämnet historia och samhällslära en obligatorisk kurs som ensam syftade till samhällslära, samhällets byggstenar (Skolstyrelsen 1985). I 1994 års ämnesplan (Utbildningsstyrelsen 1994), hade endast en av fem obligatoriska kurs direkt anknytning till ämnet samhällslära. Med en ny läroplan 2003 väljer utbildningsstyrelsen att bryta ur samhällslära från historieämnet, där samhällslära blir ett eget ämne (Utbildningsstyrelsen 2003). Ämnet bestod då av två obligatoriska kurser, samhällskunskap och ekonomisk kunskap. I läroplanen från 2015 sker en ökning av antalet obligatoriska kurser, där det idag innefattar tre stycken. (Utbildningsstyrelsen 2015).

3. Tidigare forskning

3.1 Utbildningskonceptioner

Englund (2005) studerar i sin avhandling den medborgerliga utbildningen i svenska läroplaner från 1919 till 1980. I sin analys av läroplanerna definierar han tre olika utbildningskonceptioner, den patriarkaliska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska. Den patriarkaliska uppstod i 1919 års läroplan och var ledande fram till efterkrigstiden. Den vetenskapligt rationella ersatte den förra och varade fram till slutet på 60-talet. Därefter framträdde den demokratiska utbildningskonceptionen, som syftar till demokratiundervisning för alla (Englund 2005, 305–306).

Englund (2005) definierar vilken demokratisyn som existerar inom de tre utbildningskonceptionerna, och vilken roll de har till utbildningssystemet. Den patriarkaliska är elitistisk i sin karaktär, där demokrati som princip är av godo. Valet av de styrande utgick således från andra valmetoder än den demokratiska, där eliten skulle inneha de höga posterna utifrån det klassamhälle som existerade i början av 1900-talet. Genom den underordnade position som demokratin hade under denna tid fick inte begreppet någon framträdande roll i dåtidens läroplan (Englund 2005, 313–314). Efter andra världskriget lyftes vikten av demokrati fram och presenterades i skolans läroplan. Demokrati fick en mer modern definition, där folkets röster lyftes fram som av stor vikt för ett demokratiskt samhälle. Förändringen i sin karaktär kan beskrivas som funktionalistisk eftersom endast vissa fick demokratisk utbildning, då alla inte ansågs behöva den (ibid., 314–316). Ett vidgat jämlikhetsperspektiv och ökat medborgarinflytande gav oss således den demokratiska utbildningskonceptionen. Alla klasser skulle få samma möjligheter, där varje enskild människa skulle få utöva sina demokratiska rättigheter (ibid., 316–320). I den demokratiska utbildningskonceptionen förstärktes skolans aktiva fostrarroll med ett starkt förespråkande för demokrati (ibid., 272). Skolans inställning till demokrati skulle inte längre vara neutral utan demokrati skulle aktivt förespråkas och tas ställning för (ibid., 278). Fokus låg på skolans samhällliga roll och undervisning som utgick från det existerande samhället (ibid., 274). ”Skolans aktiva, demokratiska fostransroll underströks genom att skolan uppmanades understödja en demokratisk samhälls- och människosyn” (ibid., 278).

Med den demokratiska utbildningskonceptionen hamnar medborgarkompetens, arbetsliv och det goda samhället i fokus (Englund 2005, 280). För detta krävs goda kommunikationsaktiviteter och ett vidgat medansvar för eleverna, där de ska introduceras till demokratiska verktyg som arbetsliv och fackförening samt en ökad samverkan mellan skola och samhällsliv (ibid., 270). Den aktiva människan är central, där kunskapsinhämtandet sågs som något aktivt och skapande. De mål- och riktlinjer som tog fasta på elevernas personlighetsutveckling främjades (ibid., 273). Den demokratiska utbildningskonceptionen kan kopplas till en kommunikativ rationalitet där fakta och värden ska kunna kritiskt granskas och jämföras (ibid., 277). Till skillnad från den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen finns ingen kunskap fri från värden. Värdefrågor är i den demokratiska utbildningskonception central, där dialogen är ett viktigt tillvägagångssätt för fostran (ibid., 280). Vidare betonas den sociala situationen, där samarbete är av stor relevans för att eleverna ska fostras till demokratiska medborgare (ibid., 268).

Ninni Wahlström (2014) bygger vidare på Englunds resonemang och presenterar en utbildningskonception som växt fram från slutet av 1990-talet till idag, och utgår från läroplaner för högstadiet i sin analys. Den utbildningskonception som existerar i dagens skola benämner hon som den denationella-instrumentella utbildningskonceptionen (Wahlström 2014, 77). Denna konception utgår ifrån en denationalisering på den samhälleliga och ideologiska arenan samt en instrumentell förståelse av utbildningens roll i läroplaner (ibid., 78). Idag krävs samverkan på det internationella planet för att få ökad förståelse för skolpolitiken. Det har skett en förskjutning från det statliga till en denationaliserad konception, där det nationella tillbakadragandet till förmån för transnationella policys är ett faktum. 2000-talets politik fokuserar på det globala och transnationella processerna inom en nationalstat, vilket även avspeglar sig i läroplanerna. Med större fokus på det globala och internationella perspektivet får den nationella staten lämna plats för detta i läroplaner. Däremot är statens roll inte obefintlig i den denationella utbildningskonceptionen, då globala policys och regleringar behöver en institutionell placering för att verka och vara aktiva. Dessa institutioner, som till exempel skolan, regleras således av staten (ibid., 81).

I sin analys av läroplanerna för grundskolan framhåller Wahlström (2014, 88) en förskjutning av synen på medborgarrollen i undervisning. Tidigare låg fokus på deltagar- och konfliktrinriktade mål men dessa försvagas i läroplanen från 2011, som innehar ett större kunskapsbaserat fokus. I läroplanen från 1980 är medborgaridealet dominerande, men har ersatts med fokus på den akademiskt distanserade individen i läroplanen från 2011 (ibid., 88). Den politiska dimensionen har förändrats till ett mer distanserat, intellektuellt och resonerande medborgarideal som är betydligt mer avpolitiserat, vilket ligger i linje med den transnationella trenden som framträder i olika länders läroplaner. Det är individen snarare än samhällsfrågorna som sätts i centrum med ett större fokus på vetenskapen. Undervisning idag bygger på att elevers empiriska erfarenheter bäst förstås genom vetenskapliga metoder där eleven kan utbildas till att förstå dessa. Samhällets utveckling är således beroende av den enskilda samhällsmedborgarens förmågor och val (ibid., 90). Utbildningens instrumentella värden är viktiga för att varje elev ska utveckla kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att leva ett tillfredsställande liv som självständig samhällsmedborgare. Wahlström (ibid., 92) framhåller vikten av att undervisning angriper inre och positionella värden för att eleven ska kunna utveckla sina sociala och kulturella resurser och därmed ges möjlighet att reflektera över maktrelationer inom kunskapens innehåll.

3.2 Förskjutningen från det kollektiva till det individuella

Almgren (2006, 9) undersöker i sin avhandling skolans betydelse för utvecklingen av demokratisk kompetens hos elever. "Skolpolitiken har, liksom samhällsutvecklingen i stort, gått från kollektivistisk utformade mål till mer individualistiskt inriktade mål." (ibid., 202). Utvecklingen i skolan har gått från att fostra demokratiska medborgare för samhällsnyttans skull till ett ökat fokus på den enskilda individens egen nytta. Genom en förskjutning från det kollektiva till det individuella har det därmed skett en värdeförskjutning från ett fokus på framtiden till att istället handla om nuet (ibid., 203). "Det tycks nästan finnas något paradoxalt i detta uppdrag: å ena sidan har skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare framhållits, å andra sidan har det hetat att skolan opartiskt och neutralt ska förmedla kunskaper och färdigheter främst med tanke på arbetsmarknadens krav." (ibid., 11).

Liksom Almgren framhåller Englund (1993) förskjutningen från det kollektiva till det individualistiska i skolan, där utbildningens utformning gått från *public good* till *private good* (Englund 1993, 1). *Public good* syftar till det kollektiva och gemensamma demokratiska bestämmandet som skulle förmedlas genom staten (ibid., 2). *Private good* har stark koppling till det individuella, där enskilda parter, exempelvis föräldrar, i högre grad är delaktiga i beslutsfattandet av genomförandet av undervisning (ibid., 3, 27). Genom denna förskjutning har målet att skapa demokratiska medborgare gått från att syfta till ett mål för samhället i stort till att anpassas till varje enskild familj eller individ, där föräldrarna avgör vad deras barn ska få ta del av (ibid., 16–17). Förskjutningen från det kollektiva skapandet av demokratiska elever ska således ersättas med att lärare istället ska betraktas som en resurs för varje enskild elev, med syfte att varje individ ska utvecklas till en medborgare (ibid., 29). Englund ställer sig frågande till var gränsen mellan dessa går och hur skolan ska förhålla sig till det, eftersom det inte existerar en tydlig distinktion mellan det kollektiva och det individuella (ibid., 20–21).

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1 Det moderna samhället och demokrati

“Efter att låtit allt fast och beständigt förflyktigas och allt heligt profaneras inledde moderniteten en epok av ständig disharmoni” (Bauman 2002, 76). I denna disharmoni skapades en osäkerhet hos människan som grundade sig i ambivalens, frihet och skepticism. Ambivalens definieras utifrån en känsla av ovetskap kring vad som kommer ske och hur man ska bete sig i olika situationer. Den grundar sig i förnuftets tvivel, viljans obeslutsamhet och människans vetande, vilket tillsammans gör människan osäker (ibid., 75). Med denna osäkerhet minskar människans frihet, där ökat antal valmöjligheter och avsaknad av tron på något heligt frambringa en ambivalens i varje val. Med ökat antal valmöjligheter och större ambivalens ökar även skepticismen i samhället. Ökad skepticism bidrar till ifrågasättandet av den verklighet och den värld som människor lever och verkar i (ibid., 76). Dessa tre begrepp karakteriserar det moderna samhällets utmärkta drag, i form av en rörelse med syfte att minska dess inverkan på människan. I samhället frambringades skapandet av en struktur, där samhället skulle undvika det ohållbara som uppkommer genom den osäkerhet som tillkommer då inte allt kan backas av det heliga (ibid., 82). Genom strukturer kunde vissa situationer bli mer troliga än andra vilket gjorde samhället mer förutsägbart och människan kunde i större mån resonera vad som kommer ske i framtiden (ibid., 83).

I det moderna samhället representerar utilitarismen det handlande som utgår från allmänhetens bästa, oavsett om den inskränker på den individuella nyttan (Mill 2003, 19). Handlandet utifrån allmänhetens bästa bidrar till ett mer förutsägbart samhälle. Mill menar att nytta eller lycka kan betraktas som en regel som styr mänskligt beteende. Denna nytta är ett nödvändigt villkor för att godta utilitarismens måttstock, då den syftar till den allmänna lyckan. Enligt denna princip är målet en tillvaro så rik som möjligt på lust och förskonad från olust. Detta är utilitarismens ändamål med mänskligt handlande, som också verkar som en nödvändig måttstock för moralen (ibid., 20). ”Moralen kan definieras som reglerna och föreskrifterna för mänskligt uppförande och genom efterlevnaden av dessa kan en tillvaro som den beskrivna i största möjliga mån komma hela mänskligheten till del [...]” (ibid.). Självgivenhet och hängivenhet är moraliskt, där utilitarismen erkänner människans förmåga och vilja att offra sitt eget för allmänhetens

bästa. I handlandet ska individen vara opartisk i valet mellan sin egen och andras lycka (ibid., 26). Som första medel att uppnå detta ideal förespråkas att lagar och samhällliga institutioner framhåller varje individs intresse i så god harmoni som möjligt med intresset för helheten (ibid., 27).

För det andra att uppfostran och meningsbildning, som har så stor makt över den mänskliga karaktären, skulle bruka denna makt till att i varje enskild upprätta en obrytbar förbindelse mellan hans egen lycka och helhetens bästa [...] så att det inte bara blir så att han omöjligen kan tänka sig att hans egen lycka skulle vara förenlig med ett uppförande i strid mot det allmänna bästa, utan också så att den omedelbara impulsen att befrämja det allmänna bästa för varje enskild individ blir en vanemässig bevekelsegrund för handling och att upplevelserna förbundna därmed intar en stor och framträdande plats i varje människas upplevelsevärld. (Mill 2003, 27)

I genomförandet av det perfekta samhället krävs strikta normer, vilket i det moderna samhället uppnåddes genom lagstiftning (Bauman 2002, 85). Bauman skriver att, “[...] en individ som inte står under samhällets tvång kan bara bli ett olyckligt offer för nyckfulla insikter och begär” (ibid., 86), därav krävs det tydliga ramar för att kunna bli fri i det moderna samhället. Frihet i det moderna samhället är när du önskar dig det du kan, viljan att göra vad man måste göra och aldrig begära vad man inte kan uppnå. En individ i det moderna samhället är någon som inte upplever en konflikt mellan vilja och förmåga (ibid.). För att detta skulle vara genomförbart krävdes även ett starkt förtroende, både till sig själv, till andra och till institutioner. I det moderna samhället är tillit till andra centralt, vilket skapades genom ett aktivt föreningsliv. Putnam (2001) skriver om det sociala kapitalet i det moderna samhället och hur detta uppstår genom deltagande i föreningar, där de sociala nätverken innehar ett värde (Putnam 2001, 18). Att aktivt medverka i olika föreningar och möten var av största vikt för skapandet av sociala band, genom interaktion med andra (ibid., 53). I dessa föreningar ökar medlemmarnas sociala kapital vilket skapade en tillit för andra människor. Det sociala kapitalet bygger på principen att, “[...] jag gör detta för dig nu, utan att vänta mig något i gengäld och kanske till och med utan att känna dig, i fast förtröstan på att du eller någon annan kommer att göra mig en gentjänst någon gång längre fram” (ibid., 141). Således är tillit till dig själv, till andra och till institutioner av största vikt i det moderna samhället för att människor ska känna trygghet i den ambivalens som existerar i det moderna samhället (Bauman 2002, 39).

Rothstein (2010) diskuterar statens roll i det moderna samhället och ställer det i kontrast till det samhälle som råder idag. Han lyfter fram ett dilemma med statens roll, som utgår från två grundprinciper. Den första, *autonomiprincipen*, bygger på individens frihet att bestämma över sitt eget liv, där staten ska stå neutral till individens val. Staten ska här behandla medborgarna med lika omtanke och respekt, där det ges tilltro till att individer är moraliska varelser som kan fatta beslut om vad som är gott för dem själva, och handla självständigt efter dessa val. Individer har olika uppfattningar om vad som är gott och bra för dem och staten ska inte lägga sig i, eller uppmuntra, vissa riktningar. Den andra principen, den *kommunitära principen*, ser staten och medborgarnas relation som ett organiskt förhållande där staten har en skyldighet att förespråka vissa värderingar. Utifrån denna princip ses medborgare som en kollektiv grupp med vissa bestämda gemensamma värderingar som är värda att försvara (Rothstein 2010, 44–49). “Staten bör i detta perspektiv agera för jämställdhet mellan könen, för den kristna moralen, för solidariska värderingar, för social jämlikhet, för den nationella kulturen, för den etniska homogeniteten och för andra goda ting” (ibid., 49). Brown specificerar autonomiprincipen och den kommunitära principen kopplat till demokrati. I förmodern tid byggde demokratin på ett värde att styra gemensamt. I det moderna samhället kom demokratins innebörd att handla om att ge upp den individuella friheten för kollektiv, politisk makt, i syfte att förverkliga den individuella friheten (Brown 2010, 62). “Endast demokratin kan göra oss fria, eftersom det endast är i demokratin som vi själva är upphovet till de makter som styr över oss.” (ibid.). Det fria, förnuftiga och moraliska subjekt som föds under moderniteten är vad som etablerar demokratin som legitim, politisk form i västvärlden. Premissen i den moderna demokratin är subjektets suveränitet kopplat till gemenskapens suveränitet, där demokrati uppnås genom delat styre av dessa två (ibid.).

Rothstein konkretiserar den kommunitära principen i dagens samhälle genom att, bland annat, exemplifiera med skolans läroplaner som syftar till att inplantera vissa specifika moralfilosofiska värderingar hos eleverna (Rothstein 2010, 49). Genom implementering av dessa värden blir utbildningens roll i det moderna samhället en reproduktion. Bourdieu (2008) uppehåller sig vid frågan om utbildningssystemet sociala, politiska och kulturella reproduktion, då alla utbildningssystem reproducerar och förstärker sociala och politiska ordningar. Bourdieu fastställer att skolan bygger på reproduktion, inte enbart av samhällsklasser utan även vid förmedlandet av kunskap. Skolan som institution legitimeras genom reproduktion av kunskap, där utbildningssystemet i det moderna samhället bygger på reproduktion av den objektiva sanningen (Bourdieu 2008, 107). “Morgondagens lärare måste ju då upprepa gesterna hos sin

lärare från igår, och eftersom den senare bara härmade sin egen lärare är det oklart hur något nytt kan leta sig in i denna obrutna kedja av självreproducerande mönster.” (ibid.). Denna logik går inte att tillämpa i det senmoderna samhället då den objektiva sanningen inte existerar. Om den objektiva sanningen förkastas kan inte utbildningssystemet ges legitimitet i att reproducera kunskap, eftersom vi inte kan veta om kunskapen är konstant (ibid.).

4.2 Det senmoderna samhället och demokrati

Giddens beskriver det moderna samhällets utveckling, men väljer att varken benämna det senmodernitet eller postmodernitet. Giddens framhåller att det samhälle vi lever i idag inte kan betraktas i fasta och avslutade epoker, där dagens samhälle bör ses som en vidareutveckling av moderniteten. “Att tala om postmoderniteten som det som övervinner moderniteten verkar förutsätta just det som deklarerats vara omöjligt (nu), nämligen att ge historien stadga och sammanhang och peka ut vår plats i den.” (Giddens 1996, 51). Vad Giddens lyfter fram menar vi kan beskrivas som det senmoderna samhällets utmärkande drag. I denna studie kommer därför senmodernitet att användas som begrepp och ämnar beskriva det samhälle som framträtt som en följd av moderniteten.

Det har idag skett en förändring över institutioners roll i samhället. Tidigare sågs institutioner som något som skulle lösa rådande problem, men anses idag snarare förorsaka dem. Genom denna förändring läggs större ansvar på individen att lösa de problem som uppkommer, vilket skapar ett samhälle som drivs av individer. Detta bidrar till en känsla av otillräcklighet hos individen, då det inte längre existerar samma möjlighet att förlita sig på institutionerna (Bauman 2002, 14). Institutioner har således ersatts med abstrakta system som Giddens benämner *urbäddningsmekanismer*. De abstrakta systemen är ett expertsystem, tillit till system bestående av experter, samt symboliska tecken, till exempel pengar. Dessa är inte bundna till en viss plats utan fungerar oavsett kontext. Då ingen individ kan specialisera sig inom mer än ett par områden blir individen utlämnad till att känna tillit till dessa expertsystem (Giddens 1999, 28–30). I det senmoderna samhället utmärker sig även reflexiviteten, som undergräver den faktiska kunskapen, vilket Giddens (1999) kallar *institutionell reflexivitet*. Kunskap är i ständig omprövning och förändring och kan inte längre ses som konstant och objektiv. Etablerad kunskap är således öppen för förändringar och kan avskrivas om nya idéer uppstår i det senmoderna samhället (ibid., 30–31). Med ett ständigt flöde av information, som dessutom

omprövas och förändras tvingas individen att vara öppen, mottaglig och förlita sig på detta. De konsekvenser som tillkommer genom dessa förändringar tillskrivs alltid individen själv i det senmoderna samhället, vilket skapar en osäkerhet som blir konstant (Bauman 2002, 61). Konsekvenserna landar därmed ständigt på individen själv, vilket leder till en konstant obehagskänsla (ibid., 18). Det är detta som är kärnan i det senmoderna samhället konstanta förändring. "Transformationerna av tiden och rummet driver - tillsammans med urbäddningsmekanismerna - det sociala livet ut ur det grepp som tidigare etablerade föreskrifter och praktiker hade." (Giddens 1999, 30).

Med ökad individualisering har det långsiktiga, som det moderna samhället vilar på, ersatts med det kortsiktiga. I ett samhälle där egenskapen flexibel fungerar som ledord har synen på arbete blivit flyktig och karaktäriseras av korttidsanställningar. Det som tidigare hette fast anställning heter idag tillsvidare anställning, en konsekvens av ett flytande samhälle i snabb och ständig förändring (Bauman 2002, 34–36). Individualisering idag bygger inte på att människan utifrån de tillskrivna, nedärvda och medfödda egenskaperna blir en individ utan handlar snarare om att frigöra sig från dessa för att kunna välja den vägen som individen själv vill (ibid., 176). Bauman (ibid., 179) skriver "Det dilemma som plågar män och kvinnor [...] är, med andra ord, inte hur de ska uppnå de identiteter de vill ha och hur de ska få andra människor att erkänna dem - utan *vilken* identitet de ska välja och hur de ska hålla sig skärpta och vaksamma så de kan göra ett *annat* val ifall den tidigare valda identiteten plockas bort från marknaden [...]"

Vad är meningen med *gemensamma* intressen om de inte låter varje individ tillfredsställa sina *egna* intressen? [...] De enda två nyttiga saker som den »offentliga makten» kan förväntas stå till tjänst med är att respektera »mänskliga rättigheter», det vill säga låta var och en gå sin egen väg, och att göra det möjligt för var och en att leva i fred – genom att skydda människan till kropp och ägodelar [...] (Bauman 2002, 63–64).

Ett samhälle som präglas av transkontinentala flöden och interaktionsprocesser är en konsekvens av det globaliserade samhälle som får en allt mer framträdande roll idag. Dessa flöden ökar i fart och påverkar samhället mer än tidigare. Globaliseringen syftar till en förskjutning av den mänskliga sociala organisationens skala, där delar som tidigare varit åtskilda idag knutits samman (Held & McGrew, 2002, 11). Verksamheter av olika slag går över de regionala och nationella gränserna vilket är problematiskt utifrån den territoriella princip som det moderna samhället vilar på (ibid., 18). "Denna princip förutsätter en direkt

överensstämmelse mellan samhälle, ekonomi och stat inom ett exklusivt och klart avgränsat nationellt territorium.” (ibid.). Med ett närmande av mänskliga sociala organisationer sker en förändring på den skala som tidigare existerat i det moderna samhället. Den regionala och lokala nivån har utökats med den globala och även samspelet mellan dessa har fått en mer framträdande roll. Karaktären på dessa har förändrats från fast till ett mer flytande och dynamiskt samspel (ibid., 16–17).

En konsekvens av en globaliserad värld är att till exempel mänskliga rättigheter har kommit att bli en global rätt (Held & McGrew 2002, 33). Globaliseringen påverkar statens enskilda politiska makt, vilket skapar en allmän plikt att följa globala internationella riktlinjer (ibid.). Med utvecklingen av nya kommunikationssystem skapas en värld där ingenting blir fast vid en specifik plats utan är i ständig förändring (ibid., 31). Giddens benämner detta som *åtskiljandet av tid och rum*. Han exemplifierar med sociala relationer som inte längre är bundna till samma plats och tid utan istället kommit att bli universella (Giddens 1999, 26–27), vilket är en konsekvens av globaliseringen som förändrar den sociala relationens grund. Med denna utveckling har antalet internationella organisationer och regler ökat då de kräver ett globalt system för att kunna få större inflytande på flera stater (Held & McGrew 2002, 31). Brown lyfter fram globaliseringens påverkan på nationalstaternas suveränitet som en följd av den avdemokratisering som råder idag. Konsekvenserna av detta leder till att demokratin mister en nödvändig politisk form, samtidigt som stater förlorar makten om att förverkliga folksuveräniteten och genomdriva folkets vilja. För att folket ska kunna styra över sig själva krävs en kollektiv enhet som folkets maktindelning organiseras över. Folket behöver även ha tillgång till de makter som de har i uppgift att demokratisera (Brown 2010, 61).

I det senmoderna samhället uppstår en krock mellan autonomiprincipen och den kommunitära principen. De båda står mot varandra, i en motsättning som står nära vår syn på demokrati, menar Rothstein (2010). Demokratins ena grundidé, om lika och allmän rösträtt ligger i linje med autonomiprincipen. Den grundar sig i att individer är förnuftiga nog att delta i den politiska debatten och fatta egna beslut. Demokratins andra grundidé, folkstyre genom majoritetsprincipen, ligger närmare den kommunitära principen, då den bygger på individens ingående i kollektivet. Att staten ska vara neutral och låta individer göra fria, autonoma val står i direkt motsats till den kommunitära principen om att staten ska ansvara för kollektiva, gemensamma värderingar. Rothstein framhåller således grundproblematiken med demokratins

idé i samhället idag, där demokrati står för vissa gemensamma värderingar som är svåra att applicera på det senmoderna samhället (Rothstein 2010, 53). Termen "demokrati" innehar i grunden en innebörd om att folket ska styra över sig själv. Termen tydliggör varken vilken makt som ska delas mellan folket eller hur den ska delas, vilket gör demokrati till en ofullbordad princip som ständigt är föränderlig. Brown menar att stater idag saknar en gemensam styrning för gemensamma värderingar, och lyfter fram konstellationer av senmoderna fenomen som urholkar den moderna formen av demokrati (Brown 2010, 56).

Problematiken grundar sig i att det idag inte existerar en gemensam syn på hur detta ska uppnås. Om demokrati ska anses meningsfull måste synen på det förnuftiga subjektet läggas åt sidan, där fokus för hela mångfalden av sociala makter och diskurser som konstruerar och styr människan måste uppmärksammas. En förutsättning för detta är kunskap om vad som konstruerar människan som subjekt, vad som producerar de normer som människan förstår verkligheten från med en tydlig definition av vad som räknas som "det goda". "För att demokratin ska vara meningsfull måste den därför nå längre in i maktens väv än den någonsin har gjort och betala för detta genom att ge upp friheten som sin målsättning." (Brown 2010, 64). Demokrati är något ouppnåeligt och bör betraktas som ett fortgående politiskt projekt där varje demokratiseringsprocess ålägger deltagarna att ta del i de makter som skapar och styr dem (ibid.). Om demokrati ska betraktas som förverkligande av mänsklig frihet krävs ett avståndstagande från de makter som är immuna mot demokratisering, som den globala och kapitalistiska makten. Brown ställer sig frågande till om demokrati som fenomen ens kan existera i dagens samhälle. Hon konstaterar irrelevansen att tala om någon form av tillbakatagande av demokratin. I det senmoderna samhället behöver vi istället ställa oss frågor som hur och varför vi tror på demokrati och om det ens är möjligt idag (ibid., 67).

4.3 Demokrati i skolan

Demokrati har alltid haft en nära relation till utbildning, där skolan har en viktig roll för att forma demokratiska medborgare och integrera en demokratisk kultur som genomsyrar samhället. Biesta menar att rationella individer som tar egna initiativ är en förutsättning för demokratin (Biesta 2006, 108). Han framhåller således att undervisningens roll i dagens samhälle inte handlar om att reproducera elever, utan snarare bör lägga fokus på skapandet av subjektet. Biesta tar sin utgångspunkt i att skolan som institution är modernistisk, där det

senmoderna samhället således ifrågasätter utbildningens moderna utformning. Lärande har idag blivit mer individualiserat i form, innehåll och syfte (ibid., 26–27). Biesta försöker i sin bok således ta fasta på demokratins roll i utbildningen, i dagens samhälle. Han hänvisar till Baumans begrepp, *rationell gemenskap* och *gemenskapen med främlingar*. Den rationella gemenskapen konstitueras av ett gemensamt språk och en gemensam logik. I denna gemenskap ges gruppen en röst som blir representativ för samtliga, där individens betydelse är liten (ibid., 63). “Även om det verkligen betyder något *vad* vi säger, spelar det ingen roll *vem* som säger det, för i den rationella gemenskapen är vi utbytbara.” (ibid.). Gemenskapen med främlingar skiljer sig från den rationella gemenskapen då det inte finns något gemensamt språk. Således är det inte av vikt vad som sägs utan snarare att något sägs. Denna röst är inte en lånad, eller representativ, utan enbart ens egen och inte en reproduktion av något annat (ibid.). Biesta anser att vi blir till genom relationer till individer som inte liknar oss, där gemenskapen med främlingar är grunden för att skapa sig en identitet (ibid., 40). Som utbildningssystemet är utformat idag bygger det på en form av rationell gemenskap, där kunskap som redan finns delges och reproduceras (ibid., 67). Biesta ställer sig frågandes till hur mycket gemenskapen till främlingar är möjlig i det utbildningssystem som råder idag (ibid., 69).

Biesta tar sin utgångspunkt i Hannah Arendts subjektifieringsteori, som bygger på interaktionen med människor. Arendt menar att vi lever i en värld omringad av människor, där interaktion är en förutsättning för att skapa sig själv och frigöra sig (Arendt 1988, 228). Arendt hävdar att frihet inte bör ses som ett viljefenomen, det vill säga som friheten att göra vadhelst vi väljer att göra, utan att den bör uppfattas som friheten att “framkalla något som tidigare inte existerade” (Arendt 2004, 165). Upplevelsen av inre frihet förutsätter därmed att man drar sig undan den omgivning som existerar i en rationell gemenskap (Biesta 2006, 81). Om subjektskapande sker i handlandet med främlingar menar Biesta att pluralism är en förutsättning för att det ska vara genomförbart. Utan pluralism blir gemenskapen endast rationell i sitt utövande (ibid., 107). Biesta menar att utbildningens slutgiltiga mål bör vara att skapa ett rum där frihet kan framträda. Ett rum där nya svar kan framträda och subjekt skapas (ibid., 88). Principen att skapa demokratiska medborgare genom enbart kunskap, färdighet och disposition menar Biesta (ibid., 108) är problematiskt. Han hävdar att detta tillvägagångssätt är ändamålsenligt, där utbildning är ett verktyg för att få en välfungerande demokrati. Detta tvingar in skolan till ensamt ansvar för att fostra demokratiska medborgare (ibid., 109).

En ytterligare problematik är att utbildningen saknar en koppling mellan kunskap, färdighet och disposition, där undervisning som ges är instrumentell och saknar kontext. Genom avsaknad av denna koppling menar Biesta att “[...] denna syn på demokratisk utbildning bygger på en *individualistisk idé om demokrati som sådan*, en där det antas att demokratins framgång beror på individens kunskaper, färdigheter och dispositioner och på deras villighet att som individer agera demokratiskt.” (Biesta 2006, 109). Biesta ställer sig frågande till dagens syn på demokratisk utbildning när skolan undervisar elever utifrån en gemensam identitet och värderingar som anses vara det enda rätta. Istället bör fokus ligga på demokratins existens i den pluralistiska värld vi lever i idag (ibid.). Med detta som utgångspunkt problematiserar Biesta utbildning *för* och *genom* demokrati. Utbildning *för* representerar undervisningen om demokrati som kan delas in i tre delar. Den första representerar kunskaper om demokrati och dess processer, kunskapskomponenten. Den andra står för demokratiska färdigheter i form av hur kollektivt beslutsfattande ser ut, färdighetskomponenten, och den tredje står för att skapa en positiv inställning till demokrati, värderingskomponenten (ibid., 112). *Genom* syftar till demokratiska arbetsformer, vilket blir en specificering av *för* demokrati, då den specifik syftar till att förbereda eleverna i deltagandet som goda samhällsmedborgare (ibid., 113). I sociala situationer sker ett utbyte mellan unga, där deras sätt att agera ställs i relation till andras agerande för att försöka nå en gemensam förståelse och ett gemensamt resultat. Denna gemensamma förståelse är central för social ledning. Utbildningens uppgift är att åstadkomma en inre kontroll genom intresse och förståelse. Detta kan uppnås med utbildning som lägger större fokus på gemensamma aktiviteter, som bidrar till deltagande för att uppnå ett socialt medvetande (Dewey 1997, 77). Ett sådant synsätt på utbildning grundar sig i kunskap om demokrati som innehar ett rätt eller fel (Biesta 2006, 112–114). Här lyfter Biesta (ibid., 120) fram, utifrån Arendts handlande (Arendt 1988, 31), en annan nyans i hur man utbildar demokratiska medborgare. Han menar att det ger ytterligare en dimension på utbildning av demokrati när fokus läggs på subjektets handlande med andra. Således ställer han sig frågande till kunskapsinläring ur ett individualiserat perspektiv, där kunskap inte handlar om reproduktion utan snarare om att uppfinna ett svar (Biesta 2006, 120–122).

Avslutningsvis lyfter Biesta (2006) fram ett nyanserat perspektiv på demokratisk undervisning i skolan. Utbildningsmiljöer där eleverna ges möjlighet att ta egna initiativ är nödvändigt för att elever ska utvecklas till demokratiska medborgare. Skolan behöver kliva bort från dagens färdighetskomplex eftersom det begränsar undervisningens möjlighet att ta tillvara elevernas unika begynnelse. Det förutsätter utbildning som inte fokuserar på resultat, där elever ges tid

och möjlighet att utveckla sina resonemang (Biesta 2006, 125). I subjektifieringen är det nödvändigt att detta sker i handlandet med andra. "Att handla, det vill säga att vara en demokratisk person i en värld av pluralitet och skillnad, rör sig därför lika mycket om att göra och säga och föra in sig i världen som om att lyssna och vänta, om att skapa rum för andra att börja och därmed skapa möjligheter för andra att vara subjekt." (ibid.). Skolor behöver öppna upp för elevers initiativ, där läroplaner blir ett medel för skapande istället för det statiska dokumentet det oftast är idag. Det är först då som elever kan utvecklas till demokratiska subjekt. För att det ska möjliggöras krävs en läroplan som inte reproducerar den demokratiska individen utan som istället bygger på demokrati som en reell möjlighet. Detta förutsätter en skola, utan en fast plan för den demokratiska idén, som bör betraktas som en process som ständigt utvecklas och förändras i handlandet mellan människor. Utbildningens syfte bör inte vara att reproducera den demokratiska medborgaren utan bör snarare ses som demokratisk subjektivitet som ständigt är föränderlig, detta rör sig utanför skolan och gäller samhället i stort (ibid., 126). Biesta framhåller två frågor som måste ställas. Dessa frågor är: Vilket slags samhälle behöver vi för att människor ska kunna handla? Hur mycket handlande är egentligen möjligt i samhället? (ibid., 127) "Individer spelar förvisso en roll, men i ett samhälle eller en social miljö där individer inte tillåts handla [...] kan vi inte vänta oss att alla fortfarande ska bete sig på ett 'riktigt', demokratiskt sätt." (ibid.).

Långström och Virta (2016) lyfter fram samhällskunskapen och demokratins roll i undervisning idag, utifrån det finska och svenska utbildningssystemens perspektiv. De diskuterar rådande utmaningar med ämnet kopplat till det nuvarande samhället. Samhällskunskap som ämne har medborgarfostran som sitt främsta syfte, där målsättningarna för ämnet idag är demokrati i fokus och för det krävs en aktiv medborgare (Långström & Virta 2016, 22). "Ämnet samhällskunskap har ett slags dualistisk karaktär. Å ena sidan är dess avsikt att socialisera den nya generationen till medborgarskap och ge kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som en medborgare behöver. Å andra sidan betonas dess kritiska, kognitiva uppdrag vilket är knutet till ämnets relation till vetenskaperna som utgör en del av grunden i skolämnet." (ibid.).

Långström & Virta uttrycker hur skolan riskerar bedriva undervisning som legitimerar de förhållanden som existerar, med passiv beskrivning av samhällets strukturer och funktioner som resultat (Långström & Virta 2016, 28). Den dominerande värdegrunden, och kulturen, i ett samhälle förespråkar stabilitet och samhörighet, vilket är viktigt för kontinuitet och konsensus

i ett samhälle. En viktig fråga för undervisning om demokrati i skolan är huruvida skolan försöker skapa en gemensam identitet samtidigt som den ska balansera mellan olika identiteter (ibid., 29). En aktiv demokratisk medborgare förutsätter lärande och socialisering av samhällets värderingar samt uppskattning av, och för, dessa värden. Det är skolan, och samhällskunskapen, som ansvarar för att ge eleverna förutsättningar att bli aktiva, engagerade och demokratiska samhällsmedborgare (ibid., 31). Samhällskunskapens mångfacetterade, med sina två olika, och till viss del motsatta, mål gör ämnet till ett utmanande uppdrag (ibid., 33).

Genom att erbjuda eleverna undervisning i kunskap om demokrati och kritiskt tänkande kan åsikter som står i opposition bemötas på ett vetenskapligt tillvägagångssätt (Långström & Virta 2016, 245). Inom ämnet är det viktigt att fundera kring vems eller vilkas samhällssyn som beskrivs och förklaras. Om den samhällssyn som förmedlas inte motsvarar elevernas världsbild kan inte ämnets mål och uppdrag kunna genomföras på ett framgångsrikt sätt. I ett senmodernt samhälle bör undervisningen istället utgå från elevernas verklighet. I dagens samhälle existerar flertalet verkligheter och värderingar, vilket gör att undervisningen naturligt blir flerperspektivistisk. Det är av största vikt att undervisningen sker på ett sätt som gör att eleverna kan utveckla färdigheter att hantera samhällsfrågor mångsidigt (ibid., 257–258).

5. Metod

5.1 Val av metod

Utifrån studiens syfte är en förklarande idéanalys lämplig som metod (Bergström & Svärd 2018, 142). Med en förklarande idéanalys representerar idéerna en del av helheten och syftar till att sätta in idéerna i ett större sammanhang. Denna typ av metod kräver således annat material, än enbart läroplaner, för att legitimera studiens resultat (ibid.). I studien används vetenskapliga teorier om det moderna och senmoderna samhället och dess utveckling, med anknytning till demokrati i skolan. En tydlig definition av demokratiuppdraget och medborgarfostran används som idealtyp för att kunna identifiera relevanta faktorer i materialet. Denna definition grundar sig i tidigare forskning och teorier för att säkerställa en entydig och detaljerad idealtyp (ibid., 149). Idealtypen representerar en måttstock som fungerar som analysverktyg i bearbetningen av materialet (ibid., 147). Genom användning av en, eller flera idealtyper, förenklas processen över vad som sökes i materialet. Dessutom underlättas möjligheten att hitta mönster, både inom varje enskild text men även mellan de olika texterna (ibid., 166). Med flertalet läroplaner och ett begrepp som ska genomsyra allt krävs en tydlighet vad som letas efter, då varje läroplan kodas av. En idealtyp gynnar även det komparativa i studien då ett välarbetat ideal kodar texterna utifrån samma verktyg, vilket gör själva jämförelsen säker och korrekt (ibid.).

Studiens fokus är ett komparativt perspektiv på de finska och svenska läroplanerna. Fokus för metoden är att identifiera läroplanernas utformande, och beskrivning, av demokratiuppdraget för att sedan koppla beskrivningen till vetenskapliga teorier (Denk 2002, 12). Utgångspunkten för analysen är en komparativ studie av två länder, vilket gör undersökningen till en fokuserande studie, då den utmärks av att antalet länder är mellan två till fem stycken (ibid., 42). Denna form av studie tar sats i att det existerar en beroende faktor som är liknande i båda ländernas läroplaner. I detta fall är den beroende faktorn att båda länderna placerar sig högt över världens mest demokratiska länder samt att de innehar ett demokratiuppdrag i undervisningen. Studien kräver även oberoende faktorer, som uppkommer i processen av kodningen av materialet (Denk 2012, 42). Dessa oberoende faktorer sökes genom *Most different systems design*. Den syftar till att hitta likheter och skillnader i länder där den beroende

faktorn är densamma (ibid., 43). Genom denna metod kommer likheter och skillnader i de oberoende faktorerna att visa kopplingar mellan demokratiuppdraget och samhällsstrukturer i vår studie (ibid., 44).

Vid val av metod övervägdes flera alternativ för att finna den metod som är mest lämplig. Ett alternativ som även hade lämpat sig för studien är innehållsanalys. Med innehållsanalys öppnas möjligheten upp för att undersöka ett material med större omfång. Metoden är även fördelaktig vid en analys med mindre komplexa frågeställningar, där ingen tolkning krävs (Boréus & Kohl 2018, 50). Däremot finns det ett dilemma med att använda innehållsanalys vid analys av samhällsvetenskapliga begrepp, som till exempel demokrati. Dessa begrepp är både föränderliga och svårdefinierade, då beskrivningen kan skilja mellan olika länder (ibid., 81). Uppsatsens frågeställningar syftar även till en djupare analys av materialet än vad en innehållsanalys ofta resulterar i, då den bäst lämpar sig på ett stort material som ska analyseras översiktligt (ibid., 50). I början av studien upplevdes beskrivande idéanalys som mest lämplig, eftersom studiens frågeställningar anknyter till vilka idéer som kan hittas i texterna (Bergström & Svärd 2018, 140). En del av frågeställningarna passar väl in under denna metod men då uppsatsen även ämnar besvara hur det gestaltas på ett visst sätt krävs en förklarande idéanalys (ibid., 141–142). Eftersom studien har för avsikt att sätta in svaren i en större kontext, utifrån två rådande samhällsstrukturer, är förklarande idéanalys mest lämpad för studien (ibid., 142).

5.2 Urval och avgränsningar

I urvalet inkluderas samtliga läroplaner och ämnesplaner som existerat i den nuvarande gymnasieskolan i Sverige och Finland. De finska läroplanerna är från åren 1985, 1994, 2003 och 2015. Det har tillkommit ytterligare en läroplan i Finland från 2019 som inte inkluderas i studien då den sätts i bruk i praktiken först 2021. I materialet har vi valt att avgränsa oss till endast den allmänna delen av läroplanerna samt ämnesplaner i samhällskunskap. I Finlands ämnesplaner från 1985 och 1994 heter ämnet historia och samhällslära, varav de från 2003 och 2015 går under namnet samhällslära. Sveriges första läroplan för gymnasiet kom 1970 följt av 1994 och den nuvarande, som framkom 2011. I Sveriges ämnesplaner från 1970 analyseras samtliga fyra ämnesplaner som existerar för olika gymnasieprogram. Nästkommande ämnesplaner i Sverige för samhällskunskap är samma för samtliga gymnasieelever. I ämnesplanerna har vi utgått från den allmänna delen med de övergripande målen, och utgår

sålendes inte från de olika delkurserna. Eftersom studien undersöker demokratiuppdraget, som är ett uppdrag som innefattar hela den finska och svenska skolan, anses det tillräckligt och mest validerat att analysera de allmänna målen.

5.3 Genomförande

I kodningen av materialet analyseras ländernas läroplaner inledande var för sig, med en tydlig definition av begreppet demokrati och medborgarfostran som idealtyp, utifrån det moderna och senmoderna samhället. Matrisen tar sin utgångspunkt vårt teoretiska ramverk där Giddens (1999), Bauman (2002), Englund (2005) och Rothstein (2010) används för att få fram de mest framträdande egenskaperna (Bergström & Svärd 2018, 149). Denna definition sammanfattas i en matris som används som verktyg vid kodningen. I första delen av resultatet (6.1 och 6.2) framställs en rent beskrivande presentation av hur demokrati formuleras i båda ländernas läroplaner och ämnesplaner. Följaktligen kodas läroplanerna av var för sig ytterligare, med utgångspunkt i olika begrepp och egenskaper som identifierats och definierats utifrån tidigare forskning och teorier, för att se vad som kan karaktäriseras som modernt respektive senmodernt. Därefter används det som kodats som utgångspunkt för den komparativa delen av vår undersökning. Denna del av kodningen ligger till grund för det som presenteras i del tre av resultatet (6.3 och 6.4). Med denna process som grund kan en mer djupgående analys av det resultat som framkommit genomföras, med en komparativ idéanalys ur ett förändringsperspektiv.

	Modernitet	Senmodernitet
<i>Hur definieras demokratifostran?</i>	Det kollektiva	Det individuella
<i>Vad i demokratifostran är kunskap?</i>	Fast kunskap	Flytande kunskap
<i>Vad i demokratifostran är värden?</i>	Samhälleliga värden Det goda samhället	Individuella värden Goda medborgare
<i>Vilka är medlen för demokratifostran?</i>	Gemensamma aktiviteter Demokratiska arbetssätt	Kritisk reflektion Mångsidighet
<i>Vilka är målen/syfte för demokratifostran?</i>	Skapandet av goda samhällsmedborgare	Fri, demokratisk individ

Källa: Bauman (2002), Giddens (1999), Englund (2005), Rothstein (2010).

5.4 Validitet och reliabilitet

Kvalitativ idéanalys bygger på tolkning av materialet, vilket riskerar leda till subjektivitet. Därav ställs höga krav på reflektion kring den valda metoden. Det ställs krav på att texten läses aktivt, samtidigt som läsaren ställer frågor om textens poäng och hur den är jämförbar till de frågeställningar som den ämnar besvara. I bearbetningen av materialet krävs flertalet genomläsningar med olika tempon för att säkerställa att frågeställningen besvaras så korrekt som möjligt (Esaiasson et al. 2017, 228–229). Med idealtyper som analysverktyg riskerar idealtypen ta över och därmed strypa materialet, som inte får sin egen mening. Detta kan leda till att läroplanerna tillskrivs något som egentligen inte finns där, vilket kan skapa validitetsproblem (Bergström & Svärd 2018, 166). Därav läggs det stor vikt vid analysen att låta texten tala, där idealtypen endast blir ett analysverktyg för att kunna besvara studiens frågeställningar. Utformningen av idealtypen kräver tid och kunskap för att hitta balansen mellan en för vid definition eller omätbar idealtyp. Frågan som måste ställas är om idealtypen går att relatera till verkligheten samt kopplas till tidigare forskning för att legitimera och skapa

intresse för andra forskare (Esaiasson et al. 2017, 142–143). Om idealtypen är för vid blir analysen grov, där risken blir en återberättelse av materialet som inte ger något nytt till forskningsfältet (Bergström & Svärd 2018, 166). I skapandet av vår idealtyp har vi utgått från en mall av Englund (2005) och framtagit våra definitioner utifrån tidigare forskning och teorier för att undvika att texten skulle stå i skuggan av idealtyperna.

I en komparativ metod krävs det en kontinuerlig reflektion kring validitet och reliabilitet. Idealtypen som används måste vara mätbar och vara tydligt definierad för att begreppet ska ha hög validitet (Denk 2002, 49). Genom utvärdering av idealtypen kan den, om det inte blir mätbart, justeras till ett fungerande verktyg i analysen (Esaiasson et al. 2017, 144). I en jämförelse är det inte tillräckligt med ett mätbart begrepp om det inte är applicerbart på båda länder som ingår i studien. Begreppet demokrati kan inneha vissa egenskaper i ett land och samtidigt ha en annan betydelse i ett annat land, vilket är av största vikt att ha i åtanke vid konkretiseringen av begreppet. Utan denna reflektion kan resultatet bli oanvändbart då begreppet kan betyda olika saker i de valda länderna (Denk 2012, 29). De valda länderna för studien, Finland och Sverige, är två av världens mest demokratiska länder som båda innehar ett demokratiuppdrag i skolan. Detta innebär att begreppet är jämförbart för båda länderna, vilket således ger en hög komparativ validitet.

I analysen finns även en risk att missa oberoende faktorer som påverkar den beroende faktorn. Gällande faktorer som påverkar måste det inkluderas tankar kring de exogena faktorerna, de som inte inkluderats i analysen men som trots det kan påverka (Denk 2002, 75). Vad som även behöver testas är riktningen på sambanden, och dess beroende respektive oberoende faktorer. Genom ett tidsperspektiv på materialet för att kunna identifiera eventuella förändringar, under den tidsperioden som testas, blir riktningen tydlig. Då studiens material består av alla läroplaner mellan 1970–2018 bemöts detta dilemma, vilket minskar risken för skensamband (ibid., 72–75). I en komparativ analys finns det alltid en risk att exogena faktorer existerar men genom reflektion kring intern validitet och sambandens riktning kan dessa minskas.

Urvalet av länder har gjorts utifrån ett specifikt värde, där båda länderna rankas på en hög demokratisk nivå, vilket gör att det inte kommer bli en variation på den beroende faktorn (Denk 2002, 47–48). Studiens syfte är att undersöka om länderna har en samsyn på demokrati och medborgarfostran eller om det finns olika vägar till att skapa ett demokratiskt fungerande samhälle genom skolan. Det gör att urvalet inte begränsar studien eftersom vårt syfte är att se

om det finns en gemensam väg till demokratiska medborgare eller om det finns olika sätt att uppnå målet. Ländernas geografiska, och historiska, närhet kan vara en faktor som påverkar och som måste tas hänsyn till i analysen. Finland och Sverige har tidigare varit samma land samtidigt som idag samarbetar på flera plan. Detta kan bidra till att de påverkar varandra, där hänsyn måste tas till *Galtons problem* (ibid., 76). Genom att definiera vilka relationer som finns mellan Sverige och Finland samt testa de oberoende faktorerna utifrån dessa kan problemet undvikas, även om det måste tänkas över kontinuerligt under processen (Denk 2012, 149).

Reliabilitet i en komparativ studie lägger vikt vid att de valda metoderna är beprövade. De måste ge samma resultat vid olika tillfällen för att det ska kunna ge mervärde till forskningsfältet (Denk 2002, 51). Vad som kan göra studien reliabel är främst att minska felvariationen genom att se till att välja rätt indikatorer som är mätbara vid flera tillfällen. Noggrannhet vid inmatningen är också viktigt för att undvika att något som inte hör hemma hamnar i analysen. Därför är det viktigt att ha en konstant reflektion kring felvariationer då dessa aldrig kan uteslutas (ibid., 52–53). Användning av en tydlig matris som idealtyp minskar risken för undvikandet av sådant utanför studiens ramar. Genom flertalet genomläsningar av läroplanerna vid olika tillfällen kan vi se om resultatet blir detsamma, vilket bidrar till ökad reliabilitet.

6. Resultat

6.1 Finland

I följande del presenteras det resultat som framkommit i samtliga finska läroplaner kring demokratiuppdraget. Läroplanerna presenteras i kronologisk ordning från 1985–2015.

6.1.1 Finland 1985

Det övergripande målet för den finska läroplanen från 1985 är att fostra eleverna till ansvarsfulla samhällsmedlemmar. De delmål som identifierats är att undervisning ska ge eleverna kunskaper och färdighet för allsidig personlighetsutveckling samt ge dem förmågan att kommunicera för att möta samhällets och arbetslivets olika krav och förväntningar. Vidare ska undervisningen ge eleverna möjligheter att uppleva en rik fritid (Skolstyrelsen 1985, 15).

Finland, 1985:

Enligt gymnasielagen meddelar gymnasiet allmänbildande undervisning och dess undervisning och övriga verksamhet bör ha som mål att fostra eleverna till harmoniska, sunda, ansvarskännande, självständiga och kreativa människor och samhällsmedlemmar med samarbetsförmåga och fredsvilja. (Skolstyrelsen 1985, 15)

I läroplanen formuleras olika tillvägagångssätt och medel för att uppnå målen för demokratiuppdraget. Elevens analys av verkligheten ska vara saklig med sund medvetenhet, där eleven ska kunna ta ställning till sin del som individ av helheten (Skolstyrelsen 1985, 15). Vidare ska eleven ges möjlighet att analysera den omgivande verkligheten och kunna ha en kritisk och analytisk inställning till olika informationskällor (ibid., 16). För att fostra eleverna till samarbetsvilliga medlemmar är ett medel att eleverna ska få vara delaktiga i planeringen och organiserandet av skolarbete och undervisning, där lärarens roll är central för att skapa god gemenskaps känsla (ibid., 22). Undervisning i nära relation till föreningsliv, elevkårsverksamhet och hemmet är central för att fostra eleverna till aktiva, deltagande medlemmar av samhället (ibid.).

Finland, 1985:

Genom att delta i elevkårsverksamheten har eleverna möjlighet att stifta bekantskap med skötseln av gemensamma ärenden som hör till skolans verksamhet, uppleva ansvar och skaffa sig de färdigheter de behöver som aktiva medlemmar i samhället. (Skolstyrelsen 1985, 51)

Några av de värden som presenteras i läroplanen betonar starkt det kollektiva tänkandet och inkluderar ord som *samarbete*, *gemenskap*, *ansvarskännande* och *familj*. *Fostran* är ett värde som ges stort utrymme i läroplanen. Vidare inkluderas värden som ska fostra eleverna till *harmoniska*, *kreativa* och *självständiga* samhällsmedlemmar, främst i syfte att kunna ta ansvar och delta i samhället.

Finland, 1985:

Speciell vikt läggs vid människovärdet och de mänskliga rättigheterna samt vid individens växelverkan med andra människor, naturen och kulturen. Man betonar de verkningar som fattade beslut har för andra människor, samhället och naturen samt det ansvar som dessa beslut för med sig. (Skolstyrelsen 1985, 17)

I ämnesplanen för Finland 1985 är samhällskunskapen en del av ämnet "Historia och samhällslära. I de grundläggande delkurserna är enbart en av sju kurser samhällslära medan resterande kurser anknyter till historieämnet. Det övergripande målet för ämnesplanen är att:

Finland, 1985:

Eleven tillägnar sig en på FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna baserad livsinställning som respekterar dessa mänskliga rättigheter och samvetsövertygelsen och som förhåller sig tolerant till olik tänkande medmänniskor. Eleven har en sund självkänsla och tar ansvar för sin personliga utveckling och sin förmåga till självständig verksamhet. Eleven är mäktig en demokratisk verksamhet baserad på gemensamt ansvar och har positiva människorelationer såväl i sitt förhållande till närmiljön som hela mänskligheten: han förmår verka för jämlikhet, internationellt samförstånd och fred. (Skolstyrelsen 1985, 310)

Vidare syftar ämnet till att utveckla elevernas tankesätt kring sådant som påverkar arbetslivet och produktionslivet, där undervisningen ska ge kunskap om de faktorer som styr verksamheter i samhället. Undervisningen ska ge eleven möjlighet att införskaffa kunskaper om den mänskliga kulturen och den omgivande verkligheten och utifrån detta ge eleven möjlighet att bilda sig en livsåskådning. Den västerländska (europeiska) och finländska kulturens utveckling och dess påverkan ska främjas. Eleven ska dessutom lära sig att tillämpa kunskaper som rör studierna, samhällslivet och fritiden. Eleven ska även ges förutsättningar att fördomsfritt bedöma informationens tillförlitlighet och betydelse (Skolstyrelsen 1985, 310–311).

6.1.2 Finland 1994

Det främsta målet för demokratiuppdraget i Finlands läroplan från 1994 är att fostra eleverna till aktiva, kritiska och ansvarskännande medlemmar i samhället. Till det tillhör att eleverna ska inse värdefrågors vikt och betydelse för sitt eget liv, för samhället och för framtiden.

Finland, 1994:

Gymnasiet är en allmänbildande skola som leder till studentexamen och förbereder eleverna för fortsatta studier. Skolan ska främja jämställdhet mellan könen och stödja den unga människan i hennes personliga tillväxt och mognad. (Utbildningsstyrelsen 1994, 12)

För att uppnå dessa mål betonas diskussion, växelverkan med andra människor och etiska samtal kring värdefrågor. Dessa är i synnerhet centrala i ett föränderligt samhälle som blir svårare att begripa och behärska. Det ska ges tilltro till att eleven vill växa och utvecklas för att kunna bidra till samhället och aktivt delta i föreningsliv. Vidare betonas allmänbildning starkt i undervisningen, och beskrivs som de kunskaper, färdigheter och värderingar som samhällsmedlemmar behöver för att förstå varandra. En av de främsta egenskaperna kring allmänbildning rör kritisk tillförlitlighet (Utbildningsstyrelsen 1994, 18).

Finland, 1994:

Bred allmänbildning är en nödvändig förutsättning för att ett samhälle ska fungera och hög utbildning ytterst viktigt för att eleverna skall kunna möta framtida utmaningar. Bildning består både av kulturarvet och av en

strävan att förnya och utveckla det. Allmänbildning kan betraktas både ur individens och samhällets synvinkel. (Utbildningsstyrelsen 1994, 12)

Finland, 1994:

Allmänbildningen förväntas också skapa en gemensam identitet. (Utbildningsstyrelsen 1994, 13)

Utöver allmänbildning är värdeord som *jämlikhet* starkt betonade. Värden som *fostran*, *gemenskap* och *samarbete* inkluderas fortfarande, kopplat till demokratiska arbetsformer, men får lämna plats för andra värdeord som får större utrymme i läroplanen för 1994.

Finland, 1994:

Diskussionen kan lämpligen utgå från sådana grundläggande värden i vår kultur som godhet, sanning, skönhet och kristen kärlek till nästan. I våra dagar framhålls särskilt respekten för livet och människovärdet. En annan utgångspunkt är jämlikheten människor emellan oavsett kön, ras, hälsa eller förmögenhet, en tredje livets fortbestånd på jorden i all dess mångfald. (Utbildningsstyrelsen 1994, 16)

I den finska ämnesplanen från 1994 heter ämnet fortsättningsvis Historia och samhällslära, där samhällskunskapen och historieämnet undervisas gemensamt. De obligatoriska kurserna för ämnet inkluderar en delkurs som rör samhällskunskap, där resterande fyra är en del av historieämnet. Det övergripande målet med ämnet är att förmedla värden som samhället bygger på.

Finland, 1994:

Uppgiften för undervisning i historia och samhällslära i gymnasiet skall bestå i att fördjupa elevernas uppfattning om det omgivande samhället och världen. Undervisningen bygger på positiva samhällsetiska värden såsom social ansvarskänsla, respekt för arbete och hembygd, förståelse för kulturell olikhet, strävan efter ökat internationellt samförstånd och fredsvilja. Undervisningen syftar också till att hos eleven skapa vilja och förmåga att aktivt delta i samhällslivet och förmåga att se sin egen verksamhet i ett bredare socialt perspektiv. (Utbildningsstyrelsen 1994, 103)

Vidare inkluderas mål där eleverna ska lära sig att tillämpa kunskap som de har användning för i fortsatta studier, arbetslivet, fritidsaktiviteter och i samhället i övrigt. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att kritiskt kunna hantera tillförlitligheten i de kunskapskällor som framförs. Med hjälp av olika metoder ska aktuellt och mångsidigt kunskapsstoff behandlas för att få en förståelse för samhällsvetenskapen.

Finland, 1994:

I ämnet samhällslära är det viktigt att ta upp både de bestämmelser som reglerar det finländska samhällssystemet och exemplet på hur reglerna fungerar i praktiken. Eleven bör få en uppfattning om sina möjligheter att vara med och påverka skeendet i samhället. (Utbildningsstyrelsen 1994, 105)

6.1.3 Finland 2003

Det övergripande målet för demokratiuppdraget i Finlands läroplan från 2003 är att eleverna ska utveckla förmågan att handla ansvarsfullt, för sin egen och andras skull, i ett demokratiskt samhälle (Utbildningsstyrelsen 2003, 26). Eleverna ska kunna möta ett samhälle i förändring och vilja handla och våga påverka utifrån det. Samtliga samhällsmedlemmar bär gemensamt ansvaret för samhället och bör vara öppna för samarbete och växelverkan (ibid., 16). I läroplanen från 2003 framträder dessutom olika temaområden som inkluderar olika delmål som eleverna ska uppnå. Dessa är *aktivt medborgarskap och entreprenörskap, hälsa och trygghet samt kulturell identitet och kulturkänedom*.

Finland, 2003:

Gymnasiet skall ge de studerande färdighet att möta utmaningar i samhället och i omvärlden och förmåga att granska frågor ur olika synvinklar. De studerande skall vägledas till ansvarskännande medborgare som fullföljer sina skyldigheter i samhället och i arbetslivet i framtiden. Gymnasieundervisningen skall utveckla och stödja de studerandes självkänedom och deras mognad till vuxna människor samt sporra dem till livslångt lärande och ständig personlig utveckling. (Utbildningsstyrelsen 2003, 14)

Eleverna ska ges möjlighet att vara med och utveckla arbetsgemenskapen, där föreningsliv och elevkårsverksamhet ska förenas. Samarbete mellan hem och skola är en viktig faktor för fostran av demokratiska medborgare (Utbildningsstyrelsen 2003, 16). Vidare ska eleven ges möjlighet till samarbete, med god kommunikations- och interaktionsförmåga via samverkan. Eleven ska också ges tillfälle för reflektion över etiska frågor ur både individ- och samhällsperspektiv. Möjligheten att utveckla förmågan kring kritisk reflektion ska främjas och bör ske genom bland annat mångsidiga färdigheter i informations- och kommunikationsteknik (ibid., 26).

Finland, 2003:

Gymnasieundervisningen skall sporra de studerande att upptäcka motsättningar mellan uttalade värderingar och verkligheten och att kritiskt granska olika möjligheter och missförhållanden i det finländska samhället och i den internationella utvecklingen. (Utbildningsstyrelsen 2003, 14)

Genom kulturkännedom och utveckling av sin kulturidentitet ska eleverna få ökad förståelse för de värden som finns i samhället. Eleven ska utveckla förmågan att identifiera och behandla etiska frågor på både individ- och samhällsnivå (Utbildningsstyrelsen 2003, 26). De centrala värden som betonas starkt i läroplanen från 2003 är individens *rättigheter* och *skyldigheter*. I läroplanen läggs stort fokus på individens ansvar för samhällets bästa. Särskild betoning läggs på en tilltro till att individen vill bidra, där *medborgarskap* är ett centralt begrepp. *Framtid* är ett värdeord som betonas starkt, där undervisningens fokus bör vara ett framtidsperspektiv i ett samhälle i förändring. I läroplanen lyfts även *mänskliga rättigheter* fram och ges större utrymme jämfört med tidigare.

Finland, 2003:

Undervisningen i gymnasiet skall utgå från vördnad för livet och respekt för de mänskliga rättigheterna. Bildningsidealet är en strävan efter sanning, mänsklighet och rättvisa. Gymnasieutbildningen skall främja en öppen demokrati, jämlikhet och välfärd. De studerande skall ses som individer som själva bygger upp sitt lärande, sina kunskaper och sin världsbild. (Utbildningsstyrelsen 2003, 14)

I den finska ämnesplanen från 2003 framträder samhällskunskapen som ett eget ämne under titeln "samhällslära". I fokus för ämnet ligger undervisning som skapar en förståelse för samhället, där undervisningen ska utgå från gemensamma samhällsliga värderingar. Det övergripande målet beskrivs utifrån följande:

Finland, 2003:

Undervisningen i samhällslära syftar till att fördjupa de studerandes uppfattning om det omgivande samhället. Samhällets struktur och centrala företeelser, makt, ekonomi och medborgarinflytande granskas ur finländsk, europeisk och global synvinkel. Samhällsläran bygger på innehållet i samhällsvetenskaper och juridik. Den skall skapa förutsättningar för de studerande att aktivt och kritiskt undersöka aktuella företeelser och delta i samhällslig verksamhet.

Undervisningen skall utgå från centrala samhällsetiska värderingar som rättvisa och jämlikhet, socialt ansvar, respekt för mänskliga rättigheter, uppskattning av arbete och entreprenörskap samt ett aktivt medborgarskap. (Utbildningsstyrelsen 2003, 186)

De delmål som presenteras för samhällsläran är att eleven genom undervisning ska få kunskap om samhällssystemet och centrala begrepp samt kunna sätta in det i sammanhang, på både finländsk, europeisk och internationell nivå. Vidare ska eleverna utveckla kunskap om deltagande och påverkan i ett demokratiskt samhälle samt bilda sig en samhällsuppfattning som bygger på ansvar, tolerans och jämlikhet. Kontroversiella och sociala frågor ska vara knutna till värderingar, där eleverna ska kunna införskaffa sig fakta från olika källor och bedöma dessa kritiskt för att kunna bilda sig en motiverad åsikt. (Utbildningsstyrelsen 2003, 186)

6.1.4 Finland 2015

Det främsta målet i Finlands läroplan från 2015 är att fostra elever till kritiska och självtänkande individer som kan samverka och handla med andra för ett väl fungerande samhälle. Eleven ska utveckla sin förståelse för historien och beredskap inför framtiden och lära sig de grundläggande värderingar och normer som ligger till grund för samhället (Utbildningsstyrelsen 2015, 12). Temaområdena existerar fortfarande i läroplanen men inkluderar fler kategorier än i läroplanen från 2003. Temaområdena i läroplanen från 2015 är

aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv, välbefinnande och trygghet, kulturkompetens och internationalism samt teknologi och samhälle.

Finland, 2015:

Gymnasieutbildningen har som uppdrag att undervisa och fostra. Under gymnasietiden formar den studerande sin identitet, människosyn, världsbild och världsåskådning och finner sin plats i världen. [...] Gymnasieutbildningen ska fördjupa den studerandes intresse för vetenskapens och konstens värld samt utveckla färdigheter för arbete och arbetsliv. (Utbildningsstyrelsen 2015, 12)

En bred allmänbildning är det främsta tillvägagångssättet för demokratisk fostran och ska innehålla en strävan efter sanning, mänsklighet och rättvisa. Eleverna ska utveckla sin kunskap om värden och motsättningar mellan uttalade värderingar och verkligheten. Vidare ska de kunna analysera omfattande företeelser och komplexa beroendeförhållanden (Utbildningsstyrelsen 2015, 12).

Finland, 2015:

Med allmänbildning i gymnasieutbildningen avses värderingar, kunskaper, färdigheter, attityder och vilja med vars hjälp en kritiskt och självständigt tänkande individ kan samverka med andra och handla på ett ansvarsfullt, empatiskt och framgångsrikt sätt. Under gymnasietiden vidareutvecklar den studerande viktiga kunskaper om människan, olika kulturer, naturen och samhället. (Utbildningsstyrelsen 2015, 12)

Teknologins roll i ett föränderligt samhälle betonas i läroplanen från 2015. Eleven ska få förståelse för den tekniska utvecklingen och dess relation och vikt i samhället (Utbildningsstyrelsen 2015, 39). Vidare ska eleven ges möjlighet att delta som aktiv medborgare i samhället och öka sin kännedom om arbete, arbetsliv och entreprenörskap. De ska utveckla och bredda sin kunskap om arbetslivet och utveckla sin förmåga att delta i medborgarsamhället (ibid., 36). All undervisning ska utgå från delaktighet, aktivitet och gemenskap och relationen mellan hem och skola ska vara central (ibid., 13). Undervisningen bygger på de viktigaste konventionerna om mänskliga rättigheter och utgår från människolivets ocränkbarhet. Den ska dessutom vara religiös- och partipolitisk obunden samt genusmedveten och jämställd (ibid., 12).

Finland, 2015:

Gymnasieutbildningen ska stärka den studerandes identitet och hjälpa den studerande att förstå sitt värde som unik individ. [...] Undervisningen ska ge den studerande kunskaper om och erfarenhet av olika utbildningsmöjligheter, samhälle och arbetsliv. Denna undervisning hjälper den studerande att planera sin framtid, fortsatta utbildning och sitt framtida yrke. Utbildningen ska stärka de studerandes jämlika och likvärdiga möjligheter att utveckla sina kunskaper och att göra val både under studietiden och inför framtiden. (Utbildningsstyrelsen 2015, 35)

I läroplanen betonas starkt värden som *jämlikhet*, *likabehandling* och *mänskliga rättigheter*. Kulturell identitet är även ett centralt begrepp i läroplanen, där eleven ska stärka sin egna kulturella identitet i relation till finska samhället och på internationell nivå. Således är *världsmedborgarskap*, *globalisering* och *demokrati* viktiga värden, där individen ska förstå sin roll i relation till andra i världen. Vidare betonas *gemenskap*, *delaktighet* och *aktivitet* med andra av stor vikt.

Finland, 2015:

Varje gymnasium är en gemenskap, där människor med olika språklig, ideologisk och religiös bakgrund har möjlighet att upptäcka gemensamma värderingar och principer för ett gott liv. I gymnasiet ska de studerande uppmuntras att bry sig om och ta hand om varandra samt lära sig att samarbeta. Kreativitet, initiativförmåga, ärlighet och uthållighet ska värdesättas. Den mänskliga och kulturella mångfalden ska ses som en rikedom och källa till kreativitet. (Utbildningsstyrelsen 2015, 13)

I den finska ämnesplanen från 2015 ligger, fortsättningsvis, huvudsyftet i samhällsläran i undervisning som ska ge eleverna kunskaper om samhället. Utgångspunkten är att väcka intresse för samhällsfrågor och världshändelser, med särskild betoning på utvecklandet av samhällsmedborgare som aktivt deltar i samhället (Utbildningsstyrelsen 2015, 182).

Finland, 2015:

Undervisningen i samhällslära ska fördjupa de studerandes kunskaper om det omgivande samhället och ge dem förutsättningar att utvecklas till aktiva och engagerade medborgare med intresse för samhällsfrågor. Medborgarsamhället samt samhällets struktur och

centrala företeelser, makt, ekonomi och medborgarinflytande granskas ur finländsk, europeisk och global synvinkel. Samhällsläran bygger på samhällsvetenskaplig och juridisk kunskap. (Utbildningsstyrelsen 2015, 182)

Finland, 2015:

I undervisningen i samhällslära ska värdegrunden präglas av demokratiska principer, såsom jämlikhet, socialt ansvar, respekt för de mänskliga rättigheterna, åsiktsfrihet och aktivt medborgarskap samt uppskattning av arbete och företagsamhet. (Utbildningsstyrelsen 2015, 182)

De delmål som presenteras för ämnet är i stor utsträckning liknande de delmål i läroplanen från 2003. Eleverna ska fortsättningsvis lära sig om värdefrågor och kontroversiella samhällsfrågor, där de ska kunna söka, tolka och kritiskt granska information. Vidare inkluderas fortfarande elevernas möjlighet att behärska grunderna och centrala begrepp för det finländska samhällssystemet, relaterat till de europeiska och internationella sammanhangen. Dessutom ska eleverna, fortsättningsvis, bilda sig en samhällsuppfattning som bygger på ansvar, demokrati, jämlikhet. Under denna punkt inkluderas nu ett tillägg, där elevernas ska ges kunskap och förståelse för olikheter i samhället. Ett mål som träder in i läroplanen för 2015 är att eleven ska förstå sin möjlighet att påverka, som aktivt och ansvarsfull medborgare, i ett demokratiskt samhälle men med betoning på lokal, nationell och internationell nivå (Utbildningsstyrelsen 2015, 182).

6.2 Sverige

I följande del presenteras det resultat som framkommit i samtliga svenska läroplaner kring demokratiuppdraget. Läroplanerna presenteras i kronologisk ordning från 1970–2011.

6.2.1 Sverige 1970

Sverige, 1970:

I gymnasieskolan skall eleverna kunna tillägna sig sådana färdigheter och kunskaper, vanor, attityder och värderingar som är av betydelse för deras personliga utveckling och för deras möjlighet att påverka och leva i dagens och morgondagens samhälle och att där fungera som yrkesutövare och samhällsmedlemmar. (Läroplan för gymnasieskolan 1970, 12)

I den svenska läroplanen från 1970 är demokratiuppdragets främsta mål att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter för att kunna bli ansvars-kännande samhällsmedlemmar. Undervisning ska stärka elevernas inställning för sanning och ansvar samt respekt och tolerans för andra människor (Lgy70 1970, 10, 29). Personlig utveckling betonas starkt i läroplanen då eleven ska växa och utvecklas som individ. Den personliga utvecklingen får däremot inte utgöra ett självändamål. Dess främsta syfte är att skapa demokratiska medborgare som kan ta ansvar i samhället.

Sverige, 1970:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. (Lgy70 1970, 15)

Utbildningen ska organiseras på så sätt att den matchar de krav som ställs i samhället (Lgy70 1970, 11). För att uppnå de mål som läroplanen presenterar, för demokratiuppdraget, krävs att eleven i undervisning får samverka med andra. Eleven ska ges möjlighet att öva sig på att leva och verka i gemenskap, med syfte att bli en aktiv samhällsmedborgare (ibid., 10). God kontakt mellan hem, skola och närsamhälle bör vara närvarande i undervisningen och eleverna ska uppmuntras till aktivt föreningsliv (ibid., 11). Eleverna ska få insikt om värderingar och principer som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle. För detta krävs att skolans regler är grundade på demokratiska principer och att diskussion och samarbete kring värdefrågor och värderingar förs.

Sverige, 1970:

Kravet på att eleverna i skolan skall ges tillfälle att utveckla sin vilja att samarbeta med varandra och att osjälviskt och efter bästa förmåga lämna sitt bidrag till arbetet för ett gemensamt mål medför att verksamhetsformer som innebär samarbete eleverna emellan och kräver god laganda och arbetsgemenskap bör få betydande utrymme. (Lgy70 1970, 17)

Allsidighet betonas starkt i läroplanen, då fakta och värderingar ska presenteras så objektivt som möjligt. Allsidighet bör framförallt tas i beaktning vid frågor som rör livsåskådningar, ideologier, värderingar och andra kontroversiella frågor (Lgy70 1970, 29). Eleverna ska utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt, där de ges möjlighet att utveckla förmågan att använda olika kunskapskällor med en undersökande inställning till kunskap och information. (ibid., 12).

Sverige, 1970:

[...] Det skall vidare stärka elevernas aktning för sanning och sanningssökande, deras ansvar inför givna uppgifter, allvar inför problemställningarna samt tolerans och respekt för andras uppfattningar. Slutligen skall skolarbetet också stimulera elevernas vilja till saklig bedömning och kritisk prövning samt deras lust till engagemang. (Lgy70 1970, 29)

De värden som betonas starkt i läroplanen är framförallt uppgiften att fostra *fria, självständiga* och *harmoniska* samhällsmedborgare. *Objektiva kunskaper* och *sanning* är centralt för att fostra ansvarsfulla medlemmar. Vidare är samverkan med andra av yttersta vikt och därav betonas *goda mellanmänniska relationer* samt *gemenskap, solidaritet* och *samarbete* starkt.

Sverige, 1970:

Sådana egenskaper som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna skall vidareutvecklas. Det är en huvuduppgift för skolan att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet. (Lgy70 1970, 15)

I den svenska ämnesplanen från 1970 är samhällskunskapen ett eget ämne men ingår inte som obligatorisk kurs för samtliga elever. Ämnet är en del av de tvååriga linjerna, de treåriga linjerna och teknisk linje. Således utgår denna presentation från ovan nämnda linjer. Ämnet formuleras inte utifrån någon syftesbeskrivning, då de övergripande målen presenteras enbart i punktform och formuleras relativt kort i ämnesplanen. Nedan sker en kort sammanfattande och övergripande beskrivning av ämnets syfte.

Undervisningen i samhällskunskap ska ge eleverna kunskap om sociala och politiska förhållanden samt kunskap om hur samhället fungerar och förändras. Eleverna ska ges möjlighet att införskaffa sådan kunskap de behöver för att analysera och diskutera olika samhällsfrågor (Lgy70 1970, 130, 170, 178).

Sverige, 1970:

Eleven skall genom undervisningen i samhällskunskap [...] skaffa sig kunskap om befolkningsproblem, arbetsmarknad och utbildningsfrågor samt politiska och sociala förhållanden i nutiden, utveckla förmågan att förstå hur samhället fungerar och förändras samt orientera sig om viktiga samhällsfrågor. (Lgy70 1970, 130)

6.2.2 Sverige 1994

Skolans främsta uppdrag i läroplanen från 1994 är att förmedla de värden som samhället vilar på. Varje individ ska ges möjligheten att hitta sin egenart för att kunna delta i samhällslivet på bästa sätt. Vidare ska undervisningen förmedla sådana kunskaper som utgör en gemensam referensram för samhället. Denna referensram ska främja aktivt samhällsdeltagande och förbereda eleven för livet efter skolan (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna 1994, 7).

Sverige, 1994:

Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). (Lpf94 1994, 7)

Undervisningen i skolan ska vara saklig och allsidig. Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar, där personlig utveckling ska uppmuntras. De grundläggande värden som anges i skollagen ska alltid hävdas och undervisning ska ta avstånd från de värderingar som strider mot dessa. Åsikter som strider mot skolans värdegrund ska bemötas med öppen diskussion, aktiva insatser och kunskap (Lpf94 1994, 7).

Sverige, 1994:

Läraren ska klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet. Läraren ska öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa. (Lpf94 1994, 13)

Förändringar i arbetslivet, teknologins utveckling och internationaliseringen ställer nya krav på undervisning, där förmågan att finna och tillägna sig ny kunskap är central. Kritisk reflektion, granskning av fakta och förmågan att se konsekvenser av olika alternativ betonas starkt i läroplanen (Lpf94 1994, 8). Vidare ska undervisningen bidra till att eleven utvecklar sin förmåga att göra etiska ställningstaganden och respekterar andra människors värde. Undervisningen ska bedrivas på så sätt att elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar ökar för människor både inom och utanför den närmaste gruppen.

Sverige, 1994:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Lpf94 1994, 8)

De värden som betonas starkt i läroplanen är *individens frihet* och *integritet* samt *elevinflytande*, med syfte att eleven ska utvecklas till en *ansvarstagande* samhällsmedlem. *Solidaritet* och *delaktighet* är viktiga värden för att eleven ska lära sig samverka med andra. I läroplanen tar nya begrepp som *globalisering* och *internationalism* sig form, med syfte att öka elevens förståelse för samhället och världen ur ett internationellt perspektiv. Jämställdhet och alla

människors lika värde betonas starkt för att ge eleven möjlighet att utveckla förståelse för olika grupper och individer.

Sverige, 1994:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Lpf94 1994, 7)

En trygg identitet och medvetenhet om det egna samt delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker elevens förmåga att förstå, och leva sig in i, andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till både det svenska och det globala. Internationella kontakter och utbildningsutbyte med andra länder ska främjas.

I den svenska ämnesplanen för 1994 är samhällskunskapens övergripande syfte att eleverna ska införskaffa sig färdigheter där de kan bearbeta och analysera samhället. Analys av samhället ska framhäva olika utgångspunkter, perspektiv och ideologier som ger skilda sätt att betrakta samhället och dess utveckling.

Sverige, 1994:

Studierna i samhällskunskap i gymnasial utbildning skall fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor, ge eleverna ökade förutsättningar att delta aktivt i samhällslivet och ge dem beredskap att hantera förändringar i samhället. (Lpf94 1994, 38–39)

De kunskapsområden som inkluderas i ämnet är demokratins innehåll och uttryckssätt, där eleverna ska förstå samhällets organisation utifrån politiska, sociala, kulturella och religiösa aspekter. Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna bekantar sig med frågor som rör internationella förhållanden och dess utveckling. Eleverna ska också ges möjlighet till förståelse för samlevnad och konflikt samt individers och gruppers skilda livsvillkor. Områden som rör arbetsliv och sociala förhållanden samt kulturarv och identitet presenteras även i

ämnesplanen. De delmål som presenteras är att eleverna ska lära sig skilja på fakta och värderingar, där de ska ges möjlighet att göra egna ställningstaganden. Dessa ställningstaganden ska utgå från det svenska samhället, ur nutida och historisk belysning med ett globalt perspektiv på grupp- och individnivå. I ämnet har även källkritik en stor roll i det moderna samhällets snabba informationsflöde. Eleverna ska kunna gallra och värdera källor och kunna applicera dessa i analyser (Lpf94 1994, 38–39).

6.2.3 Sverige 2011

Den svenska läroplanen från 2011 är i stor utsträckning formulerad på samma sätt som läroplanen från 1994 och kan betraktas som nästintill identisk. De största förändringarna som genomfördes är i ämnesplanerna. I följande del presenteras därför enbart de förändringar som har skett i den nya läroplanen.

Det främsta målet i den svenska läroplanen från 2011 är att utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna. Undervisningen ska ske utifrån människolivet okränkbarhet, alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet samt individens frihet och integritet (Lgy11 2011, 1).

Sverige, 2011:

Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lgy11 2011, 1)

Det värde som utmärker sig, och betonas starkt, i läroplanen är *mänskliga rättigheter*. Begreppet nämns i läroplanen från 1994 men ges större utrymme i 2011. Ordet *likvärdighet* träder in i läroplanen och betonar alla elevers rättigheter till likvärdig undervisning. Vidare träder begreppet *diskriminering* in i läroplanen med tydligare beskrivning av dess innebörd.

Sverige, 2011:

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. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. (Lgy11 2011, 1)

Digitalisering och informationsflöde får större utrymme i läroplanen jämfört med tidigare samtidigt som ord som *entreprenörskap* och *innovationstänkande* införs. *Globaliseringen* och det internationella perspektivet får även en mer framträdande roll jämfört med tidigare.

Sverige, 2011:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet. [...] Det internationella perspektivet ska också bidra till att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden inom landet. (Lgy11 2011, 3)

I den svenska ämnesplanen för samhällskunskap 2011 ska undervisningen bredda, fördjupa och utveckla elevernas kunskaper om människors livsvillkor, med utgångspunkt i olika samhällsfrågor. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskap om frågor som rör demokrati, makt, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna.

Sverige, 2011 ämnesplan samhällskunskap:

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till samhällsfrågor och en förståelse av det vetenskapliga arbetet med samhällsfrågor. Dessutom ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. (Läroplan för gymnasieskolan 2011, ämnesplan samhällskunskap, 1)

Undervisningen i samhällskunskap ska utveckla elevernas förståelse för sociala, politiska och ideologiska faktorer och hur dessa påverkar på individ- och gruppnivå samt ur ett större, internationellt perspektiv. I ett samhälle med stort informationsflöde lägger ämnesplanen stor vikt vid ett kritiskt förhållningssätt, där eleverna ges möjlighet att söka, strukturera och värdera information från olika källor. I ämnet ska eleverna utveckla kunskaper om demokrati och de

mänskliga rättigheterna samt vilka rättigheter de har, både som individer och i kollektiv. Samhällsfrågor, samhällsförhållanden och organisationer ska ses från lokal till global nivå utifrån de tolkningar och perspektiv som de olika nivåerna skapar (Lgy11 2011, samhällskunskap, 1).

6.3 Finland och Sverige - en jämförande analys

6.3.1 Målet att fostra demokratiska medborgare

I samtliga läroplaner för Finland och Sverige finns ett gemensamt huvudmål som återkommer genomgående. Målet syftar till att fostra eleverna till samhällsmedlemmar som kan delta och ta ansvar i samhället. Således går det att konstatera att fostran av demokratiska medborgare är den främsta uppgiften för att främja demokrati i skolan i båda ländernas läroplaner, över tid.

Sverige, 2011:

Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lgy11 2011, 1)

Finland, 1985:

Enligt gymnasielagen meddelar gymnasiet allmänbildande undervisning och dess undervisning och övriga verksamhet bör ha som mål att fostra eleverna till harmoniska, sunda, ansvarskännande, självständiga och kreativa människor och samhällsmedlemmar med samarbetsförmåga och fredsvilja. (Skolstyrelsen 1985, 15)

Målet att fostra samhällsmedlemmar är inte identiskt formulerat i samtliga läroplaner men innehar samma innebörd, från den svenska läroplanen 1970 och den finska läroplanen 1985 fram till idag. Granath (2017, 45) beskriver demokratiuppdraget i dagens skola och menar på att elever ska fostras i kunskaper och färdigheter som behövs för att delta i ett demokratiskt

samhälle. Det kan således konstateras att demokratiuppdraget i både den svenska och finska skolan stämmer in på Granaths beskrivning, där uppdragets har haft samma innebörd under längre tid.

Ett oföränderligt demokratiuppdrag, med syfte att fostra demokratiska medborgare, innebär en gemensam syn på vad som kännetecknar en god samhällsmedborgare. I ett samhälle karakteriserat av sökandet efter strukturer, för att minska inverkan av ambivalens, frihet och skepticism, blir demokratiuppdraget en form av struktur riktad mot gemensamma värderingar och mål (Bauman 2002, 76–82). Eftersom det moderna samhället utmärktes av en ständig disharmoni, på grund av förkastandet av heliga värderingar, eftersöktes en strävan av gemensamma samhälleliga syften (ibid., 76). För skolans del tog det sig uttryck i skapandet av ett gemensamt mål att fostra demokratiska medborgare. Demokratiuppdraget, som det är formulerat i de svenska och finska läroplanerna, är således en modern konstruktion som syftar till att inplantera vissa specifika och gemensamma moralfilosofiska värderingar hos eleverna (Rothstein 2010, 49).

Den mest utmärkande skillnaden i de finska och svenska läroplanerna är målet med elevens personliga utveckling. Detta mål inkluderas i alla läroplaner i båda länderna, men skiljer sig åt i syftet. Samtliga finska läroplaner är formulerade utifrån att eleven ska uppnå sin personliga utveckling för samhällets bästa, medan detta enbart stämmer in på den svenska läroplanen från 1970. Därefter sker en förskjutning i Sverige med större och ökat fokus på elevens bästa på individnivå. De svenska läroplanerna från 1994 och 2011 framhåller fortfarande synen på personlig utveckling för samhällets bästa men innehar ett större fokus på individens personliga utveckling. De finska läroplanerna från 2003 och framåt betonar personlig utveckling på individnivå men har som främsta mål att uppnå detta för samhällets skull.

Sverige, 1994:

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lpf94 1994, 7)

Finland, 2003:

Gymnasiet bör sträva efter att hos de studerande utveckla viljan och förmågan att handla ansvarsfullt i ett demokratiskt samhälle så att både deras egen och andras välbefinnande beaktas. (Utbildningsstyrelsen 2003, 26)

Förskjutningen från samhällets bästa till individens bästa i de svenska läroplanerna innebär en utveckling som har gått från att fostra demokratiska medborgare för samhällsnyttans skull till den enskilda individens egen nytta (Almgren 2006, 203; Englund 1993, 27). En konsekvens av detta blir att varje enskild elev, eller vårdnadshavare, kan sätta agendan över vad som ska ingå i elevens demokratiska utbildning (Englund 1993, 16–17). Läraren blir således en resurs, där eleven själv ska finna rätt kunskaper för att bli en medborgare i det flytande samhället (ibid., 20–21). Utvecklingen som skett, främst i de svenska läroplanerna, kräver att individen kan tillgodose sig kunskaper eftersom individualiseringen bygger på att frigöra sig från de medfödda och nedärvda egenskaper som reproduceras (Bauman 2002, 176). I ett flytande samhälle tvingas individer kunna parera och ändra sin identitet eftersom inget längre är konstant. Detta leder i sig till en förskjutning i vad elever måste kunna för att bli fungerande medborgare i dagens samhälle (Bauman 2002, 179). Samtidigt utgår principen om elevens personliga utveckling för samhällets bästa från utilitarismens grundtanke där allmänhetens bästa går först, oavsett om den inskränker på den individuella nyttan (Mill 2003, 19). Både de svenska och finska läroplanerna utgår i viss utsträckning från utilitarismens tankar, även om dessa är mer framträdande i de finska läroplanerna.

Förflyttningen från det kollektiva till det individuella i läroplanerna speglar en samhällsutveckling som rör sig mot det senmoderna samhället. Läroplanerna är däremot inte en direkt avspeglning av senmoderniteten, utan snarare en påbyggnad av det moderna samhället, vilket Giddens menar är innebörden av det senmoderna samhället (Giddens 1996, 51). Det existerar kvarlevor från det moderna samhället i både de svenska och finska läroplanerna, som härleds till en gemenskap och skapandet av goda samhällsmedborgare. Problematiken med att läroplanerna både genomgått en förskjutning mot det individuella, samtidigt som skapandet av goda samhällsmedborgare kvarstår, är att det skapar en krock mellan autonomiprincipen och den komunitära principen. Det sker en motstridighet mellan att varje individ har sin uppfattning om vad som är gott, där staten inte ska lägga sig i, mot att staten har en skyldighet att förespråka vissa värderingar (Rothstein 2010, 53). Denna motstridighet blir således tydlig i

de senare svenska och finska läroplanerna, där det finns tydliga förutsättningar och strukturer kring det gemensamma skapandet av goda samhällsmedborgare. I ett utopiskt senmodernt samhälle existerar inte sådana strukturer då ansvaret vilar hos varje enskild individ. Behovet av tydliga ramar med gemensamma värderingar som lever kvar i läroplanerna (Bauman 2002, 86) är ett exempel på att skolan som institution är modernistisk (Biesta 2006, 26–27). Det är inte möjligt att ignorera den samhällsförändring, och det flytande samhälle som växer fram idag, samtidigt som den historiska och institutionella förankringen av skolan och dess värderingar ligger grundade i det moderna samhället. Trots att de svenska läroplanerna ligger mer i linje med det senmoderna samhället är det tydligt att både de svenska och finska läroplanerna härstammar från en modernistisk institution och således är formulerade utifrån modernismens utmärkande drag, i flertalet fall.

Ett ytterligare tecken på individualiseringens inträde i läroplanerna är betoningen på allsidighet och kritisk reflektion. Både Finlands och Sveriges senare läroplaner betonar individens möjlighet att bli kritiska och självtänkande individer med allsidighet i fokus, där eleven ska lära sig att värdera sanning och fakta. Synen på allsidighet är närvarande i samtliga svenska läroplaner men lyfts fram i de finska först vid 2003. Vid varje ny läroplan betonas detta starkare som en konsekvens av ett samhälle i förändring.

Finland, 2015:

Med allmänbildning i gymnasieutbildningen avses värderingar, kunskaper, färdigheter, attityder och vilja med vars hjälp en kritiskt och självständigt tänkande individ kan samverka med andra och handla på ett ansvarsfullt, empatiskt och framgångsrikt sätt. (Utbildningsstyrelsen 2015, 12)

Sverige, 1994:

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem. (Lpf94 1994, 7)

I ett samhälle i ständig förändring krävs flexibla medlemmar med möjlighet att uppfatta olika val och värderingar (Bauman 2002, 179). Det har skett en förskjutning i samhället från långsiktiga till kortsiktiga mål, vilket legitimerar de ökade kraven på allsidighet och kritisk reflektion som båda ländernas läroplaner presenterar. Den kortsiktighet som existerar i det senmoderna samhället (ibid., 34–36) skapar en osäkerhet eftersom ansvaret ligger hos varje enskild individ. Tidigare behövde inte skolan lägga samma fokus på allsidighet, då det mesta kunde läggas på de institutioner som fanns. Idag landar allt i de val som individen själv gör (ibid., 14, 61), vilket innebär att skolan måste förespråka undervisning ur flera olika perspektiv. Ökat fokus på allsidighet och kritisk reflektion i läroplanerna leder till att fokus på gemensamma värderingar minskar. I det flytande samhället landar alltid det yttersta ansvaret på individen, vilket gör att intresset för det gemensamma hamnar sekundärt (ibid., 18).

Ett ökat fokus på kritisk reflektion och allsidighet bidrar till en omvärdering av synen på kunskap. Utbildning idag förutsätter institutionell reflexivitet, där kunskap bör ses som föränderlig och inte längre konstant och objektiv (Giddens 1999, 30–31). Kunskap som objektiv och konstant kan inte längre legitimeras i ett senmodernt samhälle, vilket blir tydligt i läroplanernas förändring över tid (Bourdieu 2008, 107). Samtidigt som kritisk reflektion ges större utrymme i läroplanerna kvarstår det faktum att skolans demokratiuppdrag i sig en reproduktion av kunskap, vilket inte är i linje med det senmoderna samhället (ibid.). Att införa kritisk reflektion och allsidighet som mål och medel i undervisningen kan tänkas vara ett tillvägagångssätt för att kompromissa, och möta, ett samhälle i förändring. Även om de svenska och finska läroplanerna ställer krav på allsidighet och kritisk reflektion blir detta således motsägelsefullt när demokratiuppdraget bygger på gemensamma värderingar och en medborgarfostran som direkt ska överföras till eleverna.

Biesta (2006, 120–122) framhåller också att undervisning i dagens samhälle inte handlar om att reproducera elever utan snarare bör fokuseras på skapandet av subjektet. I de senaste finska och svenska läroplanerna presenteras målet att eleverna ska finna sig själva som individer, vilket tyder på ett ökat fokus på individens utveckling.

Finland, 2015:

Gymnasieutbildningen ska stärka den studerandes identitet och hjälpa den studerande att förstå sitt värde som unik individ.
(Utbildningsstyrelsen 2015, 35)

Sverige, 2011:

Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete. (Lgy11 2011, 4)

Ett ökat fokus på individens utveckling framträder i de senare finska och svenska läroplanerna, samtidigt som skolan inte frångått den rationella gemenskapen. Detta blir problematiskt i ett senmodernt samhälle eftersom individens egen talan inte spelar någon roll i den rationella gemenskapen, då den bygger på en gemensam allmän röst. Arendt (1988, 228) framhåller att skapandet av ett subjekt kräver interaktion med andra för att kunna frigöra sig. Detta kräver att eleven ges möjlighet att ta sig ur den rationella gemenskapen, där interaktionen och gemenskapen med främlingar är central. Genom detta kan subjektet ges möjlighet att tala med sin egen röst (Biesta 2006, 81). Det blir därmed problematiskt för eleverna att kunna bli subjekt då skolan bygger på en rationell gemenskap. Motsättningen mellan en modernistisk rationell gemenskap, där gemenskapen ställs framför individerna (ibid., 63), och en senmodern subjektifiering, där varje individ ska skapa något eget blir således tydlig (Arendt 2004, 165). Så länge de svenska och finska läroplanernas utformande förespråkar den rationella gemenskapen spelar det ingen roll, utifrån subjektifieringsteorin, att individen får ökat fokus i läroplanerna. För att eleverna ska kunna bli subjekt behöver den rationella gemenskapen förkastas helt.

6.3.2 Demokratiska arbetsformer

I läroplanerna presenteras olika tillvägagångssätt för att uppnå målet att fostra demokratiska medborgare. Det gemensamma för samtliga läroplaner är att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer. I dessa inkluderas undervisning som bidrar till diskussion och samarbete. Demokratiska arbetsformer, i form av samarbete, har utmärkande stort utrymme i den svenska läroplanen från 1970 men får betydligt mindre plats i 1994 och 2011. I de finska läroplanerna är samarbete den främsta demokratiska arbetsformen genomgående i samtliga läroplaner. I de svenska läroplanerna från 1994 och framåt får samarbete lämna plats för delaktighet och elevinflytande, som då är den dominerande arbetsformen. Elevinflytande omnämns i samtliga svenska och finska läroplaner, förutom den svenska läroplanen från 1970, men ges därefter större utrymme i de svenska än i de finska.

Sverige, 1994:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. (Lpf94 1994, 8)

Finland, 1985:

Då ett mål i gymnasiet bland annat är att fostra eleven till självständighet och samarbete bör man, då arbetet i gymnasiet läggs upp, utnyttja alla de möjligheter som skolan har att låta eleven delta i planeringen och organiserandet av sitt arbete. (Skolstyrelsen 1985, 22-23)

Arbete i demokratiska arbetsformer utgår från undervisning *genom* demokrati, med fokus på gemensamma aktiviteter som bidrar till deltagande. Undervisning *genom* demokrati bidrar till ett utbyte mellan unga, där de försöker nå en gemensam förståelse och ett gemensamt resultat (Dewey 1997, 77). Demokratiska arbetsformer kan således betraktas som en rationell gemenskap, som konstitueras av ett gemensamt språk och gemensam logik. I sådan undervisning är innehållet förutbestämt och ges ofta ett rätt eller fel svar, kunskap som reproduktion, där individens egen röst har liten betydelse (Biesta 2006, 63). Undervisning som bygger på en rationell gemenskap är inte applicerbar i ett flytande senmodernt samhälle. I den rationella gemenskapen ges gruppen en representativ röst och individens betydelse är således liten (ibid.), “Även om det verkligen betyder något *vad* vi säger, spelar det ingen roll *vem* som säger det, för i den rationella gemenskapen är vi utbytbara.” (ibid., 63) Demokratiska arbetsformer i form av diskussion, växelverkan, samarbete och elevinflytande betonas starkt i läroplanerna och utgår från en modernistisk syn på undervisning, då det syftar till att eleverna ska utvecklas och fostras till demokratiska medborgare genom gemensamma mål.

I den svenska läroplanen från 1970 och samtliga finska läroplaner nämns föreningslivet och kårverksamhet som en viktig del för att eleverna ska bli goda samhällsmedborgare. I Sverige har denna del exkluderats från läroplanen 1994, där andra medel för att skapa goda samhällsmedborgare träder fram. I de finska läroplanerna minskar föreningslivet succesivt men innehar fortfarande en tydlig plats i den senaste läroplanen från 2015.

Sverige, 1970:

Verksamhet i skolans självstyrelseorgan och i föreningar och klubbar är ett värdefullt medel för elevernas sociala utveckling. (Lgy70 1970, 17)

Finland, 2015:

De ska även uppmuntras att vara aktiva och att delta i till exempel studerandekårs- och tutorverksamhet. (Utbildningsstyrelsen 2015, 16)

I det moderna samhället bidrog aktivt deltagande i föreningslivet till ökat socialt kapital, ökade sociala band och ökad tillit till andra människor (Putnam 2001, 53). I ett modernt samhälle där tillit är viktigt, både till dig själv, till andra och till samhället är aktivt föreningsliv av stor vikt (Bauman 2002, 39; Putnam 2001, 18). I de finska läroplanerna värdesätts således föreningslivet som en del i skapandet av en god samhällsmedborgare även idag. I en läroplan som formuleras utifrån det senmoderna samhället är föreningsliv som medel inte nödvändigt, eftersom valen grundar sig hos individen själv, där tilliten mellan människor minskar (Putnam 2001, 141). Om tillit mellan människor ses som en nödvändighet för skapandet av goda samhällsmedborgare bör aktivt föreningsliv som integreras med skolan värdesättas högt. Eftersom föreningslivets roll i skapandet av demokratiska medborgare försvinner i de svenska läroplanerna från 1994 är det en aspekt som påvisar förskjutningen från det moderna till det senmoderna samhället. Den svenska skolan har således klivit bort från synen på aktivt föreningsliv som av stor vikt medan de finska läroplanerna fortfarande värdesätter det högre.

6.3.3 Globaliseringens påverkan

Globaliseringen framträder i de finska och svenska läroplanerna från 1994 och existerar således inte i den svenska läroplanen från 1970 eller den finska läroplanen från 1985. Båda läroplanerna använder begreppet internationalisering för att beskriva globaliseringen. Eftersom läroplanerna syftar till att öka internationellt samarbete, istället för att radera de gränser som existerar idag, är internationaliseringen ett begrepp som bättre beskriver detta. Det ökade fokus på internationalisering i läroplanerna är således en konsekvens av en växande global värld. Successivt ges området större utrymme och i Sveriges läroplan från 2011 (Lgy11 2011, 6) införs målet att eleven ska ha kunskaper om internationaliseringen och dess påverkan i samhället. I Finlands läroplan från 2003 (Utbildningsstyrelsen 2003, 14) lyfts vikten av internationellt

samarbete i demokratiuppdraget fram, med syfte att skapa goda samhällsmedborgare. I den senaste finska läroplanen införs internationalisering som eget temaområde, vilket speglar globaliseringens ökning som sker i en hög fart (Held & McGrew 2002, 11).

I Finlands läroplan från 1994 motiverades den nya läroplanen av bland annat,

Finland, 1994:

Den nuvarande samhällsutveckling kännetecknas av ökande internationalisering. Det kulturella och kommersiella utbytet blir livligare och omfattar allt fler länder. [...] Informationsflödet har ökat explosivt och det har blivit lättare att resa, vilket oavbrutet ökar vår kännedom om olika folk och kulturer. (Utbildningsstyrelsen 1994, 9)

Även i Sveriges läroplan från 1994 finns formuleringar om internationalisering,

Sverige, 1994:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. (Lpf94 1994, 7)

Ett snabbare informationsflöde och utökat ansvar hos individen visar på globaliseringens inträde i läroplanerna. Detta speglas främst i den svenska läroplanen från 2011 och de finska läroplanerna från 2003 och 2015. Integreringen av globaliseringen och att eleverna ska ges färdigheter för att kunna möta ett föränderligt samhälle visar hur både det finska och svenska läroplanerna influerats av globaliseringen. Inom detta område har länderna en gemensam syn, där de båda lägger stor vikt att möta ett föränderligt samhälle. Denna gemensamma syn påvisar hur det moderna samhällets territoriella princip förminskats genom utsuddandet av nationella gränser (Held & McGrew, 2002, 18). Ländernas läroplaner liknar varandra inom detta område för att det utgör en del av globaliseringen, vilket inte alla samhällseliga strukturer gör i lika stor utsträckning. Således påvisar båda länders läroplaner att globaliseringen och dess konsekvenser har influerat både det svenska och finska samhället.

Sverige, 2011:

Eleverna ska också kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt. (Lgy11 2011, 3)

Finland, 2003:

Gymnasiet skall [...] ge de studerande färdighet att möta utmaningarna i en föränderlig värld. (Utbildningsstyrelsen 2003, 14)

Globaliseringens inverkan i läroplanerna kan härledas till ett utökat samhällsperspektiv. Samhällsperspektivet i läroplanerna har förskjutits från enbart lokal, regional och nationell nivå till en global nivå med ökat internationellt samspel (Held & McGrew 2002, 16–17) Med ett flytande samhälle samspelar dessa nivåer och ställs i beroendeposition till varandra, då det sker en konstant förändring på lokal, regional, nationell och global nivå. Globaliseringen medför även att kunskaper kring teknologi och digitalisering framkommer i läroplanerna, som en förutsättning för att kunna delta i det flytande globala samhället. Utvecklandet av nya kommunikationssystem bidrar till att inget längre kan betraktas som bundet till en specifik plats eller individ. Åtskiljandet av tid och rum har försvårats (Giddens 1999, 26–27), vilket leder till ett ökat behov av globala organisationer (Held & McGrew 2002, 30–31). Det behövs gemensamma regelverk för att det globala samhället ska fungera, där ökningen av dessa och internationella organisationer sker i en snabb takt. Denna ökning går att härleda till de senaste läroplanerna, där till exempel begreppet mänskliga rättigheter framträder, vilket är en konsekvens av globaliseringen ökade inflytande (ibid., 31).

Finland, 2015:

Den studerande ska under gymnasietiden bilda sig en klar uppfattning om vilka värderingar, centrala grundläggande normer och människorättsnormer som ligger till grund för de grundläggande och mänskliga rättigheterna samt på vilka sätt dessa rättigheter främjas. Gymnasieundervisningen ska bygga på de viktigaste konventionerna om mänskliga rättigheter, såsom FN:s konvention om barnets rättigheter. (Utbildningsstyrelsen 2015, 12)

Sverige, 2011:

Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av. (Lgy11 2011, 2–3)

Begreppet mänskliga rättigheter och dess intåg i läroplanerna är en konsekvens av ökad globalisering. I de tidigare läroplanerna ligger fokus på det nationella och europeiska perspektivet. I en globaliserad värld är mänskliga rättigheter viktiga kunskaper för skapandet av en god samhällsmedborgare, då det inte längre enbart innefattar landets egna gränser. Förskjutningen har därmed gått från att skapa goda samhällsmedborgare nationellt till undervisning som ska skapa goda världsmedborgare (Held & McGrew 2002, 31–33). Inträdet av mänskliga rättigheter i läroplanerna indikerar att båda länderna ser globaliseringen som viktigt i skapandet av demokratiska medborgare, där tidigare gränser mer och mer har suddats ut. Om eleverna saknar kunskaper om till exempel mänskliga rättigheter uppfylls inte de mål som den globaliserade världen ställer krav på. Länder idag är i en beroendeposition av varandra där det finns gemensamma mål och värderingar ur ett internationellt perspektiv. Att bortse från skapandet av goda världsmedborgare i den finska och svenska skolan skulle innebära att gå emot de konventioner som både Finland och Sverige skrivit under.

6.3.4 Samhällskunskap och samhällslära

I Sverige har ämnet samhällskunskap, som det ser ut idag, varit ett eget ämne på gymnasiet sedan slutet på sextiotalet (Larsson & Westberg 2019, 360). Samhällskunskapens inträde som eget ämne låg till grund för den politiska och sociala reformen i samhället, där ämnet ansågs ha stark koppling till det moderna samhället (Karlsson 2009, 330). Till skillnad från Sverige blev samhällskunskap ett eget ämne i Finland först 2003, under namnet samhällslära (Utbildningsstyrelsen 2003). Detta exemplifierar hur synen på samhällskunskapen, dels som enskilt ämne och som roll i skolan demokratiuppdrag, skiljer sig åt mellan länderna. Den kris som historieämnet hade efter andra världskriget fick inte lika stort utrymme i Finland som den fick i Sverige. Således har samhällskunskapen en längre förankring i den svenska skolan jämfört med den finska.

Långström och Virta (2016, 22) presenterar utmaningen med samhällskunskapens dualistiska karaktär idag. I de finska ämnesplanerna mellan 1985 och 2003 samt den svenska ämnesplanen från 1970 är syftet med ämnet att socialisera eleverna till medborgarskap för att aktivt kunna delta i samhället. I de svenska läroplanerna från 1994 och 2011 samt den finska från 2015 riktas fokus snarare mot en individuell inriktning, där skolan försöker skapa en gemensam identitet samtidigt som den ska balansera mellan olika identiteter (ibid., 29). Samhällskunskapen förutsätter lärande och socialisering av samhällets värderingar för att skapa demokratiska medborgare. Den dominerande värdegrunden i samhället, som ska spegla undervisningen i samhällskunskap, förespråkar stabilitet och samhörighet. Samtidigt ska undervisningen bygga på individens utveckling av den egna identiteten (ibid., 22, 33). I den finska och svenska ämnesplanen för samhällskunskap idag står dessa två ideal mot varandra, likt demokratiuppdraget i den allmänna läroplanen, vilket bidrar till att samhällskunskapen idag innehar ett utmanande uppdrag (ibid., 33). Att fostra demokratiska medborgare i skolan är således utmanande för samhällskunskapen, då dess mångfacetterade karaktär bidrar till ett motstridigt uppdrag i skapandet av gemensamma värderingar som samtidigt ska spegla det individuella, senmoderna samhället (ibid., 257–258).

Samhällskunskapen roll i fostrandet av demokratiska medborgare har en unik roll jämfört med andra ämnen. Ämnet ska inte enbart fostra eleverna till demokratiska medborgare utan även ge eleverna kunskap om demokrati och dess innebörd. Samhällskunskapens ämnesplaner representerar utbildning *för* demokrati, då den syftar till att ge eleverna kunskaper och färdigheter om vad demokrati innebär. Biestas definition av utbildning *för* demokrati delas in i tre kategorier, där samhällskunskapen står ensam för den första punkten som han kallar för kunskapskomponenten (Biesta 2006, 112). Kunskaper om demokrati och dess processer är en del av samhällskunskapsämnet, vilket gör dess roll i demokratiuppdraget annorlunda jämfört med andra ämnen i skolan. Den andra punkten i utbildning *för* demokrati, färdighetskomponenten, nämns i båda länders ämnesplaner där eleverna ska få ta del av de färdigheter som demokratin kräver (ibid.). I de svenska ämnesplanerna läggs större fokus vid kunskapskomponenten medan de finska ämnesplanernas fokus ligger i färdighetskomponenten.

Sverige, 2011:

Kunskaper om demokrati och de mänskliga rättigheterna, såväl de individuella som de kollektiva rättigheterna, samhällsfrågor, samhällsförhållanden samt olika samhällens organisation och funktion från lokal till global nivå utifrån olika tolkningar och perspektiv. (Lgy11 samhällskunskap, 1)

Finland, 2003:

Målen för undervisningen i samhällskunskap är att de studerande skall [...] få klart för sig vilka möjligheter att påverka och delta som finns i ett demokratiskt samhälle och också kunna utnyttja dem. (Utbildningsstyrelsen 2003, 186)

6.4 Demokratiuppdraget i dagens skola

Den demokratiska utbildningskonceptionen (Englund 2005) är dominerande i både den svenska läroplanen från 1970 och den finska från 1985. I dessa läroplaner ligger stort fokus vid medborgarinflytande och skolans aktiva roll i skapandet av demokratiska medborgare (Englund 2005, 272). Efter den svenska läroplanen 1970 sker en förskjutning i Sverige som i större utsträckning kan liknas vid den denationella-instrumentella utbildningskonceptionen. Det fostrande uppdraget är i dagens läroplaner inte lika explicit och direkt formulerat som i den tidigare svenska läroplanen från 1970. Till skillnad från de svenska läroplanerna kvarstår ordet fostran i de finska läroplanerna och återfinns även i läroplanen från 2015, vilket tyder på en syn på utbildning utifrån ett medborgarideal (Wahlström 2014, 88). I den svenska läroplanen från 1994 och framåt läggs större fokus på individen, med minskat fokus på samhället, vilket är ett utmärkande drag för den denationella-instrumentella utbildningskonceptionen (ibid., 90). Skolans roll att fostra demokratiska medborgare existerar fortfarande, där synen på demokratiska förespråkas, vilket Wahlström (2014) framhåller fortfarande är en del av skolan i en denationell-instrumentell utbildningskonception. Dessutom är den aktiva och deltagande medborgaren, som ska lära sig att samverka och samarbeta med andra, närvarande i samtliga läroplaner för både Finland och Sverige, vilket även det är i linje med den demokratiska utbildningskonceptionen (Englund 2006, 268). Målet att skapa deltagande samhällsmedborgare kvarstår men får lämna utrymme för individens möjlighet att utvecklas.

I Finlands läroplaner sker förskjutningen mot en denationell-instrumentell utbildningskonception vid ett senare skede, då läroplanernas fokus på individens utveckling och globaliseringen ökar i 2003 och 2015. Den stora skillnaden är att de finska läroplanerna än idag förespråkar individens utveckling för samhället bästa, vilket är i linje med den demokratiska utbildningskonceptionen (Englund 2005, 273). Den denationella- instrumentella utbildningskonceptionen syns även tydligare i de svenska läroplanerna från 1994 och 2011, och ges stort utrymme i den svenska läroplanen, då internationaliseringen betonas starkt. I den finska framträder internationaliseringen först 2015 men innefattar betydligt mindre innehåll än den svenska. Således går det att konstatera att de svenska läroplanerna mer följer de transnationella processerna som speglar det senmoderna samhället, där det nationella får lämna plats för det globala i undervisningen (Wahlström 2014, 81).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den finska läroplanens utveckling i stora drag följer den demokratiska utbildningskonceptionen (Englund 2005) ända fram till idag. Fostransrollen, den deltagande medborgaren, den personliga utvecklingen för samhällets bästa, där samarbete och kommunikation är viktiga verktyg, är utmärkande drag för samtliga finska läroplaner. I de svenska läroplanerna har å andra sidan en mer denationell-instrumentell utbildningskonception börjat växa fram med ökat fokus på vetenskapen och personlig utveckling för individens bästa, ur ett internationellt perspektiv. Det går att urskilja dessa tendenser även i den senaste läroplanen från Finland, men den finska läroplanen framskriver ändå explicit individens utveckling för samhällets bästa. Vad som är av största vikt att framhålla är att de svenska läroplanerna än idag innehar utmärkande drag från den demokratiska utbildningskonceptionen, och kan således inte betraktas som en renodlad denationell-instrumentell utbildningskonception. Läroplanen framhåller förespråkandet av vissa centrala värden, som demokrati, med syfte att elever ska kunna delta i samhället för samhällets bästa, genom demokratiska arbetsformer (Englund 2005). Även om den svenska läroplanen idag kan anses spegla det senmoderna samhället i större utsträckning än den finska läroplanen finns ändå mycket som går att härleda till det moderna samhället och en demokratisk utbildningskonception. Således går det att konstatera att både de finska och svenska läroplanerna i många fall är i linje med den demokratiska utbildningskonceptionen, med den stora skillnaden att den finska nuvarande läroplanen saknar flera av de influenser som går att härleda i den svenska nuvarande läroplanen, kopplat till den denationella-instrumentella utbildningskonceptionen. I de finska läroplanerna kvarstår medborgaridealet medan de svenska

läroplanerna har genomgått en förskjutning till vad Wahlström (2014, 88) kallar för den akademiskt, distanserade individen.

7. Slutdiskussion

7.1 Samhällskunskapens ansvar i skapandet av demokratiska medborgare

Det har tidigare konstaterats att Finland och Sverige har liknande utbildningssystem, rankas som några av de mest demokratiska länderna i världen samt har en liknande syn på demokrati i skolan. Trots detta formuleras läroplanerna, till viss del, olika när det kommer till att fostra demokratiska medborgare. I den svenska läroplanen från 1970 och den finska läroplanen från 1985 framställs demokratiuppdraget på liknande sätt. Detta kan antas härledas till att Finland inspirerats av den svenska läroplanen vid utformandet, då flera av läroplanerna har skapats i samverkan mellan Sverige och Finland (SOU 2014:5, 101). I läroplanerna från 1994 och framåt går det att urskilja betydligt större distinktioner i utformandet. De svenska läroplanerna från 1994 och 2011 är utformade på ett sätt som ligger mer i linje med det senmoderna samhället. Det är först i den finska läroplanen från 2015 som influenser och tendenser från det senmoderna samhället får ökat fokus. Trots att Finland har uppdaterat och utvecklat sina läroplaner oftare, än Sveriges läroplaner, är de finska mer moderna i sitt utformande. Denna skillnad visar således på hur den finska och svenska skolans läroplaner är utformade på ett sätt där de tar olika riktning i sin syn på demokrati i skolan.

När Finland 2003 tillsätter samhällskunskapen som ett eget ämne i gymnasiet har ämnet existerat i Sveriges läroplaner sedan 1970. Efter andra världskriget väljer flertalet länder i Europa att tillsätta samhällskunskap som eget ämne för att motverka att en liknande händelse ska ske igen, vilket är den svenska motivering till att ämnet fick hög status. I Finland uteblir denna förändring, då de förödande konsekvenser som landet upplevde efter kriget, med skadestånd och en osäker politisk tid (Sahlberg 2012, 44–45), bidrog till att skolan hade minskat utrymme för förbättring. Sverige som inte deltog i kriget kunde lägga stort fokus på skolan, vilket syns i gymnasieskolans organisering under 60-talet. Finlands organisering av skolan förskjuts längre in på 1900-talet, vilket förklarar varför Finland kan ses som en kopia av Sverige fram till 1994. Finlands val att inte ha samhällskunskapen som eget ämne visar på hur de inte har samma påverkan av det moderna samhället, som den som kan utläsas i de tidiga svenska läroplanerna. Den svenska läroplanen för gymnasiet från 1970, är starkt förknippad med det

moderna samhället, där tillsättandet av samhällskunskap som ett eget ämne styrker den svenska gymnasieskolan modernistiska drag. Samhällskunskapen är född ur det moderna samhällets grundläggande drag, som innebär en tro på samhället, kollektivet och en reproduktion av kunskap. Samhällskunskapen fick rollen att förmedla detta i skolan och samtidigt likt Långström och Virtas (2016, 35) skrivning, vaccinera befolkningen från diktatur.

Frågan som kan ställas är vilken roll samhällskunskapen som ämne innehar för att skapa demokratiska medborgare. Långström och Virta (2016, 31) skriver att skolan och samhällskunskapen ska ge eleverna förutsättningar till att bli goda samhällsmedborgare. Finlands läroplaner har en tydligare integrering av uppdraget, bland annat med införandet av temaområden, för att säkerställa att samtliga ämnen är delaktiga i skapandet av goda samhällsmedborgare. I Sverige har ämnet samhällskunskap ansvaret för kunskaper *om* demokrati, vilket ger ämnet en specifik roll i fostrandet av demokratiska medborgare. I ämnet samhällslära i Finland läggs stort fokus på utbildning *genom* demokrati, vilket gör att ämnet inte får en mer särpräglad roll jämfört med andra ämnen i skapandet av demokratiska medborgare. Införandet av samhällslära som eget ämne i Finland ledde således inte till en förändring i synen på hur demokratiska medborgare skapas, utan fungerade endast som ett utökat tillägg till att utveckla elevernas färdigheter att kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. Både de svenska och finska ämnesplanerna lägger vikt vid samhällskunskap som ämne och dess ansvar i skapandet av demokratiska samhällsmedborgare. Den stora skillnaden är att samhällskunskapen ges en mer explicit roll för demokratiuppdraget i svenska ämnesplaner, medan samhällslära i Finland endast betraktas som ett ämne i mängden när det kommer till demokratiuppdraget. Trots att demokratiuppdraget har samma mål i båda länderna skiljer sig samhällskunskapens roll åt i skapandet av demokratiska samhällsmedborgare

I Sverige får samhällskunskapen ett större utrymme i fostrandet av demokratiska medborgare i läroplanerna (Granath 2017, 47–48). En riskfaktor med samhällskunskapens framträdande roll när det kommer till demokrati i undervisningen är att ämnet tenderar att ges ensamt ansvar för demokratiuppdraget (ibid.). Likt fostransuppdragets roll i läroplanerna i dess helhet kan demokratiundervisning i ämnesplanerna i samhällskunskapen ifrågasättas, då dess fasta och förutbestämda innehåll inte är applicerbart i dagens senmoderna, flytande samhälle. För skapandet av demokratiska medborgare i samhällskunskapen bör undervisningen utgå från, och spegla, det senmoderna samhället. I dagens samhälle existerar flertalet verkligheter och värderingar, vilket är en konsekvens av att objektiva sanningar förkastas. Detta leder till att

undervisningen naturligt blir flerperspektivistisk (Långström & Virta 2016, 245). Inom ämnet är det således viktigt att reflektera kring vilken samhällssyn som beskrivs och förklaras, där eleverna ges möjlighet att utveckla färdigheter och samhällsfrågor mångsidigt (ibid., 257–258).

7.2 Skapandet av demokratiska medborgare i senmoderniteten

I skapandet av demokratiska medborgare har tydliga skillnader framställts mellan det finska och svenska tillvägagångssättet. Genom utgångspunkt i den matris som använts i kodningen av materialet har det framgått i vilken utsträckning läroplanerna är moderna respektive senmoderna. Matrisen är uppbyggd på teorier och tidigare forskning, vilket i processen gjort skillnaderna tydliga mellan de finska och svenska läroplanerna. Matrisen var välfungerande i studien eftersom vi valde att redigera den efter första genomgången för att särskilja mellan det moderna och senmoderna samhället, utifrån skapandet av demokratiska medborgare. Tidigare var definitionen för vid, utifrån de utmärkande dragen för båda samhällsidéerna, vilket hade gjort vår analys för grov och därför inte medfört något nytt till forskningsfältet.

Att förmedla en värdegrund som skolan ska vila på är närvarande i samtliga finska och svenska läroplaner. Denna syn på kunskap som rätt eller fel kan härledas från modernismen, där skolan förespråkar vad som är rätt (Biesta 2006, 112–114) och att detta sker genom reproduktion (Bourdieu 2008, 107). Skolan har inte förändrats avsevärt sedan folkskolan infördes i båda länderna under 1800-talet, då den kom till i tanken att alla skulle ha rätt till utbildning. Under 1900-talet framkom tanken kring att alla elever ska ges samma rätt till utbildning, oavsett bakgrund (Sahlberg 2012, 80; Larsson & Westerberg 2019, 252–258). Tillsammans i gemenskap ska eleverna bli goda samhällsmedborgare, vilket än idag är målet i båda ländernas utbildningssystem (Skolverket 2011; Utbildningsstyrelsen 2015). Således är skolan en modern konstruktion, där det senmoderna samhället ifrågasätter utbildningens moderna utformning (Biesta 2006, 26–27). Detta skapar en konflikt mellan skolan som är starkt influerad av det moderna samhället, samtidigt som dagens samhälle präglas av senmoderna drag, där den generation som nu går i skolan är mer influerad av sin samtid.

I de svenska läroplanerna har det senmoderna samhället influerat utformningen av demokratiuppdraget mer än i de finska läroplanerna. Skapandet av individer, som får skapa sig själva utifrån vad de anser vara viktigt, kan härledas mer till de senaste svenska läroplanerna. Motvikten är att demokratiuppdraget fortfarande fungerar som ett ramverk som tydligt framställer vad en god demokratisk medborgare är och vilka färdigheter de ska utveckla. Detta leder till motstridigheter i läroplanen, där eleven själv ska få skapas och bli till samtidigt som undervisningen ska skapa goda samhällsmedborgare. De svenska läroplanerna matchar det senmoderna samhället i större utsträckning och utgår från det som individer idag är i behov av, då fostran av demokratiska medborgare blir mer funktionellt i relation till det senmoderna samhället, där de finska läroplanerna lägger större fokus på fostrandet av demokratiska medborgare utifrån det moderna samhället. Om man utgår från antagandet att läroplanerna speglar det existerande samhället kan det således finnas en korrelation mellan de finska läroplanernas mer moderna utformande och att det finska samhället i sig är mer modernt. Om man utgår från premissen att skolan är en modern institution, där demokratiuppdraget i sig är ett modernt fenomen, så är målet att fostra demokratiska medborgare enklare att uppnå i Finland, eftersom läroplanernas utformning av demokratiuppdraget är i linje med ett modernt perspektiv.

Konsekvenserna i de svenska läroplanerna är att fokus riskerar hamna enbart på det individualistiska, där uppdraget att fostra demokratiska deltagare utelämnas eller inte legitimeras. Det blir en urholkning av den moderna demokratin när fokus riktas mer åt individen än mot det gemensamma (Brown 2010, 56). Ett annat möjligt utfall är skapandet av demokratiska medborgare från en typ av mittpunkt mellan det individuella och det gemensamma, vilket kan leda till att uppdraget tappar sin kontext och förmedlas utifrån en sorts ambivalens. I de finska läroplanernas utformning av demokratiuppdraget är det större chans att skapandet av demokratiska medborgare utifrån den moderna utformningen uppnås, men att uppdraget således inte skapas i en kontext till det senmoderna samhället. Genom att utgå från premissen att det finska samhället i sig idag är mer modernistiskt kan demokratiuppdraget i sin nuvarande form legitimeras. Vad som är viktigt att ha i beaktning är att med en ökad globalisering, där fler och fler länder rör sig mot ett senmodernt samhälle, innebär det en tidsfråga till även det finska samhället kommer röra sig i samma riktning som Sverige, något som redan finns tendenser till i den finska läroplanen från 2015. Finlands mer modernistiska utformning i skapandet av demokratiska medborgare kan således problematiseras, där demokratiuppdragets utformande i läroplanerna inte möter det senmoderna samhällets krav.

Om den samhällssyn som förmedlas i läroplanerna inte motsvarar elevernas världsbild riskerar fostransuppdraget att inte genomföras på ett framgångsrikt sätt. För att kunna göra det behöver den utgå från elevernas verklighet (Långström & Virta 2016, 245).

Det finns en synlig och tydlig problematik med demokratiuppdraget utifrån det senmoderna samhället. Giddens menar att det senmoderna samhället bör ses som en utveckling av det moderna samhället och bör inte betraktas som ett nytt tidsskede (Giddens 1996, 51). Därmed är motsättningarna som identifierats mellan det moderna och senmoderna i läroplanerna inte något unikt, utan legitimerar snarare hur de två samhällena samexisterar. Detta leder till att demokratiuppdragets genomförande och utformande i läroplanerna blir komplext. Läroplanernas utformande exemplifierar att delar av det moderna samhällets utmärkande drag lever kvar, samtidigt som senmoderna influenser träder in mer och mer i samhället. I dagens samhälle blir synen på en gemensam och fast värdegrund, som ska fostra demokratiska medborgare, problematisk eftersom det inte existerar fast och objektiv kunskap i ett flytande senmodernt samhälle (Bauman 2002, 176). Synen på kunskap i ett senmodernt samhälle blir således en denationell-instrumentell utbildningskonception (Wahlström 2014), där undervisning som ges är instrumentell och saknar kontext. Problematiken med en instrumentell syn på demokratisk utbildning är att den leder till en individualistisk idé om demokrati som sådan, som i dess helhet bygger på individens vilja att agera demokratiskt (Biesta 2006, 109). Principen i ett senmodernt samhälle blir således att skapa demokratiska medborgare utifrån tilltro till individens egen vilja, vilket blir en direkt motsättning till skapandet av det gemensamma.

Ett demokratiuppdrag med syfte att skapa demokratiska medborgare är ett komplext uppdrag för skolan i det senmoderna samhället. Både de svenska och finska läroplanerna innehar ett mål att fostra demokratiska medborgare med ett tydligt och fast innehåll som vilar på ett kollektivistiskt ansvar och skapande. I läroplanerna finns en tydlig motsättning mellan det fasta och det flytande samt det kollektiva och det individuella som gör skapandet av demokratiska medborgare till ett utmanande uppdrag. Även om både de finska och svenska läroplanerna förändrats över tid, med en förskjutning som i större utsträckning matchar det senmoderna samhället, kvarstår faktumet att skapandet av demokratiska medborgare är ett modernt koncept. Att skapa demokratiska medborgare, på det sätt som läroplanerna är utformade, kan därmed inte legitimeras utifrån det senmoderna samhällets premiss. Biesta (2006, 127) framhåller att demokratiuppdraget befinner sig i en kris i det senmoderna samhället. Frågan som kan ställas

är således ifall denna kris kan betraktas som större i Sverige än i Finland, om man utgår från antagandet att det finska samhället i sig är mer modernt, och om den finska skolan kommer hamna i samma kris i samband med att samhället utvecklas.

Det kan ifrågasättas om det är applicerbart, och fungerade, att behålla uppdraget att fostra demokratiska medborgare i svenska och finska läroplaner, i dess nuvarande form. Det modernistiska uppdraget att fostra demokratiska medborgare hamnar i motsättning till det senmoderna samhällets utmärkande drag. Det saknas en gemensam syn på demokrati i dagens samhälle, vilket blir tydligt i utformandet av de svenska och finska läroplanerna. Frågan som kan ställas är hur den svenska och finska skolan ska förhålla sig till detta och huruvida uppdraget ska angripas eller omvärderas (Brown 2010, 67). Alternativet att matcha demokratiuppdraget mer till det senmoderna samhället innebär att grundtanken om demokrati förkastas, då det bygger på att det sker gemensamt (Biesta 2006, 109). Med ett minskande av det gemensamma i läroplanerna, samtidigt som det sker en ökning av antidemokratiska idéer blir en individualisering av fostransuppdraget ett hot för demokratin (Brown 2010, 67). Att bibehålla demokratiuppdraget i dess nuvarande form kan betraktas som ett hot mot det senmoderna samhället, då det inte går att relatera till övriga samhällets uppbyggnad, som mer och mer går ifrån det moderna samhällets utmärkande drag. Demokrati är ett fenomen som är ouppnåeligt och som bör betraktas som en fortgående och föränderlig demokratiseringsprocess (ibid., 64). Den svenska och finska skolan bör förhålla sig till en syn på demokratiuppdraget som en föränderlig process för att det ska kunna legitimeras i skolan.

Den problematik som existerar kring demokratiuppdraget i den finska och svenska läroplanen skulle kunna angripas utifrån ett antal tillvägagångssätt. En demokratisk medborgare i ett senmodernt samhälle behöver kunna handla med andra människor för att dels kunna ta sig in i världen men samtidigt lyssna och vänta in andra för att alla ska kunna bli subjekt (Biesta 2006, 125). I det samhälle som existerar idag behöver subjekt få möjlighet att bli till för att eleverna ska kunna bli fria. I skolan behöver det sökas kunskap om vad som konstruerar människan som subjekt, vad som producerar de normer som verkligheten förstås utifrån samt kunskap om vad som anses som "det goda" (Brown 2010, 64). Vad som krävs för att detta ska vara möjligt är ett rum där frihet kan framträda och där nya svar kan skapas (Biesta 2006, 88). I dessa rum ska eleverna få möjlighet till egna initiativ som inte är en reproduktion av läroplanerna utan istället ger dem förutsättningar till att skapa något nytt (ibid., 125). Rummet måste även bestå av en gemenskap med främlingar, där pluralismen framträder och ersätter den rationella

gemenskapen (ibid., 107). För att detta ska kunna appliceras i den svenska och finska skolan krävs en reformering av läroplaner, där dessa rum implementeras och prioriteras för att eleverna ska kunna bli subjekt. Läroplanerna bör betraktas som ett medel för skapande, där demokrati blir en reell möjlighet istället för att vara ett statiskt dokument (ibid., 126). Likt det flytande samhälle som existerar idag ska även planen för hur demokratiska medborgare blir till vara flytande, för att möjliggöra handlande mellan människor (ibid.). Om detta är den enda lösningen för demokratiuppdragets kvarvarande behöver skolan lämna det moderna, fasta sättet att skapa demokratiska medborgare. Genom subjektifiering förkastas inte demokratis principer kring det gemensamma utan blir istället en förutsättning, då subjekt endast kan bli till i handlandet med andra (Arendt 1988, 228).

Skolan anses tvingas in i en roll där den står som ensam ansvarig att bära hela demokratis framtid (Biesta 2006, 109). Det kan således finnas en möjlig korrelation mellan att Finland och Sverige är några av världens mest demokratiska länder (The Economist 2019) och ett framgångsrikt demokratiuppdrag. Skolans avgörande roll för demokratin (Biesta 2006, 108) innebär att demokratiuppdraget inte bör förkastas. Om demokratiuppdraget ska avspegla det senmoderna samhället behöver skapandet av demokratiska medborgare en grundlig reformering för att legitimeras. Demokratiuppdraget får inte hamna i skuggan, samtidigt som de inte kan förbli i sin fasta och bestämda form. Uppdraget är i behov av en förändring i hur det utformas i läroplanerna, en förändring som leder till att skapandet av demokratiska medborgare kan genomföras framgångsrikt och som kan appliceras och navigeras i det individualistiska senmoderna samhället. Utifrån studiens resultat är de svenska läroplanerna i större behov av denna förändring idag, då det svenska samhället är mer senmodernt. I Finland är behovet inte lika kritiskt, men utifrån studien visas det att även Finland rör sig mot ett mer senmodernt samhälle. I Finland sker detta i en långsammare takt, vilket gör att denna förändring även kommer bli aktuell i de finska läroplanerna. Frågan som däremot kan ställas är om en sådan reform är möjlig och ens önskvärd i dagens samhälle, och huruvida den skulle utspelas. Möjligtvis behöver innebörden av demokratibegreppet i sig omformuleras för att kunna implementeras och legitimeras i dagens läroplaner. ”Frågan som detta reser är om vi tar demokratin på tillräckligt allvar ifall vi förutsätter att den bara kan existera om den grundas på en gemensam identitet. Är det inte så att demokratis utmaning ligger just i vår förmåga att leva samman med dem som inte liknar oss?” (ibid., 109).

7.3 Förslag till vidare forskning

Under studiens gång har ett antal frågor väckt intresse som ligger utanför denna undersökningens ramar, men som kan vara intressanta att ta i beaktning för vidare forskning inom området. Studien har utgått från en analys av demokratiuppdraget utifrån läroplanernas utformning. En intressant aspekt att undersöka hade varit att utgå från de historiska och politiska faktorer som ligger bakom utformandet av läroplanerna. En djupgående analys av de historiska faktorer som bidragit till synen på utformandet av läroplanerna i Finland och i Sverige hade varit en intressant utgångspunkt. Att studera de politiska reformer och beslut som ligger till grund för varje läroplansreform hade gett ytterligare ett djup som fortsatt forskning av denna undersökning.

Studien har genomförts med hjälp av idéanalys av läroplanerna. Ett alternativt tillvägagångssätt och utgångspunkt för analysen är att undersöka lärares perspektiv på fostransuppdraget i skolan. Vilken syn har lärarna på skapandet av demokratiska medborgare och hur arbetar de för att uppnå de mål som beskrivs i läroplanerna? Överensstämmer deras syn med formuleringarna i båda länders läroplaner? Hur applicerar lärare demokratiuppdraget i sin undervisning och vilka skillnader går att finna i hur lärare i Sverige respektive Finland hanterar uppdraget? Frågor av sådan karaktär är av intresse för vidare forskning.

Källförteckning

- Almgren, Ellen. 2006. *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Elander Gotab.
- Arendt, Hannah. 1958/1988. *Människans villkor: Vita activa*. [Ursprunglig titel: Vita activa] Lund: Röda bokförlaget.
- Arendt, Hannah. 1961/2004. *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande*. [Ursprunglig titel: Between the past and the future]. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt. 2002. *Det individualiserade samhället*. [Ursprunglig titel: The individualized society]. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, Göran och Svärd, Per-Anders. 2018. Idé- och ideologianalys. Boréus, Kristina och Bergström, Göran. *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur AB, 133–176.
- Biesta, Gert. 2006/2006. *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. [Ursprunglig titel: Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future]. Lund: Studentlitteratur AB.
- Boréus, Kristina och Kohl, Sebastian. 2018. Innehållsanalys. Boréus, Kristina och Bergström, Göran. *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur AB, 49–89.
- Bourdieu, Pierre. 1970/2008. *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. [Ursprunglig titel: La reproduction]. Lund: Arkiv.
- Brown, Wendy. 2010. ”Numera är vi alla demokrater...”. Agamben, Giorgio (red.). *Vad innebär det att vara demokrat*. [Ursprunglig titel: Démocratie, dans quel état?]. Hägersten: Tankekraft förlag, 55–67.
- Denk, Thomas. 2002. *Komparativ metod: förståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Denk, Thomas. 2012. *Komparativa analysmetoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dewey, John. 1916/1999. *Demokrati och utbildning*. [Ursprunglig titel: Democracy and Education]. Göteborg: Daidalos AB.

- Englund, Tomas. 1986/2005. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. [Ursprunglig titel: Curriculum as a Political Problem] Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas. 1993. *Utbildning som "public good" eller "private good" – svenska skola i omvandling?* Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Towns, Ann och Wängnerud, Lena. 2017. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 5.uppl. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Giddens, Anthony. 1990/1996. *Modernitetens följder*. [Ursprunglig titel: The consequences of modernity] Lund: Studentlitteratur AB.
- Giddens, Anthony. 1991/1999. *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. [Ursprunglig titel: Modernity and self-identity: self and society in the late modern age]. Göteborg: Daidalos.
- Granath, Charlotta. 2017. *Demokratiuppdraget i skolan. Metodhandbok med undervisningsexempel*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB
- Held, David och McGrew, Anthony. 2002/2003. *Den omstridda globaliseringen*. [Ursprunglig titel: Globalization/Antiglobalization]. Göteborg: Daidalos.
- Karlsson, Klas-Göran. 2009. Historia och samhällsorientering - ett ansträngt förhållande. Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf. *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. 2.uppl. Lund: Studentlitteratur AB, 327–341.
- Larsson, Anna. 2019. Samhällskunskap. Larsson, Esbjörn och Westberg, Johannes. *Utbildningshistoria: en introduktion*. 3.uppl. Lund: Studentlitteratur AB, 357–368.
- Lgy 11. 2011. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> (Hämtad: 2020-03-20)
- Lgy 11. 2011. *Ämnesplan för samhällskunskap*. Stockholm. Skolverket
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26fos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2020-03-20)
- Lgy 70. 1970. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<http://hdl.handle.net/2077/31215> (Hämtad: 2020-03-20)

- Lpf 94. 1994. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
<http://hdl.handle.net/2077/30998> (Hämtad: 2020-03-20)
- Långström, Sture och Virta, Arja. 2016. *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande. 2: a uppl.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Mill, John Stuart. 1861/2003. *Utilitarism*. [Ursprunglig titel: Utilitarianism]. Göteborg: Daidalos.
- Putnam, D Robert. 2000/2001. *Den ensamme bowlaren*. [Ursprunglig titel: Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community]. Stockholm: SNS förlag.
- Rothstein, Bo. 2010. *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. 3.uppl. Stockholm: SNS förlag.
- Sahlberg, Pasi. 2001/2012. *Lärdomar från den finska skolan*. [Ursprunglig titel: Finnish lessons] Lund: Studentlitteratur AB.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hämtad 2020-03-24)
- Skolstyrelsen. 1985. *Grunderna för gymnasiets läroplan 1985*. Helsingfors: Skolstyrelsen.
- Skolverket. 2013. *Förskolan och skolans värdegrund*.
<https://www.pitea.se/contentassets/f6da898955e841508b2ea60689465624/forskolans-och-skolans-vardegrund.pdf?t=637135019494693536> (Hämtad 2020-03-25)
- SOU 2014:5. Betänkande av Utredningen om skolans kommunalisering. *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*.
- The Economist. 2019. *EIU Democracy Index 2019*. <https://www.eiu.com/topic/democracy-index> (Hämtad 2020-03-24)
- Utbildningsstyrelsen. 1994. *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. 2003. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. 2015. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Wahlström, Ninni. 2014. Utbildningens villkor II - en denationaliserad utbildningskonception.
Utbildning & Demokrati 23(3): 77–94.
<https://doaj.org/article/6664ebcaee68420f86fadb4fc41cf743> (Hämtad 2020-03-27).