

Läroarbuden
Examensarbete 15 hp
AAU61L – Allmänna utbildningsområdet, del 2
Avancerad nivå
Höstterminen 2010
Kristianstad

En skola för vissa?

– GY 2011 ur ett utbildningshistoriskt-
och rättvisefilosofiskt perspektiv

Handledare
Bengt Selghed

Författare
Daniel Ringdahl

En skola för vissa?

– GY 2011 ur ett utbildningshistoriskt-
och rättvisefilosofiskt perspektiv

Abstract

Title in English: A school for the few? – The Swedish upper-secondary school reform critically examined through Swedish educational history and a philosophical theory of justice

Uppsatsen är en litteraturstudie och syftar till att kritiskt belysa den nu pågående gymnasireformen ur ett utbildningshistoriskt perspektiv med särskilt fokus på enhetlighet, jämlikhet och likvärdighet, för att se likheter med och avvikelser från tidigare strävanden. Reformen analyseras sedan ur ett liberalt jämlikhetsperspektiv efter John Rawls' teori om rättvisa. I rättviseanalysen fokuserar jag särskilt differentieringen av gymnasiet i högskoleförberedande respektive icke högskoleförberedande program.

I min utbildningshistoriska analys visar jag hur reformen är ett trendbrott i svensk utbildningspolitisk tradition dels genom att ange kunskapsnivån i skolan som främsta orsak till reformen och inte sociala aspekter, dels eftersom den innebär en återgång till en differentierad gymnasieskola. Samtidigt visar det sig att utbildningspolitiken är klassiskt borgerlig och i det avseendet är reformen inte överraskande.

En rättvis skolstruktur erkänner den kultur- och kunskapstradition som eleverna är en del av, för dem tidigt in i denna tradition, och lär dem efterhand att använda sina kunskaper på ett personligt sätt. En rättvis struktur överlämnar allt mer ansvar till individen att själv välja sitt liv i enlighet med sina drömmar och mål i takt med att personen blir äldre. Min rättviseanalys leder till slutsatsen att reformen är rättfärdigad eftersom regeringen identifierar problem redan i grundskolan och sätter in extra resurser där för att höja kvaliteten. Förutsatt att elever har möjlighet att komplettera sin yrkesutbildning med högskolebehörighet både under och efter gymnasiet, vilket regeringen har utlovat, menar jag att GY 2011 är en rättvis struktur som bättre tar hänsyn till individens livsmål än den utgående gymnasieskolan.

Nyckelord: differentiering, gymnasieskola, gynna, GY 2011, jämlikhet, likvärdighet, rättvis, struktur, utbildningshistorisk.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och problemformulering	7
1.3 Disposition och avgränsningar	7
2. Metod, material och teori	8
2.1 Metod och material	8
2.2 Kort om den teoretiska ansatsen	9
3. A Theory of Justice	11
3.1 Justice as Fairness	11
3.2 Rawls om utbildningssystemet	14
4. En förändrad (gymnasie)skola	16
4.1 På väg mot en enhetlig grundskola, 1945-1970	16
4.2 På väg mot en enhetlig gymnasieskola, 1945-1970	18
4.3 Egalitära ambitioner i utbildningspolitiken ca 1945-1990	19
4.4 Lpf 94	22
4.4.1 Förberedande gymnasieutredningar	22
4.4.2 På väg mot Lpf 94	23
4.5 GY 2011	25
4.5.1 På väg mot en ny gymnasieskola	25
4.5.1.1 Problem med gymnasieskolan anno 1991	25
4.5.1.2 Politiska ambitioner	27
4.5.2 Den nya gymnasieskolan	29
4.5.2.1 <i>Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola</i>	29
4.5.2.2 <i>Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan</i>	31
4.5.2.3 Nya antagningsregler för högre studier	34
4.6 Kort sammanfattning	35

5. Framtidsvägen: en kritisk granskning	37
5.1 Framtidsvägen ur ett utbildningshistoriskt perspektiv	37
5.1.1 Kort sammanfattning 1940-1994	38
5.1.2 Framtidsvägen	37
5.2 Framtidsvägen ur ett rättvisefilosofiskt perspektiv	40
Fördelning av högskoleförberedande studier	41
Att maximera livsutsikter och erkänna individen	42
En struktur som gynnar de svagaste?	45
En struktur som gynnar de svagaste genom de starkastes excellens?	47
6. Avslutning	49
Referenser	53

1. Inledning

1.1 Bakgrund

“Livet är inte rättvist” är en kommentar de flesta har mötts av från mer eller mindre förstående föräldrar. I all sin banalitet ligger det samtidigt en sanning i orden: livet är inte rättvist och vi måste förhålla oss till detta. Vi föds med olika förutsättningar. Vissa föds i Sverige i rika familjer med goda kontakter, andra föds i en tiobarnsfamilj i Singapore. Vissa föds med, eller utvecklar tidigt, en stark lust att utforska, skapa, utveckla, medan andra är mycket mer försiktiga och återhållsamma. Vissa blir vackra, smarta eller starka – andra föds handikappade, drar på sig skador eller har svårt för teoretiska studier.

Många av dessa ojämlikheter ligger bortom den enskildes kontroll och är ingenting vi kan berömma oss av. Likväl bestäms våra liv i hög utsträckning av dessa ojämlikheter, och skolan är avgörande för i vilken utsträckning de naturliga ojämlikheterna kommer att präglade våra liv. Livet är inte rättvist. Men samhällets mest grundläggande strukturer kan förmildra eller förstärka orättvisorerna, menade den politiske filosofen John Rawls (1921-2002). Det går att formulera rättvisepprinciper som tar hänsyn både till individens drömmar, och längtan och som kompenserar för ojämlikheter.

Svensk politik under andra halvan av tjugohundratalet har präglats av förskjutningen från en socialdemokratisk politik till en borgerlig liberalkonservativ sedan Alliansen¹ bildade regering 2006. En av de största förändringarna den nya regeringen, med Folkpartiet som förgrundsparti, har genomfört berör skolan och är den mest omfattande skolreformen sedan 1940-talet.

I svensk skola har man länge arbetat för en likvärdig och jämlik skola som inkluderar samtliga elever i skolan oavsett bakgrund.² Detta har varit en del av en övergripande egalitär ideologi som har präglat svensk politik under stor del av 1900-talet (se not 6 för en förklaring av ‘egalitär’), men frågan är om inte den nya gymnasiereformen riskerar leda till differentiering av människor snarare än inkludering. Genom att dela in gymnasieutbildningarna i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program finns det risk att man har skapat ett system som riskerar gynna de starkare på bekostnad av de svagare eleverna, vilket vore en orättvis struktur.

¹ Alliansen är en koalitionsregering mellan Moderaterna, Folkpartiet, Centerpartiet och Kristdemokraterna. De blev omvalda i september 2010.

² ‘Likvärdig’, ‘jämlik’ och ‘rättvis’ är tre begrepp som återkommer i uppsatsen och som därför kan behöva definieras. Med ‘likvärdig’ menar jag i den här uppsatsen en struktur som ger samma kvalitet på undervisningen på samma program och i samma kurser oavsett var i landet eller för vem undervisningen anordnas. Detta innebär att omfattningen av kurser kan variera från program till program beroende av programmets utformning, men en elev som har läst humanistiskt program på Söderportgymnasiet, Kristianstad, och en elev som har läst humanistiskt program på Rönneskolan, Ängelholm, ska ha läst samma kurser och ha fått “samma” kunskaper på samma nivå. Undervisningen är alltså *lika-mycket-värd* och jämförbar mellan orterna och skolorna. Med ‘jämlik’ menar jag snarare en struktur där alla ges “samma” kunskaper på samma nivå oavsett program. Se avsnitt 4.3 ovan för ett djupare resonemang kring begreppen likvärdighet och jämlikhet. Hur jag använder begreppet ‘rättvis’ framgår av kapitel 3 nedan.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med uppsatsen är tudelat: dels vill jag göra en utbildningshistorisk undersökning och ställa den nuvarande reformen i kritisk belysning av tidigare förd utbildningspolitik, dels vill jag kritiskt granska reformen genom John Rawls' rättvisepprinciper. Jag kommer främst rikta in mig på differentieringen av gymnasieskolan i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande linjer. Jag vill ställa reformen i relation till de enhetssträvanden som har präglat andra halvan av 1900-talets utbildningspolitik för att undersöka likheter och skillnader, i syfte att sedan belysa reformen genom Rawls' socialliberala rättviseteori. Jag väljer att ställa GY 2011 i relation till en teori om rättvisa för att söka svar på om en differentiering i likhet med vad Alliansen genomför kan vara rättfärdigat också ur ett övergripande rättvisefilosofiskt perspektiv eller om det enbart är ideologiskt betingat. Mina frågeställningar för uppsatsen är:

- Med fokus på enhetlighet, jämlikhet och likvärdighet: vad betyder GY 2011 i ett utbildningshistoriskt perspektiv från 1945 och framåt?
- Kan GY 2011 rättfärdigas ur ett socialliberalt rättvisefilosofiskt perspektiv?

1.3 Disposition och avgränsningar

I nästa kapitel förklaras i korthet metoden och valet av teori för uppsatsen. I kapitel 3 presenteras John Rawls' rättviseteori. Jag ger även ett kort försvar för mitt val av teori. Kapitel 4 är huvudkapitlet i uppsatsen där allt material presenteras. Det innehåller dels en längre behandling av svensk utbildningspolitisk historia från ca 1945-1994, dels en genomgång av den nu pågående gymnasie-reformen (se kap. 2.1 för en något grundligare genomgång). I kapitel fem analyseras resultaten dels ur ett utbildningshistoriskt perspektiv, dels ur ett rättvisefilosofiskt perspektiv.

Eftersom jag inte har för avsikt att redogöra för politiska partiers inverkan på beslut och genomförande kommer jag utelämna många diskussioner om höger- och vänsterblocks olika ställningstaganden och konflikter. Jag kommer bara nämna partiernas ställningstagande där det kan vara av intresse för slutsats och diskussion i uppsatsen. Likaså kommer inte alla aspekter på temat enhetlighet, jämlikhet och likvärdighet tas upp. 'Genus' och 'etnicitet' kommer jag inte att problematisera – inte därför att det skulle vara oviktigt utan för att vissa avgränsningar måste göras.

Jag kommer inte att ta upp Lgr 80 eftersom fokus i den här uppsatsen ligger på gymnasiet.

2. Metod, material och teori

2.1 Metod och material

Syftet med uppsatsen är att analysera den pågående gymnasiereformen ur ett utbildningshistoriskt och rättvisefilosofiskt perspektiv. I början av arbetet övervägde jag möjligheten att göra intervjustudier för att fördjupa diskussionen, men valet av metod har fått begränsas av den tilldelade tiden för uppsatsen. Dessutom är syftet med uppsatsen att kritiskt granska *fundamentet* – alltså propositionerna och utredningarna – för hela den pågående gymnasiereformen och även av den anledningen har jag valt att anpassa metoden. Därför är denna uppsats en litteraturstudie, vilket innebär att jag enbart har arbetat med redan befintligt skriftligt material, och mitt val av undersökt text speglas av syftet med uppsatsen.

Kapitel 4, "En förändrad (gymnasie)skola", är en kombinerad litteraturstudie och dokument/resultatredovisning som avhandlar utbildningsreformer 1945-2011 med fokus på gymnasieskolan och främst den pågående gymnasiereformen. Kapitlet redovisar hur svensk grund- och gymnasieskola har reformerats sedan Andra Världskriget i syfte att stärka enhetligheten, jämlikheten och likvärdigheten.

I mina efterforskningar har jag varit selektiv vad gäller läsning för att kunna skriva kapitel 4. Eftersom GY 2011 står i fokus har jag inte gjort några analyser av källdokument i de övriga avsnitten utan genom läsning av sekundärlitteratur skapat mig en bild av förändringarna och/eller sökt mig vidare till källdokument. Kapitel 4.1-2 behandlar tämligen översiktligt tiden fram till Lgr 62 och 69 samt Lgy 70. För de kapitlen har Skolverkets antologi, *Likvärdighet i skolan* (Carlberg red. 1995), varit viktig – särskilt Rudvalls artikel. Jag har även i viss mån använt mig av Larsson (2003) och Lindensjö & Lundgren (2000). Utifrån de texterna har jag skapat mig en uppfattning om vad som motiverade reformerna 1945-1970. I kapitel 4.3 ges en kort diskussion om hur ett egalitärt ideal har präglat svensk utbildningspolitik mellan ca 1945-1990. För det kapitlet har Lindensjö och Lundgren (2000) varit särskilt viktig. I kapitel 4.4 behandlas den senaste gymnasiereformen något mera ingående. Även här har jag haft stor nytta av Lindensjö och Lundgren (2000). Även Korp (2006) och Lundahl (2008) har varit till nytta. För det här kapitlet har jag även läst relevanta delar av regeringens propositioner (Prop. 1990/91:18 och Prop. 1990/91:85), särskilt sammanfattningar och de kapitel som tar upp likvärdighet och/eller gymnasieskolan. Slutligen i kapitel 4.5 redovisar jag vad som ledde fram till den nu pågående gymnasiereformen, vilka argument det fanns för förändringen och lyfter fram vilken roll enhetlighet, jämlikhet och likvärdighet spelar i regeringens argumentation. Eftersom det finns så lite forskat på den pågående reformen och eftersom det är denna reform som är huvudfokus i min undersökning är det här en mer genomgående källanalys

återfinns. Jag har granskat direktiven (Dir. 2007:8 och tilläggsdirektiv 2007:143 refererad ur SOU 2008:27) för utredningen och dess resultat (SOU 2008:27) samt regeringens proposition (Prop. 2008/09:199). Här har jag tagit del av sammanfattningarna samt vissa kapitel som berör mina undersökningsområden (i SOU 2008:27, särskilt delar av kap. 4 och 5; i Prop. 2008/09:199, särskilt kap. 3-4, samt delar av kap. 6-8 och 14). Jag har även haft användning av Forsbergs (2008) analys av reformen, och för redovisning av vilka faktorer som påverkar elevers resultat har Skolverkets rapporter (2009, 2010a och -b) varit värdefulla.

I kapitel 4 har jag undvikit att göra egna analyser eller jämförelser mellan reformer, regeringar eller forskare, utan enbart redovisat min läsning. Kapitel 4 är således ett centralt kapitel i uppsatsen eftersom det är här jag redovisar det material som sedan kommer att analyseras. Analyserna kommer i kapitel 5.

2.2 Kort om den teoretiska ansatsen

I kapitel 3 presenterar jag min teori. I det här avsnittet vill jag endast göra några anmärkningar på vad det är för typ av teori jag har valt att använda. Jag gör ingen presentation av Rawls som person eftersom det inte är relevant för hans teori. En notis om hans politiska ställningstagande återfinns i sista stycket i detta kapitel. Det kan vara värt att påpeka att Rawls' teori *inte* är en utilitaristisk teori, det vill säga en teori som definierar det rätta i termer av största möjliga lycka/nytta åt största möjliga antal, utan en alternativ teori som han menar är överlägsen de utilitaristiska teorierna (se t.ex. §§ 5).

Jag har valt att använda John Rawls' rättviseteori såsom han ursprungligen formulerade den i boken *A Theory of Justice* (2005/1971).³ Jag har läst kapitel I-IV, men följer Rawls i vilka paragrafer som är de viktigaste, §§ 1-4, 11-17 och 33-35, i vilka han presenterar grunderna för sin teori. Jag kommer framför allt att fokusera på de två rättvisepinciperna och differensprincipen och förklara hur dessa kan tillämpas i en utbildningspolitisk diskussion. Rawls' argumentation är omfattande och han argumenterar vid olika tillfällen för sina teser i syfte att förbättra dem. Därför har jag haft användning för Kymlickas (1995) redogörelse av teorin.

I min framställning har jag valt att inte göra en egen problemanalys av teorin eftersom det vore ämne för en uppsats i sig. För den intresserade hänvisar jag till Kymlicka (1995) för en kritisk diskussion av Rawls' teori.

³ Rawls fortsatte att utveckla sin teori fram till sin död och den sista versionen av hans teori återfinns i boken *Justice as Fairness: A Restatement* (Rawls, 2001). Jag har dock valt att använda mig av originalversionen från 1971.

Det bör framhållas att min teori är en filosofisk – och därmed hermeneutisk – teori och inte en (natur)vetenskaplig. Därmed kan inte samma sorts krav på objektivitet avkrävas som vid experiment utförda enligt bestämda mönster. Utfallet av analysen kommer vara beroende av hur principerna uttolkas. Därmed inte sagt att analysen är godtycklig: Rawls förklarar ingående vilka krav han ställer på sina principer och hur de ska användas för att institutioner ska kunna kallas rättvisa. Detta redovisas i kapitel 3 och i kapitel 5 analyserar jag resultaten i kapitel 4 så troget jag kan.

Varje val av teori innebär otvivelaktigt en tolkning. Rawls var liberal egalitarian vilket innebär att han värderade klassiska liberala ideal högt samtidigt som han menade att materiella resurser ska delas lika så långt det är förenligt med de liberala fri- och rättigheterna (se vidare kapitel 3). Givetvis skulle inte en socialist eller libertarian hålla med (se t.ex. Nozick, 2008, för ett libertarianistiskt svar på Rawls' teori), och givetvis skulle de inte komma till samma slutsatser angående den pågående gymnasiereformen. Att jag har valt att använda Rawls' teori beror på att Folkpartiet, det parti som hårdast har drivit skolfrågor inom Alliansen, är ett liberalt parti. På sin hemsida förklarar Folkpartiet under rubriken "Liberalism": "Folkpartiet liberalerna är Sveriges liberala parti. Våra politiska åsikter hålls samman av en helhetssyn – liberalismen." (www.folkpartiet.se) och Ernestam (2010, s. 14-16) placerar Folkpartiet i en socialliberal tradition i vilken just Rawls är en av förgrundsfigurerna. Jag menar att ett (social)liberalt parti måste kunna möta rättvisekraven från en socialliberal filosofi. Därför har jag valt att använda Rawls' teori om rättvisa.

Positionering: Flertalet utbildningsstudier verkar ligga inom ett paradigm om jämlikhet/inkludering, och gör de inte det uttryckligen bygger de på samhällskritik efter Foucault eller Bourdieu. Jag ser därför värdet av att inta ett något annat perspektiv och belysa den nya gymnasieskolan ur ett liberalt egalitärt perspektiv.

3. A Theory of Justice

I det här kapitlet presenteras huvuddragen i Rawls' teori om rättvisa och dess tillämpning. Jag ger en kort presentation av hans argument för teorin; jag lyfter fram rättvisepinciperna och förklarar dessa och visar även ett par avsnitt där Rawls nämner dess konsekvenser för utbildningssystemet. Jag kommer förutsätta att Rawls' teori är godtagbar och hans tolkningar riktiga.

3.1 Justice as Fairness

I sitt verk *A Theory of Justice* (2005/1971) behandlar Rawls frågan om vilken roll rättvisa ska spela i ett samhälles mest grundläggande struktur, och vilka rättvisepinciper vi skulle acceptera om vi inte visste något om våra förutsättningar i livet. Vi föds in i en till synes slumpmässig position i samhället vilken i stor utsträckning har potential att bestämma våra framtidsutsikter, och beroende av hur samhällsstrukturen ser ut kommer våra naturliga ojämlikheter att få olika stor betydelse för våra livschanser (se s. 64f för en kort diskussion om livschanser). Om strukturen är orättvis kommer vissa människor att förfördelas på grundval av förhållanden som de inte kan stå till svars för eller har kunnat påverka – t.ex. deras fysiska hälsa, deras uppväxtort eller deras föräldrars ekonomi. Sådana olika förhållanden framstår som högst godtyckliga men påverkar våra livschanser i avgörande mått, och eftersom dessa ojämlikheter ligger utanför individens kontroll måste samhällsstrukturen anpassas så att effekten av naturliga ojämlikheter förmildras. Vi måste arbeta för att de institutioner som genererar vissa positioner; som skapar jämlikhet eller ojämlikhet i samhället; som fördelar våra rättigheter och skyldigheter; och som påverkar samtliga medborgare i ett samhälle, styrs av principer som genererar rättvisa: “It is these inequalities, presumably inevitable in the basic structure of any society, to which the principles of justice must first apply.” (s. 7)

Rawls' argument för sina principer är ett hypotetiskt kontraktsargument (se Wolff, 2006, för en introduktion till teorier om samhällskontrakt).⁴ Han menar att rättvisepinciperna är sådana som “free and rational persons concerned to further their own interests would accept in an initial position of equality as defining the fundamental terms of their association” (s. 11). Vi ska alltså tänka oss en *ursprungsposition* där människor samlas – innan de föds – för att komma överens om vilka principer som ska reglera det samhälle de föds in i. I denna ursprungsposition har alla lika frihet att välja och alla ska ses som rationella. För att garantera att ingen väljer principer utifrån egoistiska motiv bör alla placeras bakom *en slöja av okunnighet* (eng. *veil of ignorance*, §§ 24). Det betyder att ingen ska känna till sin fysiska och mentala hälsa när man föds – alltså om du föds högt intelligent

⁴ Notera att det är ett *hypotetiskt* argument. Rawls påstår aldrig att hans argument skulle kunna genomföras i verkligheten, men *om* vi hade varit i den givna situationen *då* hade vi velat komma överens om hans principer. (se t.ex. s. 16)

eller gravt förståndshandikappad, för att ta två extremer – eller sin sociala och ekonomiska status – om du föds i ett flyktingläger i Sudan eller i en adlig familj i centrala London, och så vidare. Givetvis kan det finnas vissa som är benägna att satsa lite högre för att eventuellt kunna vinna lite mer, så även detta bör korrigeras så att personliga böjelser som våghalsighet och dylikt inte spelar in i valet av principer. Detta är ursprungspositionen bakom okunnighetens slöja. (se s. 12 och kap. III)

I den här situationen menar Rawls att jämlika förhållanden råder och därför kan utgången av vad man beslutar sägas vara rättvist. Självbevaringsdriften/egenintresset skulle driva alla till att försäkra sig om att få ut så mycket som möjligt om de skulle födas in i den sämsta tänkbara situationen i samhället. Ingen skulle välja en rättvisprincip som garanterade att de sämst bemedlade aldrig fick en rättvis chans att förverkliga sina livsdrömmar. Därför skulle man välja principer som gav mycket uppmärksamhet åt de svagaste. Samtidigt skulle ingen vilja ge så mycket resurser till de svagaste att det inskränkte den personliga friheten i sådan utsträckning att det omöjliggjorde den mer lyckligt lottade personens chanser att förverkliga sina drömmar i enlighet med sina förutsättningar. Men det skulle i förlängningen ge upphov till en ojämlig fördelning av resurser. Rawls menar att denna ojämliga fördelning skulle anses vara rättfärdigad om den samtidigt gynnade de svagaste i samhället. På så vis kopplas den starkares framgång oskiljaktigt samman med den svagares, och den svagares förbättrade förhållande är kravet som ojämligheter måste leva upp till. En rättvis beslutad om under dessa betingelser är vad Rawls kallar *rättvisa som skälighet* (eng. *justice as fairness*, s. 14-15). Men det räcker inte enbart med att urskilja principerna – det måste dessutom finnas något sätt att rangordna dem på ifall det skulle uppstå oenighet om vilka rättigheter som har företräde. Därför ska principerna och rättigheterna ordnas i *lexikalisk ordning*. Det betyder att vi inte får gå vidare till regel 2 såvida kraven för regel 1 inte är uppfyllda. (se §§ 8)

Principerna, inklusive ordningsreglerna, formuleras (och här följer jag Kymlickas urval):

First Principle

Each person is to have an equal right to the most extensive total system of equal basic liberties compatible with a similar system of liberty for all.

Second Principle

Social and economic inequalities are to be arranged so that they are both:

- (a) to the greatest benefit of the least advantaged, [...] and
- (b) attached to offices and positions open to all under conditions of fair equality of opportunity.

First Priority Rule (The Priority of Liberty)

The principles of justice are to be ranked in lexical order and therefore liberty can be restricted only for the sake of liberty. [...]

Second Priority Rule (The Priority of Justice over Efficiency and Welfare)

The second principle of justice is lexically prior to the principle of efficiency and to that of maximizing the sum of advantages; and fair opportunity is prior to the difference principle. (Rawls, 2005/1971, s. 302-303; Kymlicka, 1995, s. 60-61)

Den första principen och den första prioritetsregeln anger individens frihet som den högsta rättigheten, och den måste garanteras innan vi kan gå vidare till att fördela resurser. Dessa *basic liberties* är: rösträtt och möjlighet att nå offentliga positioner; yttrande- och samlingsfrihet; samvets- och tankefrihet; personlig frihet och äganderätt; och frihet att inte bli godtyckligt arresterad (s. 61). Men friheten är inte oreglerad: vi har bara rätt till ett sådant mått av frihet att andra kan åtnjuta samma frihet. Jag har alltså inte frihet att inskränka rösträtten för vissa i syfte att garantera min frihet att sitta kvar på, låt säga, presidentposten.

När vi har säkrat att alla har samma grundläggande fri- och rättigheter ska vi fördela de befintliga resurserna jämlikt: alla resurser och positioner ska fördelas jämlikt såvida inte en ojämlig fördelning gynnar de sämst ställda, och alla positioner i samhället ska stå öppna för alla och präglas av lika möjligheter att uppnå. Men resurser kommer aldrig fördelas jämlikt eftersom vi inte kan slutgiltigt kompensera för olika begåvningar, intressen, naturliga förutsättningar m.m. Vi får heller inte inskränka människors äganderätt så att vi helt sonika beslagtar deras ägodelar – rättvisepincip 1 har prioritet före princip 2. Den andra prioritetsregeln säger att lika friheter går före lika möjligheter som i sin tur går före lika resurser (se även Kymlicka, 1995, s. 61)

Rawls argumenterar för princip 2 genom *differensprincipen* (se §§ 13, samt Kymlicka, 1995, s. 61-66), och tar som exempel människor födda i en entreprenöriell kultur. Dessa kommer ha högre förväntningar på att 'lyckas' i samhället jämfört med utbildade arbetare:

According to the difference principle, it ['the initial inequality in life prospects'] is justifiable only if the difference in expectation is to the advantage of the representative man who is worse off, in this case the representative unskilled worker. The inequality in expectation is permissible only if lowering it would make the working class even more worse off. (Rawls, 2005/1971, s. 78)

En möjlig tolkning av principen skulle kunna vara (jag gör en egen tolkning, men se även Rawls' fortsättning på s. 78): Entreprenörernas användande av sina gåvor, och därmed högre inkomst och positioner, är rättfärdigat om det exempelvis ger arbetaren jobb och en möjlighet att försörja sin familj; om arbetaren får möjlighet att göra det denne är bra på och därmed bygger upp sitt självförtroende; om företagets vinster samtidigt bidrar till allmännyttan genom till exempel skatter, och: *om arbetaren hade fått det sämre om entreprenören inte hade fått frihet att utföra sitt arbete!* Om det alltså går att påvisa ett orsakssamband mellan entreprenörens ökade livsförutsättningar och den svagastes, så är ojämlikheterna försvarbara.

Man skulle kunna hävda att fördelningen av personliga egenskaper eller positioner är rättvis eller orättvis, men Rawls håller inte med. Det är inte orättvist att vissa föds sjuka eller i en fattig familj medan andra föds rika och teoretiskt begåvade: "These are simply natural facts. What is just and

unjust is the way that institutions deal with these facts.” (ibid. s. 102) Eftersom den naturliga fördelningen inte är orättvis följer inte heller att vi måste utradera skillnaderna. *Det* vore faktiskt orättvist eftersom de rika eller begåvade inte har valt sin situation och därför rimligtvis inte kan förhindras att följa sin livslängtan efter t.ex. högre studier och höga samhällspositioner. Rawls betonar att differensprincipen, istället för att utradera skillnaderna, låter oss samordna samhällets strukturer så att de mer lyckligt lottade inte kan excellera utan att de svagaste samtidigt gynnas.

The naturally advantaged are not to gain merely because they are more gifted, but only to cover the costs of training and education and for using their endowments in ways that help the less fortunate as well. [...] Thus we are led to the difference principle if we wish to set up the social system so that no one gains or loses from his arbitrary place in the distribution of natural assets or his initial position in society without giving or receiving compensating advantages in return. (ibid. s. 102)

Således, i ett rättvist samhälle, ska de grundläggande fri- och rättigheterna maximeras så långt det är möjligt och förenligt med att alla åtnjuter samma fri- och rättigheter. I ett rättvist samhälle ska dessutom alla resurser och positioner fördelas jämligt såvida inte en ojämlig fördelning gynnar de sämst ställda och så länge dessa resurser och positioner är möjliga för alla att uppnå.

3.2 Rawls om utbildningssystemet

Vid några tillfällen drar Rawls paralleller till utbildningssystemet vilket kan vara värt att lyfta fram.

I sin diskussion av den andra rättvisprincipen (§§ 12) framhäver Rawls hur samhällsstrukturen behöver regleras för att ge *skäligt jämlika möjligheter*.⁵ Strukturen för utbildningssystemet är en fundamental byggsten i samhället och kan främja eller hindra människors möjligheter att lyckas i livet. Detta bör inte vara beroende av klass, menar Rawls, och således måste utbildning vara lika tillgängligt för alla. Det bör till och med vara utformat “to even out class barriers” (s. 73, se även s. 87 ang. skolsystemet och skäligt jämlika möjligheter).

För att människor ska ha skäligt jämlika möjligheter medger differensprincipen (ojämlikheter är tillåtna så länge de gynnar de svagaste) att vi satsar extra resurser på att utjämna klyftor uppkomna genom naturens lotteri (s. 74). Således kan det vara riktigt att satsa särskilda resurser på de svagaste i skolan – över en viss tidsperiod – för att de ska kunna konkurrera på mer jämlika premisser och för att deras livsutsikter ska förbättras. Rawls poängterar att värdet av utbildning inte enbart ska mätas i ekonomiska termer utan minst lika mycket i personliga, kvalitativa: “Equally if not more important is the role of education in enabling a person to enjoy the culture of society and take part

⁵ Nota bene: “skälighet” är ett svårtolkat men, i det här sammanhanget, alldeles centralt begrepp. Enligt NE och SAOL definieras det: “rimlig, befogad, m.m.” När jag talar om ‘skäligt jämlika möjligheter’ menar jag “‘rimligt’ jämlika möjligheter”. Konkurrens mellan ett barn från bankfamiljen Rotschild och ett invandrabarn från Gamlegården, Kristianstad kommer aldrig vara jämlig, men den kan vara ‘rimligen, eller efter förhållandena, jämlig’, d.v.s. om invandrabarnet kan nå samma position genom att kämpa stenhårt och inte förhindras av etnicitet eller kön.

in its affairs, and in this way to provide for each individual a secure sense of his own worth.” (s. 101) Jag tolkar detta som att utbildning inte bara ska syfta till att alla ska kunna tjäna lika mycket pengar eller nå chefspositioner, utan främst ge grundläggande allmänmännsliga kunskaper som möjliggör ett gott liv oavsett samhällsposition eller inkomst, samt ge personlig självkänsla. Rawls framhåller att ju mer utvecklat ett samhälle blir desto viktigare blir utbildningens uppgift att “enriching the personal and social life of citizens, including here the less favored” (s. 107).

För att sammanfatta kapitel 3: Enligt Rawls: om jag, innan min födsel, hade kunnat vara med och besluta om vilka principer som skulle styra samhället jag föddes in i skulle jag ha valt Rawls’ rättvisepprinciper. Eftersom jag inte vet om jag kommer födas i ett flyktingläger i Sudan, som gravt handikappad eller i en familj med idel nobelpristagare i släkten vill jag att rättvisepprinciperna ska både kompensera för naturliga ojämlikheter och ta hänsyn till dem som kan och vill sträva mot samhällets topp. Enligt differensprincipen ska alla resurser fördelas jämlikt om inte en ojämlik fördelning gynnar de svagaste. Detta måste givetvis kombineras med den första principen om frihet men ger ändå avsevärda befogenheter att reglera institutioner så att de fungerar i enlighet med principerna. Utbildningssystemet är en av de mest grundläggande institutionerna som måste styras rättvist för att inte utfallet av naturens lotteri ska multiplicera ojämlikheterna.

4. En förändrad (gymnasie)skola

Syftet med följande kapitel är att ge en kort historik över hur det svenska utbildningssystemet successivt har reformerats från 1945 med särskilt fokus på enhetlighet, likvärdighet och jämlikhet.⁶ Motiveringen till att belysa grundskolereformen 1962 och läroplanen Lgr 69 i en uppsats om gymnasieskolan är tudelat: dels eftersom den egalitära ambition som har präglat så mycket av svensk utbildningspolitik kom att utformas genom arbetet med grundskolan, dels eftersom det var dessa reformer och ambitioner som skapade behovet av en reformerad gymnasieskola vilket ledde fram till Lgy 70 och sedan Lpf 94. Att Lgy 70 får mindre utrymme än Lgr 62 och 69 beror på att Lgy 70 förutsatte det förändrade grundskolesystemet och var en följdriktig konsekvens av grundskolereformen. Att reformerna belyses utifrån ett egalitärt perspektiv beror på att det har varit ett så dominerande ideal sedan 1945 att varje utbildningspolitisk reform har haft en egalitär prägel. Detta bekräftas både av kommentatorer och regeringsföreträdare från olika partier (se t.ex. Prop. 1983/84:116⁷, s. 4-6; Prop. 1990/91:18, s. 27; Carlberg, 1995 m.fl.) Dessutom är syftet med uppsatsen att låta det egalitära perspektivet belysa den pågående gymnasierformen.

I min framställning gör jag inga anspråk på att vara heltäckande, vare sig gällande utbildningsreformerna eller strävandena i egalitär riktning. I det här kapitlet skisseras endast hur den svenska skolan har förändrats sedan Andra Världskriget (avsnitt 4.1-2 och -4) och hur ambitionen att göra utbildningen enhetlig, likvärdig och jämlik har präglat dessa reformer (4.3). Detta syftar i sin tur till att utgöra den bakgrund mot vilken jag belyser GY 2011 och medföljande förändringar i den svenska gymnasiepolitiken (avsnitt 4.5). Kapitel 4 avslutas med ett kort sammanfattande kapitel.

4.1 På väg mot en enhetlig grundskola, 1945-1970

“Förr eller senare måste den allt överskuggande skolfrågan formuleras så: har samhället över huvud taget rätt att sortera upp [sic!] barnen på olika skolformer och därmed bestämma över deras blivande levnadsbanor?” (Stellan Arvidsson under 1930-talet, ur Lindensjö och Lundgren., 2000, s. 52)

Under första halvan av 1900-talet fanns en mångfald av skolutbildningar och starka skiljelinjer mellan teoretisk utbildning och yrkesutbildningar i svensk skola med åtföljande olika sociala värderingar av utbildningarna. Larsson (2003) beskriver ett utbildningslandskap på 1940-talet med

⁶ För att slippa återupprepa “enhetlighet, likvärdighet och jämlikhet” kommer jag referera till de tre med ordet “egalitär”. Om jag vill lyfta fram ett enskilt ord kommer jag skriva det uttryckligen. “Egalitär” definieras av NE: “kännetecknad av eller inriktad på jämlikhet” (www.ne.se) I det begreppet innefattas t.ex. ambitionen att demokratisera högre utbildning så att alla oavsett klass, kön, ras etc. har (formell) tillgång till samtliga utbildningsformer i systemet.

⁷ Dåvarande utbildningsminister och föredragande för propositionen, Lena Hjelm-Wallén (s), skriver exempelvis: “Detta reformarbete [efterkrigstidens] har utgått från en grundsyn på samhällsutvecklingen, där utbildningspolitiken varit ett väsentligt medel i strävandena mot demokrati och jämlikhet.” (s. 4)

olika lång skolplikt, skillnader i övergång från obligatorisk skola till högre skolor och en mängd parallella skolformer runt åttonde året samt olika privata skolor som kunde omfatta hela skolgången från folkskolan till gymnasiet.⁸ I praktiken var det endast mellanskolan, realskolan och flickskolan som gav behörighet till gymnasiet, och endast gymnasiestudier gav behörighet till universitets- och högskolestudier. 1945 läste, enligt Larsson (2003, s. 15-16), cirka en fjärdedel av alla elever vidare efter den obligatoriska folkskolan, endast åtta procent gick vidare till gymnasiet och tre procent till universitets- eller högskolestudier. Enligt Rudvall (1995, s. 99) var elevers ekonomiska och demografiska förhållanden starkt betydande för deras möjligheter att gå vidare till högre utbildning vilket många menade var en orättvis struktur. Utbildningssystemet i Sverige, vid tiden för Andra Världskriget, var alltså splittrat och starkt differentierat.

1940 tillsattes en skolutredning (SOU 1946:31) med uppgift att se över skolsystemet och göra det mindre känsligt för demografiska och socioekonomiska skillnader och på så vis "eftersträva mera av *lika möjligheter* till den skolgång eleverna önskade sig" (Rudvall, 1995, s. 99). Rudvall menar att man var förhållandevis överens över partigränserna om att förenkla övergångar mellan sociala klasser, medan *klassutjämning* snarare var ett socialdemokratiskt/kommunistiskt projekt. 1940 års skolutredning kunde inte presentera ett förslag för den obligatoriska skolans utformning som partierna kunde enas om men dess arbete togs med i 1946 års skolkommision (SOU 1948:27). När den kommissionen tillsattes rådde en världsomspännande strävan att utarbeta strukturer som skulle motverka uppkomsten av ett nytt världskrig. I Sverige hade man hög tilltro till utbildningens förmåga att fostra demokratiska samhällsmedborgare, till vetenskap och teknik samt statliga insatser i syfte att förbättra samhällslivet (Rudvall, 1995) vilket framgår av kommissionens huvudbetänkande: "Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor" och detta ska göras genom att undervisningen vilar "på objektiv vetenskaplig grundval." (SOU 1948:27, s. 3) Man betonade även hur skolan skulle se till individens egenart och personliga förutsättningar och göra dessa till utgångspunkter i arbetet. Således betonades individualisering, demokratisering och vetenskaplig objektivitet.

Kommissionen föreslog nioårig obligatorisk skolgång. Differentiering i olika linjer skulle ske först efter det avslutade nionde året. Man föreslog en organisering av skolan i vad som kallades för *enhetsskola*. Med detta menade man "en syntes av folkskola och realskola" (ibid. s. 39) och i dess vidaste bemärkelse inbegrep enhetsskolan en grundskola som innefattade alla barn och som gav alla elever som uppfyllde kraven behörighet till högre studier. Denna skolform skulle göra elevernas

⁸ Enligt Marklund, 1980, i Rudvall, 1995, s. 98, fanns det hela "19 olika typer av skolor som en elev kunde ha att välja mellan efter att ha avslutat sitt sjätte skolår".

chanser att lyckas helt beroende av “barnens läggning” och inte “föräldrarnas sociala eller ekonomiska läggning, bostadsort el. dyl.” – inte heller religion eller kön (ibid. s. 41; se även Rudvall, 1995, för mer om enhetsskolan). Dessa perspektiv – skolans blindhet för barnens sociala och ekonomiska bakgrund, bostadsort, kön och religion – var viktiga då och har sedan upprepats i varje ny skolreform om än med något olika formuleringar.

Även om de allra flesta accepterade förslaget om förlängt skolobligatorium väckte enhetsskolan stark kritik från framför allt borgerligt håll där man inte kunde förlikas med tanken på en skola utan differentiering efter begåvning. (Rudvall, 1995, s. 107; se även Lindensjö och Lundgren, 2000, s. 49-53) Hägg (2008) menar att konflikten var en konstruktiv grogrund för goda reformer. Efter ett decennium av debatt och utredningar – varav 1957 års skolberedning utgjorde en viktig del (SOU 1961:30) – var man dock, i början av 60-talet, någorlunda eniga över partigränserna om att införa en enhetlig, obligatorisk 9-årig skola men med vissa tillval från år 6 samt val av olika linjer från år 9. Således kvarstod en viss differentiering i den antagna läroplanen 1962, Lgr 62. Några år senare utvärderades och utvecklades Lgr 62 och blev Lgr 69 där till slut hela den obligatoriska skolgången var sammanhållen och utan differentiering i olika linjer förrän i gymnasieskolan. Efter drygt trettio år var svaret ‘nej’ på det här avsnittets inledande fråga och Sverige hade dessutom en skolform som bättre svarade mot utbildningspolitikens egalitära strävanden.

4.2 På väg mot en enhetlig gymnasieskola, 1945-1970

Under fyrtioåret fanns det två gymnasielinjer, real- och latinlinjen, och under femtioåret tillkom en allmän gymnasielinje. Dessutom fanns det fackskola och yrkesskola som båda utbildade för yrkeslivet men utan att ge behörighet för högre studier vilket endast gymnasiestudier kunde.

I och med att strukturen för den obligatoriska skolan förändrades förutsåg man, i slutet av femtioåret, en stark tillströmning till gymnasiet vilket påkallade en gymnasieutredning som tillsattes 1960 (SOU 1963:42; Larsson, 2003, s. 125-126). Utredningen behandlade bland annat hur den nya gymnasieskolan skulle organiseras och vilka differentieringar som skulle vara tillåtna (Rudvall, 1995, s. 117). Till slut nådde man förhållandevis enighet kring den nya gymnasieskolan, och 1968 gick förslaget om en sammanhållen gymnasieskola för gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan igenom i riksdagen med fem olika högskoleförberedande linjer: naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig, humanistisk, teknisk och ekonomisk. I samband med Lgy 70 tog man även bort slutprovet som gav studentexamen – godkända betyg från de högskoleförberedande linjerna gav högskolebehörighet – och införde nya rutiner för att granska och bedöma kvaliteten på utbildningen med bland

annat "gymnasieinspektörer och centrala prov" (ibid. s. 119, se även Korp, 2006, s. 48). Utöver de fem högskoleförberedande linjerna fanns 22 yrkesförberedande linjer som var tvååriga.

Den nya gymnasieskolan var en logisk följd av det omfattande reformarbetet med grundskolan. Det hade varit kontraproduktivt att investera så mycket i att göra grundskolan egalitär och gymnasieförberedande utan att samtidigt förändra och bredda gymnasieutbildningen. Genom reformen hade man integrerat de tidigare spridda utbildningarna efter folkskolan i en gymnasieskola dit alla som uppfyllde de grundläggande kraven hade behörighet. Således hade man alltså strukturmässigt lyckats komma förbi den differentiering som det gamla utbildningssystemet var behäftat med samt demokratiserat dels gymnasieutbildningen, dels behörigheten till högre studier. Korp menar dock att den sociala och könsmissiga snedrekryteringen kvarstod även om den kanhända var mer dold i det enhetliga skolsystemet (Korp, 2006, s. 49).

4.3 Egalitära ambitioner i utbildningspolitiken 1945 till ca 1990

1946 års skolkommissions egalitärt präglade förslag föregicks av första halvan av 1900-talets ideologiska debatt. Lindensjö och Lundgren (2000, s. 55-59) menar att det vid den aktuella tiden (före 1945) fanns två motiv som var centrala för utvecklingen: det sociala rättviseperspektivet och effektivitetsperspektivet. Det förra innebar att alla skulle ha *lika möjligheter* till utbildning, därav t.ex. förslaget om enhetsskolan. Berg (1992, s. 161-163) visar hur socialdemokraterna såg skolpolitiken som en viktig arena för att öka jämlikheten i samhället,⁹ även om det inte enbart var ett socialdemokratiskt projekt. Såväl borgerliga som socialistiska företrädare har eftersträvat jämlikhet/likvärdighet i skolan – det som har skilt sig åt är främst hur man har uttolkat begreppen. Det senare perspektivet innebar att de som var bäst lämpade att utföra en uppgift också skulle utföra den – oavsett bakgrund – och om alla har haft lika möjligheter att konkurrera om platserna är medföljande differentiering rättvis förutsatt att differentieringen har startat vid 'rätt' tidpunkt i barnets utveckling. I och med att man betonade begåvning som avgörande kriterium för vilka chanser elever skulle ha kom den framväxande psykologiska- och intelligensforskningen att spela en viktig roll under bl.a. 50-talet. Dock ledde detta till att allt fler kom i kontakt med specialundervisning. 1972 berördes 40 % av grundskolans elever av specialundervisning i någon form (SOU 1974:53, ur Lindensjö och Lundgren., 2000).

Lindensjö och Lundgren (2000, se särskilt s. 70-72) menar att det fanns en uppfattning om skolans förmåga att skapa ett mer jämlikt samhälle vilket bidrog till behörighetsutjämningen i

⁹ Så skriver t.ex. Tage Erlander i sina memoarer att det inte är tillräckligt att genom skolan lyfta de lägre klasserna till de högre: "Det måste väl vara en fråga om en utjämning mellan grupperna i samhället." (Erlander, 1973, s. 238)

grundskolereformen. Då hade vissa program olika samhällslig status vilket bidrog till snedrekryteringen och därför skulle staten vara berättigad att motarbeta "samhälleliga fördomar" genom

största möjliga sammanhållning, utsuddande av statuskillnader mellan teoretiskt och praktiskt, avskaffande av examina och prestigefyllda namn på utbildningar, undvikande eller uppskjutande av definitiva val genom att ge alla grundskoleelever oavsett svårighetsnivå på valda kurser samma kompetens för alla gymnasielinjer. (Lena Johansson, 1970, ur Lindensjö och Lundgren., 2000, s. 70)

Det visade sig dock att jämlika möjligheter inte räckte för att häva den sociala snedrekryteringen som istället förflyttades till de högre studierna. (jfr. Korp, 2006, s. 49)

Bergling och Nejman (2010, s. 16-21) visar hur svensk (socialdemokratisk) skolpolitik var starkt präglad av utbyte med DDR, inte minst genom Stellan Arvidsson, socialdemokratisk riksdagsledamot och rektor för Stockholms lärarutbildning. Utbytet utökades efter att Sverige hade erkänt DDR 1972, och Almgren (intervjuad i Bergling och Nejman 2010; se även Almgren, 2009) menar att konceptet "En skola för alla" uppvisar stora likheter med DDR:s utbildningspolitik.

Skolans uppgift att fostra eleverna till demokratiska medborgare fanns utvecklad i Lgy 70, bland annat under rubriken "Elevernas sociala utveckling" där man betonade dels hur skolan borde motarbeta den rådande könsmaktsordningen, dels hur eleverna skulle utbildas till solidariska och demokratiska samhällsmedborgare med en global ansvarskänsla. I läroplanen betonades även hur gymnasieutbildningen skulle utrusta eleverna att möta ett samhälle som ständigt förändrades, och utgångspunkten för undervisningen skulle vara den enskilde individen och dennes behov. I läroplanen betonar man framför allt skolans personlighetsutvecklande roll (Lgy 70, s. 11-12) och kunskaper verkar ses som ett medel för en demokratisk personlighetsutveckling. Vikten av att tillägna sig kunskaper framhävs i läroplanen – främst i form av kritisk granskning – men de kunskaperna står i en högre tjänst: individens demokratiska fostran. Här finns alltså ett tydligt demokrati- och individperspektiv, och när utbildningsminister Lena Hjelm-Wallén gav sitt förslag till en reformerad gymnasieskola (Prop 1983/84:116) bekräftade hon bilden av utbildningsväsendet som ett medel till att förändra samhället i denna riktning: "Utbildningspolitikens mål har således varit *att främja samhällets utveckling* mot välfärd, demokrati och jämlikhet. Samtidigt har syftet varit *att skapa förutsättningar för den enskilde* att utvecklas till en fri, självständig och demokratisk människa." (s. 5, min kurs.)

1970 tillsattes SIA-utredningen (Skolans Inre Arbete, SOU 1974:53) som skulle utreda förhållandena inom skolan. Genom utredningens arbete kom jämställdhet allt mer att förknippas med likvärdiga förhållanden eller likvärdig utbildning och detta skulle åstadkommas genom partikulär¹⁰

¹⁰ Jag använder ordet 'partikulär' i motsats till 'generell' och menar således en resursfördelning som riktar sig mot individens behov utan hänsyn till att fördelningen därmed kan bli ojämn.

resursfördelning. Förslagen berörde fler områden än enbart skolpolitiken i syfte att utjämna skillnaderna genom kompensation, men huvudförslagen kan sammanfattas i behovsorienterad resursfördelning och individanpassad undervisning. Det krävdes alltså en *ojämlig* fördelning av resurser för att nå *jämlig* utbildning, skriver Lindensjö et al. (2000, s. 87). För att möta de nya förslagen började man gå mot ökad decentralisering av ansvaret för skolorna vilket fick genomslag i Lgr 80 och sedan fullt ut i Lpo och Lpf 94 då skolorna helt kommunaliserades.

Lindensjö och Lundgren diskuterar vad termen 'likvärdig utbildning' egentligen betyder (s. 89-91; se även Bilaga 1 i Skolverket, 1999). De gör en semantisk analys av begreppet: 'likvärdig' betyder 'lika mycket värd som ...' betyder 'all utbildning är lika mycket värd som all annan utbildning'. Men, värd i vilken mening och för vem? Utbildningen kan vara 'lika mycket värd' så till vida att den ger lika behörighet till högre studier men vad innebär det i subjektivt värde om en del elever inte är intresserade av vidareutbildning? Då blir utbildningen mindre värd för vissa. Därifrån kommenterar de grundlagen: "Den offentliga makten skall utövas med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet" (Lindensjö och Lundgren., 2000, s. 89-90). Applicerat på skolan: staten bör vara neutral i förhållande till individers livsmål och anse dem vara kapabla att själva fatta beslut om sina liv. Skolan ska inte premiera vissa livsval framför andra men då kan inte heller skolan tvinga in alla i en högskoleförberedande form eftersom det inte är att vara neutral i förhållande till individers livsmål och intressen.

I takt med att likvärdighet blev allt mer individfokuserat blev också kravet på kommunalt självbestämmande och individens möjligheter att själv välja utbildning starkare, vilket bidrog till decentraliseringen av ansvaret för skolan (Prop. 1990/91:18). Enligt Jönsson (1995, s. 177) hade man i början av 90-talet i stort sett släppt tanken på skolan som en enhetlig organisation (se även intervju med Göran Persson i Berg, 1992, s. 164), men likvärdigheten skulle garanteras genom att staten angav nationella mål, kriterier och kursplaner samt kontrollverksamheten genom Skolöverstyrelsen som lades ned 1991 men ersattes av Skolverket. Det var kommunernas ansvar att lokalt tillämpa de nationella kraven så att de var utvärderingsbara. (Berg, 1992)

I samband med decentraliseringen och liberaliseringen av skolan uppstod ett större utbud av fristående skolor och kursutbud vilket kan tolkas som en mer marknadsanpassad skola. I en intervju uttolkade Persson 'likvärdighet' i termer av "kvalitet och innehåll" medan Ask talade om likvärdighet som en fråga om "lika möjligheter". (Berg, 1992, s. 163-167) Berg menar att både Ask och Persson ansåg att skolan skulle vara likvärdig och ge lika möjligheter men att skillnaden låg i hur de såg på skolans marknadsanpassning och huruvida skolan skulle fostra till jämlikhet eller möjlighet att konkurrera på marknaden. Lindensjö och Lundgren (2000, s 71-72, 116-123) betonar

svårigheten i att skapa “verkligt lika möjligheter” i en institution – det vill säga: skolan – som har tillkommit i ett visst (klass)samhälle och ska ‘skapa’ ett nytt (jämligt) samhälle. Som det är idag gynnar skolan en viss klass på grund av deras kulturella kapital (se t.ex. Bourdieu & Passeron, 1990). För att uppnå verklig jämlikhet behövde man förändra människors bakgrund i likhet med Platons (2003) visioner i *Staten*, eftersom kulturellt kapital är ett familjearv, vilket skulle kräva så långtgående intrång i individers fri- och rättigheter att det för de flesta framstår som moraliskt oförsvarbart. Istället har jämlikhet/likvärdighet kommit att tolkas som att *kvaliteten* på utbildningen är likvärdig oavsett var eller vem som anordnar den.

4.4 Lpf 94

1991 fattade riksdagen beslut om en genomgripande reformering av gymnasieskolan (Prop. 1990/91:18 och Prop. 1990/91:85). Den nya gymnasieskolan skulle gradvis implementeras under en fyraårsperiod och fullständigt träda i kraft 1994. Vid riksdagsvalet 1991 kom de borgerliga till makten och kunde sätta sin prägel på reformarbetet med gymnasiet (SOU 1992:94 och Prop. 1992/93:250) men 1994 tog Socialdemokraterna tillbaka regeringsmakten och kunde redigera det slutgiltiga förslaget.¹¹ Dock var den grundläggande inriktningen för gymnasieskolan redan beslutad om och därför kunde inte maktskiftena innebära några verkligt djupgående förändringar (se även Lundahl, 2008). Därför kommer jag inte heller redogöra för hur förslagen skiljer sig åt utan framför allt utgå från förslagen i propositionerna från 1990/91.

4.4.1 Förberedande gymnasieutredningar

Redan 1976 – alltså bara några år efter Lgy 70 – påbörjades en ny gymnasieutredning (SOU 1981:96, bilaga 1 i Prop. 1983/84:116) vars förslag knappt tio år senare mynnade ut i en regeringsproposition (Prop. 1983/84:116). Utredningen konstaterade att Lgy 70 inte hade gett den jämlikhets-effekt man hade önskat. Gymnasieprogrammen följde i stort den gamla uppdelningen i gymnasie, fackskola och yrkesskola med åtföljande social snedrekrytering: “Få, om ens några, torde å andra sidan hävda att denna fördelning [av arbetsuppgifter i samhället] bör vara så hårt kopplad till social bakgrund som den är idag.” (ibid. s. 77; se även s. 81, och Korp 2006, s. 51-53) Utredningen lade flera förslag på hur man skulle kunna öka kvaliteten på gymnasieutbildningen. Framför allt behövde de yrkesinriktade programmen uppvärderas och enklare ge behörighet till vidare studier, övergången mellan grundskola och gymnasieskola behövde göras mjukare och samtliga gymnasieprogram

¹¹ Två av de större stridsfrågorna mellan partiblocken rörde värdegrunden i skolan och utformningen av betygen. Se Jarl & Rönnberg, 2010, för en mer ingående behandling av de frågorna.

knytas närmare arbetslivet. Gemensamt för alla program skulle vara ‘allmänna färdighetsämnen’ som fokuserade på språk, medan ‘kärnämnen’ skulle vara linjespecifika och ge spetskompetens för inriktningen.

Man såg det även som ett problem att vissa ungdomar valde att antingen inte söka till gymnasiet eller hoppade av i förtid. För att komma tillrätta med problemet föreslog man flera individanpassade åtgärder, bland annat en mjukare övergång från grundskolan, tydligare yrkesprofilering genom kurser och praktik, och enklare övergång mellan kurser och linjer. Man såg att det skulle krävas särskilda resurser för att de mest utsatta elevgrupperna skulle kunna integreras i den nya gymnasieskolan men menade att detta var en rättfärdigad resursanvändning om det bidrog till en gymnasieskola för alla.

I propositionen föreslogs en utveckling av den försöksverksamhet som redan var igång (Prop. 1983/84:116, s. 1). Man föreslog även gymnasieskolan att förbereda för att ta emot samtliga elever som gick ut grundskolan. Även om Lgy 70 innebar en demokratisering av post-obligatorisk utbildning var det fortfarande endast fem linjer som gav högskolebehörighet. Dessutom hade skolan blivit en så stor administrativ organisation att man såg det som nödvändigt att finna nya lösningar på ansvarsfrågan. Dessutom ställde det snabbt föränderliga samhället nya krav på sina medborgare vilket krävde “både yrkes- och studieförberedelser till alla” (Prop. 1983/84:116, s. 7). Man såg en koppling mellan arbetslöshet och endast förgymnasial utbildning och betonade vikten av att göra gymnasieutbildningen attraktiv för alla elevgrupper.

4.4.2 På väg mot Lpf 94

Regeringsåret 1990/91 lade regeringen fram två propositioner som berörde gymnasieutbildningen: dels Prop. 1990/91:18 – *Om ansvaret för skolan* där man föreslog en kommunalisering av skolan så att ansvaret flyttades från staten till kommunerna, vilket var en naturlig följd av det behovs- och individorienterade perspektivet som framkom redan genom SSK-utredningen (SOU 1978:65; se även Lindensjö och Lundgren., 2000, s. 81-86). Dels lade man fram Prop. 1990/91:85 – *Växa med kunskaper* där man föreslog en reformering av gymnasieskolan. Utbildningen delades in i två studieförberedande, fjorton yrkesförberedande och ett specialutformat program, men samtliga utbildningar var treåriga och gav ‘allmän’ behörighet till högre studier – några efter att eleverna hade läst vissa tillvalskurser. Den gemensamma nämnaren i förslaget var dels längden på utbildningen och den allmänna högskolebehörigheten, dels kärnämnen som var gemensamma för samtliga program i gymnasieskolan och gav den allmänna behörigheten till högre studier. Det specialutformade programmet som senare blev Individuella programmet (IV-programmet) skulle

fånga upp de elever som inte hade behörighet att söka sig in på något av de övriga programmen och ge dem chans att komplettera för att kunna avsluta sin gymnasieutbildning.

Man stärkte kopplingen mellan grundskola och gymnasieskola – man gjorde därmed övergången mjukare – genom att för första gången lägga fram en läroplan för det obligatoriska och frivilliga skolväsendet samtidigt. Dessutom fortsatte man försöka radera de skarpa gränserna mellan olika gymnasieutbildningar som Lena Johansson var inne på under 70-talet (se Lindensjö och Lundgren, s. 70).

I båda propositionerna (Prop. 1990/91:18 och 1990/91:85) betonade dåvarande skolminister Göran Persson skolans roll inte bara som kunskapande institution utan även som demokratisk och självförverkligande, vilket känns igen från tidigare utredningar och propositioner. Möjligheten till “god utbildning” är nyckeln till välfärd, rättvisa och personlig utveckling, menade Persson. Han betonade hur utbildning ska vara tillgänglig för alla medborgare oavsett geografiska, ekonomiska eller andra bakgrundsfaktorer. (Prop. 1990/91:18, s. 18) Inte heller får systemet gynna dem “som bäst kan bevaka sina intressen” (ibid. s. 19). Utvecklingen av lärarutbildning och möjlighet till fortbildning samt Skolverkets inspektionsverksamhet var ytterligare medel för att säkra likvärdigheten. (Prop. 1990/91:85, s. 45) Persson menade att lika formella möjligheter till utbildning inte räcker utan betonade att utbildningen inte fick organiseras så att tillgången därtill försvårades beroende av nämnda faktorer. Det kunde även krävas särskilt stöd för naturligt missgynnade elever för att ge lika tillgång till utbildning. Således motiverade alltså likvärdigheten en ojämlig fördelning av resurser.

I den andra propositionen lyfte Persson fram hur det förändrade samhället ställer nya krav på livslångt lärande men att det också gör medborgarna till mer medvetna ‘utbildningskonsumenter’¹². (se t.ex. Prop. 1990/91:85, s. 42) Därför var gymnasieskolan tvungen att kunna utbilda samtliga ungdomar till att möta det framväxande, föränderliga, kunskapssamhället och näringslivet – oavsett om de hade valt yrkesinriktade eller högskoleförberedande program. (Se även Lundahl, 2008) Samtidigt betonades vuxenutbildningens roll för att minska utbildningsklyftorna mellan yngre och äldre samt möjligheten att komplettera och utveckla sina kunskaper med åren. Tillgången till adekvat utbildning som omfattade *alla* sågs alltså som grundläggande i det framtida demokratiska samhället.

I den slutliga utformningen av läroplanen, Lpf 94, återfinns ‘likvärdighet’ under egen rubrik i kapitel 1.1. Där klargörs att all undervisning ska vara anpassad efter individen och “likvärdig, oavsett var i landet den anordnas” enligt riktlinjer i Skollagen (1985:1100). Där förklaras även att likvärdigheten garanteras av de nationella målen. Det är dessutom värt att poängtera hur skolans

¹² Mitt uttryck. Med det vill jag definiera en person som ser över vilket utbildningsutbud som finns och baserat på egna preferenser gör medvetna val i syfte att öka möjligheterna att nå sina mål.

fostrande roll förstärks i den nya gymnasieskolan. Det visar sig exempelvis i att det första underkapitlet i Lpf 94 har rubriken “Grundläggande värden” medan rubriken “Kunskaper” kommer först i kapitel två.

1990-talet innebar alltså en genomgripande reformering av hela det svenska skolväsendet. För första gången förändrades både grundskola och gymnasieskola samtidigt vilket gav en mer sammanhängande och heltäckande syn på skolan och övergången mellan skolformerna. För första gången någonsin i svensk utbildningshistoria hade man demokratiserat tillgången till högre studier så att alla som gick ut gymnasieskolan med fullständiga betyg och hade läst rätt kurser var behöriga till högskola och universitet. Under 90-talet gick hela 98 % av eleverna vidare från nionde klass till gymnasieskolan vilket kan jämföras med 80-talets knappa 90 % eller cirka 8 % 1945. Men trots dessa förändringar fick även den nya gymnasieskolan kritik av diverse orsaker vilket ledde fram till 2000-talets gymnasiereform.

4.5 GY 2011

Det är värdefullt att något utförligare se på vad som händer genom den nu pågående gymnasiereformen. Därför är kapitlet nedbrutet i två avsnitt som behandlar först vad som påkallade den nya gymnasiereformen och sedan hur den nya gymnasieskolan beskrivs i utredningar och propositioner.

4.5.1 På väg mot en ny gymnasieskola

4.5.1.1 Problem med gymnasieskolan anno 1991

Även om intentionerna med reformen 1991 var goda och ambitionerna höga upptäcktes dock snart problem. I en rapport om skolutvecklingen under 1990-talet lyfte Broady (2000) fram några problem med det nya gymnasiet: det individuella programmet som skulle vara en hjälp för elever med ofullständiga betyg att läsa upp sin behörighet och ta sig in på ett nationellt program – och därmed skulle stärka de svagastes möjligheter – blev snarare en uppsamlingsplats för dem som inte hade klarat grundskolan;¹³ eleverna på yrkesprogrammen fick sällan högskolebehörighet eftersom så kallad särskild behörighet ofta krävdes; de två studieförberedande programmen, det samhälls- och naturvetenskapliga programmet, fortsatte att samla kulturellt kapitalstarka elever men det naturvetenskapliga programmet, naturvetenskaplig inriktning, utmärkte sig som den främsta utbildningen som lockade de starkaste eleverna från de högsta samhällsklasserna. Samhällsprogrammet var mer

¹³ Allra sämst verkar det individuella programmet fungera för invandrarungdomar utan erfarenhet från svensk grundskola (se Broady, 2000, s. 10)

differentierat. Broady konstaterade även att det ökade utbildningsutbudet gynnade elever från högre samhällsklasser vars föräldrar kunde hjälpa dem hitta rätt utbildning – främst i storstadsområden där utbudet av lokala kurser och program var som störst. Samtidigt menade Broady att det svenska systemet var meritokratiskt utformat så att det belönade dem som arbetade hårt: “plugghästarna [ges en] chans att springa förbi rikemansbarnen, vilket öppnar möjligheter till det som brukar kallas ‘minskad social snedrekrytering’ eller ‘demokratisering’ ...” (ibid. s. 7; se även Svensson, 2001, och Erikson & Jonsson, 2002, angående social snedrekrytering)

Broady menade att den ökade valfriheten genom lokala kurser, decentralisering av ansvaret och framväxten av fristående skolor medförde att talet om en sammanhållen skola tonades ned. Broady framhöll dock att ‘social snedrekrytering’ som begrepp hade förlorat i innehåll eftersom gymnasie-reformen inte hade inneburit någon större förändring. Däremot hade ungdomar från ekonomiskt och kulturellt starka samhällsgrupper fått förfinade valmöjligheter – och alltså särskilt gynnats av utvecklingen – och dessa grupper var överrepresenterade vid skolans främsta utbildningar. Elever med större svårigheter med teoretiska ämnen hade snarare missgynnats av de ökade krav som följt av den allmänna högskolebehörigheten på yrkesutbildningarna. (Broady, 2000, s. 10-12; Folkpartiet, 2006, gjorde samma analys av teoretiseringen av yrkesprogrammen.) Således verkar det som att den reform som skulle ge fler ungdomar tillgång till högre studier och livsnödvändiga kunskaper för att orientera sig i det nya samhället snarare ledde till exkludering av de redan svaga.

Problemen bekräftas på nytt cirka tio år senare av Skolverket (2009 och 2010a)¹⁴. Enligt Skolverket (2009)¹⁵ finns det en väl belagd koppling mellan barns socioekonomiska status och deras prestationer i skolan. Som framgått ovan har Sverige av tradition arbetat för att minska dessa skillnader så långt möjligt men skillnaderna har ökat de senaste åren varför också Skolverket menar att likvärdigheten i skolan har minskat. Man ser även problem med decentraliseringen på nittioalet eftersom kommunerna inte alltid fördelar resurser efter behov eller förutsättningar.

Av Skolverket (2010a) framgår några intressanta resultat:

- cirka en av fem på IV-programmet gick ut gymnasiet, 2009, med slutbetyg inom fyra år;
- sex av tio elever med utländsk bakgrund gick ut gymnasiet, 2009, med slutbetyg inom fyra år;
- drygt åtta av tio på Samhällsprogrammet gick ut gymnasiet, 2009, med slutbetyg inom fyra år;

¹⁴ Det är givetvis en anakronism att föra in utredningar från 2009 och -10 i ett avsnitt som talar om bevekelsegrunder för kritik mot den dåvarande skolan, 2006, men jag menar att de har sin plats av ett flertal anledningar: nuvarande problem är en konsekvens av tidigare fattade beslut; de motbevisar att problem som fanns då skulle ha rättats till med tiden, och reformen är ännu inte genomförd vilket innebär att även nuvarande analyser har en plats i den pågående reformen.

¹⁵ Notera att rapporten behandlar *grundskolan*. Jag väljer att ta med den eftersom resultaten i grundskolan har stor betydelse för elevers möjligheter i gymnasiet.

- sammantaget hade cirka 72 % av 20-åringarna slutbetyg från gymnasiet, 2009, och cirka 64 % hade grundläggande behörighet till högskola och universitet

Det är alltså markanta skillnader mellan genomsnittet av elever på Samhällsprogrammet som går ut gymnasieskolan med fullständiga betyg inom fyra år och dito för elever på IV-programmet eller elever med utländsk bakgrund. Det sägs dock ingenting om elevernas socioekonomiska bakgrund, men av andra rapporter, exempelvis Broadys, vet vi att elever från starka socioekonomiska grupper är välrepresenterade på Samhällsprogrammet.

I en ny rapport från Skolverket (2010b) baserad på den senaste PISA-rapporten framgår det att Sverige presterar allt sämre i de tre studerade områdena läsning, matematik och naturvetenskap. Resultaten för de svagaste eleverna har sjunkit de senaste tio åren medan resultaten för de starkare har varit relativt oförändrade. Således har skillnaderna ökat mellan hög- och lågpresterande i Sverige, och spridningen i svenska resultat är högre än för OECD-genomsnittet. Gällande resultaten för läsning har betydelsen av elevers bakgrund ökat sedan 2009 och Sverige ligger nu över snittet inom OECD – Sverige återfinns bland de fyra av sammanlagt trettiofyra länder i vilket elevers läs-förståelse har sjunkit sedan 2000. Sammantaget konstaterar Skolverket (kap. 6.3) att både resultat och likvärdighet har försämrats i Sverige över det senaste decenniet till skillnad från majoriteten av övriga OECD-länder. Bland orsakerna till försämringarna nämner man en *decentraliserad* skolorganisation, *differentiering* av elever i grupper baserat på hur de presterar, och *individualisering* så att lärare spelar mindre roll i elevers lärande. Lärarnas Riksförbunds ordförande Metta Fjelkner (2010) identifierar som det avgörande problemet med den nuvarande skolan “att valfriheten inte kopplats samman med ett kvalitetskrav i den meningen att skolan skall vara likvärdig, alltså lika bra var den än finns”. Nu har även elevers socioekonomiska bakgrund större betydelse för skolresultaten jämfört med övriga länder och jämfört med tidigare mätningar för Sverige.

4.5.1.2 Politiska ambitioner

Liksom efter den förra gymnasiereformen tillsattes, 2000, en gymnasiekommitté endast några år efter den senaste reformen. Man såg problem i samspelet mellan skolan och det föränderliga näringslivet; med att gymnasiet inte gav den utbildning som krävdes i arbetslivet och samhället; med den sociala och könsbaserade snedrekryteringen, m.m. Dessutom satte regeringen som nytt mål av 50 % skulle gå vidare till högskolestudier inom sex år efter avslutad gymnasieutbildning. Främst skulle den nya kommittén se över hur gymnasieutbildningen bättre kunde svara mot ett föränderligt samhälls- och arbetsliv – inte minst kvaliteten i de yrkesförberedande programmen behövde stärkas. (Dir. 2000:35) Kommittén presenterade sitt arbete i *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för*

gymnasieskolan (SOU 2002:120) som följdes upp av ett riksdagsbeslut om en ny gymnasieskola (Prop. 2003/04:140), vilket hävdades när de borgerliga tog makten 2006.

I sitt valmanifest lade Allians för Sverige fram sina ambitioner för gymnasieskolan (Allians för Sverige, 2006), och Folkpartiet presenterade en skrift där man definierade de tio viktigaste utbildningsfrågorna (Folkpartiet, 2006). I Alliansens valmanifest aviserade man en gymnasieskola med tre inriktningar: studieförberedande program som ger grundläggande högskolebehörighet samt yrkes- och lärlingsutbildningar som inte ger högskolebehörighet utan att eleverna själva vill det. För gymnasieskolans del pekade Folkpartiet ut bland annat problemen med IV-programmet och den höga andelen elever som hoppar av yrkesutbildningarna utan examen – alltså utslagningen av de svagaste eleverna – som några av de största problemen. Detta ville man bemöta genom att skjuta över resurser från IV-programmet till grundskolan samt erbjuda skoltrötta elever lärlings- och yrkesutbildningar. Liknande argument framförde Jan Björklund (2006) i ett inlägg på DN Debatt.

I direktiven för den nya gymnasieutredningen (Dir. 2007:8 och tilläggsdirektiv 2007:143 refererad ur SOU 2008:27) angav man några huvudproblem i den nuvarande skolan som utredningen skulle arbeta mot. I direktiven lyfte man fram den stora andelen elever som inte avslutade sin gymnasieutbildning inom fyra år; hur det bland dem som avslutade en yrkesutbildning var för hög andel elever som gick ut utan fullständiga betyg, och hur fyra av fem elever på IV-programmet inte kunde gå vidare till nationella eller specialutformade program och därifrån kunde få fullständiga betyg. Därför var det viktigt att underlätta för eleverna så att fler kunde avslutade sin utbildning i tid. Man menade även att kravet om allmän högskolebehörighet för alla hade lett till en för kraftig teoretisering av gymnasieutbildningarna och för lite fokus på yrkesämnena, kvaliteten i de kunskaper som skulle ge allmän högskolebehörighet var för låg, samt att kopplingen mellan arbetsliv/näringsliv och skola inte fungerade som det var tänkt. Gällande de sociala och demokratiska aspekterna formulerades uppdraget:

... eleverna skall ges möjlighet att välja utbildningsinriktningar efter fallenhet och intresse utan att valet begränsas av t.ex. kön eller social bakgrund. Utbildningarna skall [...] förbereda för aktivt deltagande i samhällslivet. (SOU 2008:27, s. 678)

Dessa krav skulle man arbeta för genom att differentiera gymnasieutbildningen i studie- och yrkesförberedande program samt lärlingsutbildningar varav endast de studieförberedande programmen skulle ge automatisk grundläggande behörighet till högre studier. Man lyfte även fram hur konkurrensen om platserna skulle vara okänslig för elevernas boendeort.

För att komma tillrätta med att många elever uppfyller de grundläggande kraven utan att besitta den kompetens som krävs för vissa program uppdrogs åt kommittén att se över hur man skulle

kunna “säkerställa att eleven har tillräcklig allmän studiekapacitet” (ibid. s. 679). Man skulle även förtydliga hur gymnasieutbildningarna svarade mot intagningskraven för högre studier vilket skulle underlätta för eleverna när de gjorde sina gymnasieval.

4.5.2 Den nya gymnasieskolan

I följande avsnitt visar jag vägen till den nya gymnasieskolan, först genom Gymnasieutredningens förslag, sedan regeringens proposition, och slutligen genom att kort nämna den nya skollagen. I kapitel 4.5.2.3 sägs även något kort om de förändrade antagningsreglerna till högre studier.

4.5.2.1 Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola

Det är värt att notera att fokus i direktiven för den nya gymnasieutredningen låg på kvaliteten i utbildningen och höjda kunskapskrav – likvärdig utbildning *kunskapsmässigt* – snarare än demokratisering av högre utbildning eller minskad social snedrekrytering – alltså likvärdig *tillgång till* utbildning – vilket var framträdande perspektiv i de tidigare reformerna (jämför t.ex. Dir. 2000:35 med Dir. 2007:8; se även kap. (4.5.1.2) ovan). Detta bekräftas av Forsberg (2008; se även Lundahl, 2008) som visar hur avsnittet om förslag och bedömning (Kap. 5, SOU 2008:27) till övervägande del relaterar till kunskapsbedömningar i kvalitativt och kvantitativt hänseende. Hon sammanfattar:

Kunskapsbedömningar är både figur och bakgrund i betänkandet. De utgör en stor del av det som betänkandet handlar om och de fungerar också strukturerande för betänkandet i sin helhet. Problembilden skapas med utgångspunkt i data av skilda slag och en mer önskvärd framtid pekats ut i vilken kunskapsbedömningar är ett centralt redskap för att åstadkomma det eftersträvar tillståndet och utgör instrumentet för att fastställa om så är fallet. Med kunskapsbedömningar som styrmedel förväntas elever och skolor, samt deras val och prestationer, kunna ordnas och regleras. (Forsberg, 2008, s. 81)

I det följande undersöks hur man vill öka kraven och kunskapsnivån i gymnasieutbildningen.

I sitt huvudbetänkande (SOU 2008:27) problematiserade gymnasieutredningen decentraliseringen och elevernas valfrihet i förhållande till vilken utbildning man skulle välja. Man identifierar, med hänvisning till Skolverket, “9000 lokala kurser och ett stort antal lokala inriktningar” (SOU 2008:27, s. 18). Detta menade man skapade problem eftersom eleverna fick svårt att överblicka utbildningsutbudet och mottagarna hade svårt att se vilka kunskaper eleverna besatt efter avslutad utbildning. Dessutom kunde kvaliteten på utbildningar variera kraftigt från kommun till kommun och från skola till skola. Därför ifrågasatte utredningen kraftigt den nationella likvärdigheten i gymnasieskolan. (ibid. s. 19) Man identifierade även problem med genomströmningen av elever – alltså hur många som avslutade sin utbildning inom en viss tid – och såg genomströmningen på IV-

programmet som problematisk. Kraven för gymnasiebehörighet var för lågt ställda vilket medförde att många kom in på program de inte behärskade vilket sänkte deras resultat.

Några av de, för den här uppsatsen, viktigaste förslagen var:

Att säkra nationell likvärdighet

För att förbättra den nationella likvärdigheten föreslog utredningen (SOU 2008:27):

- “En tydlig, nationellt fastställd målnivå för alla program som ska gälla både för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning” (ibid. s. 22) och uppstramning av valfriheten. Således ska det bli tydligare vilka mål elever har nått efter genomförd utbildning och de lokala varianterna minska. Dessa regler ska gälla såväl kommunala som fristående skolor.

- Kärnämnen ersätts med *gymnasiegemensamma ämnen* som utgörs av svenska/-som andraspråk, engelska, matematik, historia, religionskunskap, samhällskunskap, naturkunskap, idrott och hälsa. Omfattningen på respektive kurs kan variera från program till program.

- Man föreslår en reformering av lärarutbildningen eftersom man menar att lärarnas kompetens är avgörande för kvaliteten på undervisningen.

Ökade krav – förändrad struktur

För att öka kvalitet och kunskap föreslog man bland annat:

- För att vara behörig till ett gymnasieprogram ska eleven ha godkända betyg i tolv respektive åtta ämnen för att vara behörig till högskoleförberedande respektive yrkesprogram. Godkänt ska krävas i svenska/-som andraspråk, matematik och engelska och ytterligare fem eller nio kurser. Detta är en tydlig ökning gentemot dagens krav där det räcker med godkända betyg i svenska/-som andraspråk, matte och engelska för att eleven ska vara behörig till gymnasiet. De ökade kraven syftar till att minska risken för att elever inte har tillräckliga kunskaper för de program de valt och därför hoppar av utbildningen i förtid. Dessutom kan de ökade kraven leda till ökade insatser från skola och elever för att nå målen vilket dels leder till bättre rustade elever, dels till att fler elever tar examen på kortare tid än idag.

- Gymnasieskolan delas in i fem högskoleförberedande program, fjorton yrkesprogram och, inom yrkesprogrammen, lärlingsprogram, varav endast studieförberedande linjer ger grundläggande högskolebehörighet. Syftet med uppdelningen är att ge möjlighet till fördjupning inom varje ämne – inte minst yrkesämnen inom yrkesprogrammen – och att inte tvinga på elever teoretiska kunskaper de inte vill ha. Utredaren menar att det inte finns någon konflikt mellan specialisering inom yrkesområdet och förberedelser för aktivt samhällsmedborgerligt deltagande och dito kompetenser.

- En gymnasieexamen ska införas för både högskoleförberedande och yrkesprogram. För att få examen ska eleven ha betyg i 2500 poäng och godkända betyg i 2250 poäng varav svenska/-som andraspråk, matematik och engelska måste vara godkända samt vissa karaktärsämneskurser.
- IV-programmet ska tas bort och ersättas av alternativa vägar som preparandår, individuella alternativ och programintroduktion.

Ovanstående förslag lades för att bemöta de kvalitetsproblem i undervisning och kunskapsnivå som framkommit tidigare. Man föreslog även riksrekryterande spetsutbildningar inom bland annat idrott, naturvetenskap och humaniora där eleverna bland annat ska kunna läsa högskolekurser under sin gymnasietid.¹⁶ Jämlikhet mellan könen nämns som ett problem men främst ifråga om yrkesutbildningar som leder till arbete efter gymnasieskolan och som traditionellt domineras av män. För att komma tillrätta med problemet ville man ändra strukturen i yrkesutbildningarna så att fler program med direkt anknytning till yrkeslivet ska jämna ut könssegregationen, men det var utredningens åsikt att en ansträngning måste göras även från arbetsmarknadens sida:

Det finns dock skäl att påpeka att gymnasieskolan och konstruktionen av programmen inte kan lösa problemen med den sneda könsfördelningen. Gymnasieskolan är i mycket en spegel av den arbetsmarknad eleverna utbildas för. Om könsfördelningen ska påverkas positivt så kräver det att arbetsmarknadens parter mycket tydligt visar vägen. (SOU 2008:27, s. 612)

Könsskillnader på de studieförberedande programmen och skolans sociala funktion nämns i stort sett inte i utredningen (se även Lundahl, 2008).

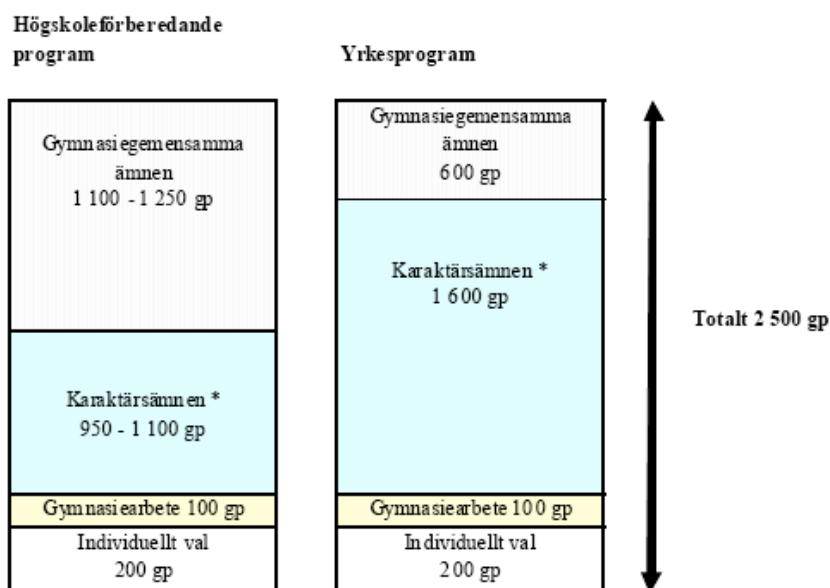
4.5.2.2 Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan

När regeringen sedan presenterade sin proposition (Prop. 2008/09:199) känns många av förslagen igen från Gymnasieutredningen.¹⁷

Som framgick ovan (avsnitt 4.5.2.1) föreslår regeringen även att *kärnämnen* ersätts av *gymnasiegemensamma ämnen*. Dessa ämnen läses på alla program men läses i olika utsträckning beroende av vilket programinriktning man valt. Disponeringen av kursutbudet är som framgår av tabellen nedan. De gymnasiegemensamma ämnena är: svenska/-som andraspråk, engelska, matematik, idrott och hälsa, historia, samhällskunskap, religionskunskap och naturkunskap, men som

¹⁶ 'Spetsutbildningar' benämns ofta 'elitklasser' i media, men ordet 'elit' används sparsamt i utredningen till förmån för ordet 'spetsutbildning'. Se vidare SOU 2008:27, kap. 5.1.

¹⁷ Syftet med det här avsnittet är inte att redogöra för alla punkter där proposition och utredning stämmer överens utan att utifrån regeringens proposition lyfta fram några områden som remissinstanserna problematiserade och visa hur regeringen motiverade sina förslag. Detta, eftersom regeringens problemanalyser blir synliga i motiveringarna. Man kan dock notera att utredningens förslag på 14 yrkesprogram i regeringens proposition hade blivit 12, och att utredningens 5 förslag på högskoleförberedande program i regeringens förslag hade blivit 6. Regeringen avvaktade även beslut angående IV-programmets framtid men kunde i september, 2009, meddela att programmet togs bort och ersattes av preparandutbildning, programinriktat individuellt val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ samt språkintrödningsprogram (Utbildningsdepartementet, 2009).



* Karaktärsämnen kan vara programgemensamma, ingå i en inriktning och erbjudas som programfördjupning.

Tabell 1. Poängfördelning på yrkes- respektive högskoleförberedande program. (Prop. 2008/09:199, s. 77)

tabellen visar kommer eleverna på de högskoleförberedande programmen läsa dessa ämnen i nästan dubbelt så stor utsträckning medan det omvända gäller för karaktärsämnena. Även inom de högskoleförberedande programmen kommer antalet poäng att variera beroende av vilken inriktning eleven läser (Prop. 2008/09:199, s. 80). Vissa remissinstanser menade att endast 100 poäng i svenska/-som andraspråk på yrkesprogrammen inte räcker. Regeringen bekräftar vikten av att behärska svenska språket och menar att ytterligare poäng i svenska kan ingå som gemensamma ämnena på vissa program.

I propositionen framgår att några remissinstanser såg problem med den skarpa åtskillnaden mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program, att elever måste välja yrkesbana tidigare och betonar studie- och yrkesvägledares roll som särskilt viktig i framtiden (Kap. 6.1). Behovet bekräftas av regeringen (se även Kap. 14.3), men man återkommer till tidigare argument: nuvarande gymnasieprogram är för homogena och kvaliteten på yrkes- respektive studieprogram är för låg vilket leder till att allt för få program ger den utbildning eleverna har rätt till. Därför väljer man att göra följande indelning. Man förutser att det även i fortsättningen kommer att vara många elever som går från yrkesprogram till högskolestudier, och betonar att alla elever på yrkesprogram ska ha möjlighet att komplettera sin utbildning med högskolebehörighet (se kap. 14.5). De flesta remissinstanserna var positiva men vissa menade att grundläggande behörighet borde erhållas från samtliga nationella gymnasieprogram och att eleverna därför måste vara garanterade att kunna läsa in högskolebehörighet, samt att avståndet för elever på yrkesprogram till högre studier kan komma att öka

med föreliggande uppdelning. Regeringen menar att elever som vill läsa in högskolebehörighet ska kunna göra det som individuellt val eller utökat program, samt att dessa elever ska ha möjlighet att läsa in högskolebehörighet via den kommunala vuxenutbildningen (se även kap. 16.3).

De flesta remissinstanserna var positiva till riksrekryterande spetsutbildningar inom olika ämnen, men någon motsatte sig förslaget och menade "att inga elitiskolor ska inrättas" (ibid. s. 97). Regeringen menar att elever måste få utvecklas efter sin potential och att detta skulle motivera spetsutbildningar för dem som behöver extra utmaning i skolan. För närvarande är en försöksverksamhet igång och regeringen betonade Skolverkets utvärdering av försöken som avgörande för kommande beslut om att permanentera eller avsluta spetsutbildningar.

Även om många var positiva var flera remissinstanser tveksamma till de höjda behörighetskraven för yrkesutbildningar och såg en risk för ökad utslagning. Regeringen motiverar sitt beslut med att man satsar mer resurser på att öka kvaliteten i grundskolan – bland annat genom att införa kunskapskrav i år 3, 6 och 9 – och att utbilda fler speciallärare och på så vis tidigarelägga insatserna för att eleverna ska nå de högre ställda målen. Man upprepar utredarens argument att ökade krav kan motivera både lärare och elever på lägre stadier att arbeta hårdare för att nå de nya kraven.

I sin analys av propositionen menar Forsberg (2008, s. 83-84) att regeringens förslag innebär en kraftigt ökad kontroll och differentiering av elever i godtagbara och icke godtagbara elever. Vidare menar hon att differentieringen är tredelad: tillträde till program, innehåll i program samt lärlingsutbildningar. Hon konstaterar att de ökade kraven riskerar leda till att de elever som inte når målen hamnar i "ingenmansland", och problematiserar hur elevers livschanser påverkas av reformen.

Forsberg ger inga konkreta svar på sina frågor men framhåller att det genomgående saknas konsekvensanalyser för ovan nämnda problemområden. Inte heller finns några analyser av de föreslagna ändringarna i förhållande till skolans mål och inriktning. Däremot ger Ernestam (2010) en socialliberal analys med hänvisning till Rawls av livschanserna i det nya gymnasiet. Han lyfter särskilt fram besluten att dela in gymnasiet i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande linjer samt införandet av meritpoäng (se nästa avsnitt). Ernestam konstaterar:

Eftersom regeringen samtidigt inför en gymnasieskola där de flesta som har läst på yrkesförberedande program inte blir behöriga till högskolan och därför måste komplettera så stänger man i praktiken dörren för dem som inte valt "rätt" från början. Och de som i hög grad väljer "rätt" är de som har föräldrar som själva har studerat på högskolan.

Förslaget minskar de sämst ställdas möjlighet att nå alla positioner i samhället och bör också öka den sociala snedrekryteringen. [...]

[Merit]poängen får den som har läst vissa ämnen på en tillräckligt hög nivå. En sådan är till exempel moderna språk på minst steg 3, vilket förutsätter att man har läst språket redan i grundskolan. För att få meritpoäng gäller det alltså att välja "rätt" redan i grundskolan. Den som valt rätt som 11-åring får en större chans att komma in på läkarutbildningen, och andra populära elitutbildningar, i framtiden. (s. 17)

Ernestams kritiserar alltså den nya gymnasieskolan och menar att den snarare riskerar att minska elevernas livschanser än öka dem.

4.5.2.3 Nya antagningsregler för högre studier

I anslutning till regeringens förslag om höjda krav för högskolebehörighet bör även de förändrade antagningskraven till högskolan nämnas. I regeringens proposition *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet* (Prop. 2006/07:107) är det återigen kvaliteten i utbildningen, omsorgen om att studenter ska slutföra sin utbildning och tydligheten i antagningskraven som fokuseras. “Regeringen vill slå vakt om principen att alla som har nödvändiga förkunskaper skall vara behöriga att söka till högskolan. Förkunskapskraven bör vara så enkla, tydliga och likvärdiga som möjligt.” (s. 7)

Enligt propositionen krävs godkänt betyg i svenska/-som andraspråk, matematik och engelska – alltså samma antagningskrav som för högskoleförberedande program – vilket inte har krävts tidigare. Man föreslår även meritkurser, bland andra Moderna Språk, Engelska och Matematik, som ska kunna ge extra poäng att konkurrera med vid ansökan till högre studier – max 2.5, vilket innebär att man kan gå ut gymnasiet med 22.5 poäng jämfört med 20.0 idag. För att få meritpoäng i en kurs krävs minst godkänt. Vidare gäller: för Moderna Språk får man 0.5 poäng per läst kurs från steg 3; för Engelska tilldelas 0.5 poäng för Engelska B respektive C, och för Matematik ges 0.5 poäng för varje kurs utöver behörighetskraven men som mest meriteras två kurser. (se vidare ibid. s. 28-29)

Vissa remissinstanser förutsåg att förslaget skulle kunna försvåra för elever från studieovana hem men en majoritet av de tillfrågade var positiva till förslaget. Regeringen menar att meritvärderingen är ett sätt att motivera eleverna att läsa kurser som anses särskilt viktiga i dagens samhälle och universitetsvärld. Man betonar även att urval till högskolor och universitet inte endast görs genom betyg utan att även andra vägar står öppna för elever som inte kan konkurrera genom betyg.

I propositionen bemöter regeringen kritik från vissa instanser som hävdar att meritvärdering skulle missgynna till exempel elever från yrkesprogram:

Regeringen delar inte denna bedömning. Regeringens avsikt är att uppmuntra elever till val inom gymnasieskolan som innebär fördjupning och bättre möjligheter att klara den högre utbildning eleven är intresserad av, även om dessa innebär en högre arbetsinsats av eleven. (s. 24)

Som framgår ovan menar alltså regeringen att meritpoängen syftar till att motivera elever att välja och slutföra studier inom vissa centrala områden.

Liksom 1990-talet innebar förändringar i skolväsendet har även 00-talet gjort det och det i än högre utsträckning. Alliansregeringen har reformerat skolan i grunden och skapat nya läroplaner för samt-

liga skolformer¹⁸, reformerat lärarutbildningen, högskoleförordningen och beslutat om en ny skollag. Den nya skollagen är annorlunda disponerad och paragrafer om likvärdighet och lika tillgång till utbildning har flyttats ner några steg. Å andra sidan har paragraferna blivit fler (4-5 §, 1 Kap. Skollagen 2010:800) och barnets rättigheter till respekt, hänsyn och utbildning har förtydligats och fått flera paragrafer (8-10 §, 1 Kap. Skollagen 2010:800) i kontrast till 2 §, 1 Kap. i utgående Skollagen (1985:1100). Den nya skollagen beslutades i juni 2010 och börjar tillämpas från 1 juni 2011.

4.6 Kort sammanfattning av utbildningshistorien 1945-2011

Under första halvan av 1900-talet skedde en omfattande förändring av svenskt samhällsliv när det svenska folkhemmet byggdes upp. 1940 års skolutredning föreslog långtgående reformer för att göra det svenska skolsystemet mindre känsligt för elevers sociala, ekonomiska och geografiska förhållanden men det var först efter Andra Världskriget, genom 1946 års skolutredning, som man lyckades enas om en väg framåt. Det arbetet ledde fram till en sammanhållen nioårig grundskola för alla barn med viss differentiering i högstadiet (Lgr 62) och sedan Lgr 69 då hela grundskolan var sammanhållen och utan differentiering, så när som på viss nivågruppering inom klasser och/eller skolor.

I samband med reformeringen av grundskolan såg man behovet av att förändra strukturen för gymnasiet, dels eftersom man ville göra tillgången till gymnasieutbildning jämlik och okänslig för socioekonomiska faktorer, dels eftersom man förutsåg en massiv tillströmning av elever till gymnasieskolan i och med grundskolereformen. Detta ledde till en sammanhållen gymnasieskola som integrerade det förra gymnasiet samt fack- och yrkesskolan och som alla grundskoleelever hade tillgång till. I samband med detta demokratiserades även tillgången till högskolestudier markant.

De egalitära ambitionerna förverkligades inte utan problem kvarstod vilket påkallade nya reformer. I samband med gymnasiereformen 1991 (Lpf 94) decentraliserades ansvaret för skolan till kommunerna, skolor med fristående huvudmän tilläts fullt ut och alla linjer på gymnasiet gav allmän högskolebehörighet utom examen från gymnasiesärskolan. Likvärdigheten skulle garanteras av de nationella mål och riktlinjer staten beslutade om.

Även om mycket förändrades visade senare studier att social snedrekrytering fortsatte, allt fler gick ut gymnasiet utan godkända betyg och kvaliteten på utbildningen sjönk – åtminstone enligt internationella studier. När den borgerliga regeringen tillträdde 2006 rev de upp den då planerade gymnasiereformen och presenterade två år senare sin egen. Den innefattade genomgripande förändringar i hela det svenska skolväsendet och det primära målet var att höja kraven och öka kvaliteten i svensk utbildning. Detta har bland annat inneburit att regeringen har delat upp gymnasie-

¹⁸ Jag har fått påpekad för mig att det för förskolans del rör sig om en revidering av den befintliga kursplanen.

skolan i högskoleförberedande och yrkesförberedande program varav endast de förra ger automatisk grundläggande behörighet till högre studier.

5. Framtidsvägen: en kritisk granskning

I det här kapitlet kommer jag att diskutera materialet i kapitel 4 utifrån ett utbildningshistoriskt och rawlsianskt perspektiv. Jag vill lyfta fram vissa tendenser i den pågående reformen som har blivit synliga och kritiskt diskutera hur detta kan påverka människors livsutsikter. Jag börjar med att diskutera GY 2011 och utbildningshistorien. Det avsnittet kommer sedan att ligga till grund för rättviseanalysen. Stundtals kommer avsnitten att gå in i varandra.

5.1 Framtidsvägen ur ett utbildningshistoriskt perspektiv

5.1.1 Kort sammanfattning 1940-1994

Genom svensk utbildningshistoria från 1940-talet och framåt verkar det ha gått en skiljelinje mellan de politiska blocken i synen på vad utbildning syftar till. Litet tillspetsat kan man säga: ska skolan skapa demokrati och jämlikhet eller ska den utveckla kunskaper? Eller med något andra ord: är utbildning ett medel för att förändra samhället, eller ett mål i sig självt? Detta påverkar hur man ser på skolans organisation vilket märks i debatterna kring Lgr 62 där de borgerliga ville ha kvar en differentiering efter begåvning medan socialdemokraterna och vänstern vill undvika detsamma. Vad man däremot har varit överens om sedan 40-talet och framåt är att tillgången till utbildning inte ska försvåras av faktorer som demografi, socioekonomisk status eller skolans organisation – alltså skolans likvärdighet. Istället betonade man i SOU 1948:27 "barnens läggning" som det avgörande för huruvida barn skulle ges möjlighet att gå vidare till högre studier eller inte. Därför genomförde man grundläggande strukturförändringar i grundskolan genom Lgr 62 och 69 för att ge alla elever lika start i livet. När man såg hur dessa förändringar skulle påverka tillströmningen till gymnasiet och medborgarnas behov av gymnasiestudier för att kunna möta det nya samhället gjorde man stora förändringar även där i syfte att demokratisera den högre utbildningen.

Det är alltså uppenbart hur egalitära ambitioner präglade reformarbetet och hur detta var blocköverskridande. Det är dock intressant att lyfta fram de två motiv som Lindensjö & Lundgren pekar på (se kap. 4.3 ovan): det sociala rättviseperspektivet och effektivitetsperspektivet. Det verkar som att de mer socialistiskt lagda politikerna har förespråkat det förra perspektivet och betonat skolans roll som demokratiserande och klassutjämnande (jfr. t.ex. Erlanders kommentar i not 8, ovan). Om detta är idealet är det viktigt att undvika differentiering mellan elever och viktigt att undvika beslut som riskerar att exkludera människor. De borgerliga verkar snarare ha betonat det andra perspektivet, hur begåvning ska vara kriteriet för vilka positioner som ska stå öppna för människor – oavsett bakgrund. Om det i sin tur skulle medföra differentiering anses det i så fall vara rättfärdigat givet att

man har haft lika möjligheter att konkurrera om platserna. Men fram till 1970 verkar perspektiven ha konkurrerat med varandra och skapat en fruktbar spänning (se även Hägg, 2008).

Det går inte att komma ifrån likheterna med Rawls' egalitarianism och *skäliga jämlika möjligheter* i utbildningsreformerna de första decennierna efter Andra Världskriget. Reformerna syftade till att mildra orättvisorna som uppkommit genom naturens lotteri och så långt möjligt ge jämlika möjligheter att konkurrera om utbildningsplatser. Om sedan vissa inte nådde upp till kraven var det en rättfärdigad differentiering. Således var det exempelvis rättfärdigat att endast vissa linjer på gymnasiet gav högskolebehörighet. Detta verkar gå igen tjugo år senare i intervjun med Ask (Berg, 1992) där hon tenderar att tolka 'likvärdighet' i termer av 'lika möjligheter'.

Vad som sedan händer efter 1970 tolkar jag som att den sociala aspekten får allt större genomslag, vilket sannolikt har att göra med Sveriges ökade kontakter med DDR (Bergling och Nejman 2010). Lena Johanssons (Lindensjö och Lundgren, 2000, s. 70) och Lena Hjelm-Walléns (Prop. 1983/84:116) uttalanden styrker bilden av att skolan ännu mer blir ett medel för att åstadkomma sociala förändringar. Den partikulära resursfördelningen syftade till att ännu mer uppväga de naturliga ojämlikheterna och skapa (mer av) jämlika möjligheter (Lindensjö och Lundgren 2000, s. 87). När inte detta lyckades fortsatte man att utveckla de strategier som hade initierats genom Lgy 70 och efterföljande utredningar (Korp, 2006, s. 51-53), och det ledde fram till den nya gymnasie-reformen, Lpf 94. Där gav både studie- och yrkesförberedande linjer högskolebehörighet, och man betonade utbildning som en nyckel till det demokratiska samhällslivet. Även här arbetade man med strukturella förändringar för att inkludera alla elever i skolan och bevara likvärdigheten. Skolminister Persson var dock av den åsikten att lika *formella* möjligheter inte räckte vilket får ses som en radikaliserings av likvärdighetstänkandet. (Prop. 1990/91:85)

Decentraliseringen framstår som ett märkligt liberalt inslag i en i övrigt socialistiskt präglad politik men det bör nog ses som ett svar på rent praktiska problem som hade tillkommit på grund av tidigare reformer. Dessutom verkar inget av blocken ha sett decentraliseringen som ett hinder för likvärdighet utan betonat Skolverkets roll som kvalitetsgarant. (Berg, 1992, s. 163-167)

5.1.2 Framtidsvägen

Mot bakgrund av kapitel 4 är det alldeles uppenbart hur den nu förda skolpolitiken är borgerlig. Det är särskilt två aspekter jag vill lyfta fram: fokus på kvalitet och kunskaper snarare än social rättvisa, och bekymmerslösheten kring differentiering av elever.

Som framgått av avsnitt 4.1-4 har samtliga reformer från 1945 och framåt betingats av ojämlika förhållanden i utbildningssystemet och syftat till att kompensera för naturens lotteri. Det var alltså,

åtminstone i vissa avseenden, en tämligen socialliberal politik som fördes fram till 70-talet då det sociala rättviseperspektivet verkar ha tagit överhanden. Jämlikhets- och likvärdighetssträvandena har alltså varit definierande för tidigare reformer (jfr s. 18 ovan). Men trots att rapporter under 2000-talet har visat hur segregation ökar och likvärdighet minskar i svensk skola är dessa aspekter nästan helt frånvarande i regeringens problemanalyser (Forsberg, 2008). Istället lyfter man fram hur elever inte får den undervisning de har rätt till, hur kvaliteten på kunskaper och undervisning sjunker och hur kraven är för låga (Forsberg, 2008; Dir. 2007:8 och SOU 2008:27). Jag tolkar det som ett trendbrott i svensk utbildningspolitisk tradition att sociala ojämlikheter inte är i fokus för en utbildningsreform utan att det snarare är kvalitetsmässiga ojämlikheter som driver fram reformen. Om man däremot ser på vilka partier som har skapat traditionen och vilka som nu förändrar den är det hela mindre förvånande.

I direktiven för gymnasieutredningen samt dess egna analyser lyftes IV-programmet och den stora andel elever som gick ut en yrkeslinje utan fullständiga betyg, fram som ett stort problem med skolan. Det är särskilt intressant att notera hur regeringen inte för någon diskussion om sociala orsaker därtill utan stannar vid att kvaliteten på utbildningen är för låg. Baserat på de utredningar och propositioner jag har redovisat är det rimligt att tro att en socialdemokratisk regering hade fortsatt identifiera orsakssamband mellan socioekonomiska förhållanden och resultat i gymnasiet. Förslagen i de nuvarande förarbetena verkar snarare signalera: om kvaliteten höjs och kraven ökar kommer alla vinna – oavsett socioekonomisk, etnisk och/eller könsbaserad tillhörighet. Där genusperspektiv och skolans sociala funktion nämns betonar utredaren hur skolan inte kan “lösa problemen med den sneda könsfördelningen” (SOU 2008:27, s. 612). Den borgerliga gymnasieutredningen har alltså en radikalt annorlunda syn på skolans möjligheter att forma samhället, vilket är värt att markera. (jfr. t.ex. med Erlander, 1973; Johansson i Lindensjö och Lundgren, 2000; Prop. 1983/84:116 m.fl.)

Likvärdighet i den nya skolan verkar alltså mer vara beroende av kvaliteten i undervisningen än en utjämning av de sociala klasserna. Att regeringen samtidigt reformerar lärarutbildningen kan tolkas som ytterligare en bekräftelse på detta eftersom det ytterst sett är lärarna som ska förmedla undervisning av hög kvalitet.

För att komma tillrätta med problemen har alltså regeringen valt att genomföra några genomgripande förändringar i svensk skola:¹⁹ man delar in gymnasiet i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program, man höjer kunskapskraven i samtliga stadier och man förändrar

¹⁹ Givetvis är förändringarna större än jag redovisar – den pågående reformen innefattar nya kursplaner för samtliga stadier, ny skollag och förändrade regler för högskolor och universitet.

dispositionen av kurser beroende av program. I ett utbildningshistoriskt perspektiv är förändringarna anmärkningsvärda. Redan på 1940-talet initierades en strävan (1930-talet för att ta med Arvidssons fråga i avsnitt 4.1) att ena skolsystemet och inte göra skillnad mellan ungdomar, vilket följdes upp av den förändrade gymnasieskolan på 1970-talet och fullt ut realiserades på 1990-talet. Genom Lpf 94 fanns det ett (1) gymnasium som gav lika behörighet till högre studier, utan några särskilda elitinriktningar, och som hölls samman av kärnämnen som garanterade att alla läste lika mycket av några grundläggande ämnen. Detta river regeringen upp. Genom strukturförändringarna är vi tillbaka före Lgy 70 med högskoleförberedande linjer och yrkeslinjer; genom de gymnasiegemensamma ämnena (se tabell 1, s. 32) kommer elever ha olika mycket teoretiska kunskaper vilket i historisk mening får tolkas som minskad likvärdighet, och genom spetsutbildningarna är vi tillbaka vid speciella linjer som kommer locka de mest begåvade eleverna.²⁰ Det är inte förvånande att dessa förslag kommer från en borgerlig regering – minns till exempel de borgerligas starka invändningar mot en skola utan differentiering efter begåvning på 50-talet. Lundahl (2008), Forsberg (2008) och Ernestam (2010) verkar samtliga se problem med likvärdigheten i den nya gymnasieskolan.

Baserat på vad vi redan vet om kopplingar mellan socioekonomisk klass och skolresultat är det ett rimligt antagande att de högskoleförberedande linjerna kommer domineras av resursstarka elever, och att spetsutbildningarna i än högre grad kommer utmärkas av denna snedfördelning. Historiskt sett är den nya reformen i alla avseenden ett steg minst, fyrtio år, tillbaka i tiden. Men därmed inte sagt att den är dålig! Kanske gav den äldre skolan högre kvalitet i kunskaperna även om den upplevdes som strängare, och kanske är det samma höga kunskapsnivå parad med ett gott arbetsklimat som ska vara målet. Men det är, åtminstone för mina syften, frågor av sekundär natur. Den verkliga frågan är: är den nya gymnasieskolan rättvis? Detta jag vill diskutera i nästa avsnitt.

5.2 Framtidsvägen ur ett rättvisefilosofiskt perspektiv

Även om intentionerna i tidigare reformer *låter* bättre – hälften av alla som går ut gymnasiet ska gå vidare till högre studier; skolan ska utbilda för ett livslångt lärande; skolan ska motverka könsskillnader medan den nya reformen snarare talar mer om kvalitet på utbildning och högre krav och inte skäms för att dela upp utbildningar i olika kategorier – måste man fråga sig: är det verkligen rättvist att utlova höga resultat men inte nå fram i önskad skala? Och hur ska man tolka utvecklingen sedan 1991 då vi uppenbarligen har gått mot ökad differentiering trots de tydligt klassutjämnande ambitionerna? Vad är det som är rättvist?

²⁰ Jag är medveten om problemet med en term som 'begåvad': begåvad i vilken mening; är inte termen en social konstruktion? o.s.v. Med termen pekar jag ut dem som bäst lyckas svara mot de ställda kraven, 'de som har alla rätt på proven' om man så vill.

Det här avsnittet är ett längre resonemang där jag prövar den pågående reformen mot Rawls' teori och försöker resonera mig fram till hur reformen skulle kunna sägas vara rättvis. Jag tar främst sikte på uppdelningen i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program.

Låt mig kort rekapitulera det viktigaste i Rawls' syn på rättvisa: eftersom vår ingångspunkt i livet ligger bortom vår kontroll och eftersom alla rationella människor vill ha så mycket frihet som möjligt att sträva efter sina livsmål, så måste rättvisepinciperna *förmildra* effekterna av naturens lotteri. De grundläggande samhällsstrukturerna måste regleras av rättvisepinciperna så att alla får en skäligt rättvis chans i livet. (se Rawls, 2005/1971, s. 7) Två principer ska vara vägledande: alla har rätt till så mycket frihet som är förenlig med att alla åtnjuter samma mått av frihet, och sociala och ekonomiska ojämlikheter ska (a) fördelas till de svagastes fördel, och (b) vara knutet till tjänster och positioner som alla har skäligt jämlika möjligheter att konkurrera om. Enligt differensprincipen är ojämlikheter rättfärdigade om och endast om de starkares excellens samtidigt blir till de svagastes fördel. Om så är fallet är det inget problem att klyftor ökar eftersom en annorlunda distribution hade försämrat livsutsikterna för de svagaste.

Hur ska vi då tolka strukturförändringen i GY 2011? Initialt ska alla resurser fördelas lika, alltså även utbildningsplatser, såvida inte en ojämlik fördelning gynnar de svagaste. Således innebär inte indelningen i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program några egentliga problem. Om strukturförändringen gynnar de svagaste är det inte relevant att vissa får automatisk behörighet för högre studier medan andra inte får det. Den verkligt intressanta frågan är hur elevernas utsikter att kunna genomföra sina livsprojekt i enlighet med sina drömmar påverkas av vilket gymnasieprogram de går. Och: skulle de svagaste ungdomarna kunna få det bättre genom en alternativ struktur? Jag gör nu en längre utveckling för att åter plocka upp tråden på sidan 44.

Fördelning av högskoleförberedande studier

Vilka fördelningsalternativ finns gällande högskoleförberedande studier? Jag ser tre alternativ: a) alla program är högskoleförberedande, b) inga program är högskoleförberedande, c) vissa program är högskoleförberedande. Alternativ (b) är uteslutet eftersom ingen skulle tjäna på ett samhälle där människor med längtan och begåvning därtill förvägrades möjligheten att läsa vidare. Antagligen vore det en inskränkning i individens frihet som inte gick ihop med *First Principle* och *First Priority Rule*. Valet står mellan alternativ (a) och (c) men de är svårare att utvärdera. Det är tydligt att reformen på 90-talet inte gav önskade effekter (se t.ex. Broady, 2000 och Svensson, 2001) men det beror inte nödvändigtvis på att alla program gjordes högskoleförberedande. Alliansen (2006) och Folkpartiet (2006) menade att "teoretiseringen" av yrkesprogrammen var en bidragande orsak

till problemen för de svagaste eleverna, men deras åsikter kan givetvis vara mer politiskt betingade än vetenskapligt. Däremot talar Skolverkets rapporter (2010a och -b) om att de svagaste eleverna har fått det svårare att klara sig de senaste åren. Det är svårt att säga om det specifikt är mängden teoretiska kurser som ger negativa konsekvenser för eleverna men att det finns en koppling mellan socioekonomisk klass och skolresultat är i varje fall tydligt (Skolverket 2009 och 2010b). Detta kunde vara en orättvisa som borde tillrättaläggas i enlighet med *Second Principle*. Men då måste vi först komma ihåg att utfallet av naturens lotteri inte i sig självt är orättvist enligt Rawls (2005/1971, s. 102). Det är alltså vare sig rättvist eller orättvist att vissa föds i socioekonomiskt starka eller svaga familjer – (o)rättvisan sitter i huruvida fördelningen förmildras eller förstärks av strukturerna.

Lindensjö & Lundgren (2000, s. 116-123; kap. 4.3 ovan) tar upp svårigheten att alla elever inte har “verkligt lika möjligheter” att konkurrera i skolan på grund av den strukturella diskrimineringen av kulturellt kapitalsvaga barn. De talar om behovet av *jämlikhet i bakgrund* för att komma åt problemet, men den lösningen skulle med nödvändighet kräva att staten (jfr. deras referens till Platon) gjorde ingrepp i familjer för att förändra och det strider mot Princip och Prioriteringsregel 1. Således är det alternativet bortsorterat. Hur kan man forma strukturer så att de är så lite beroende av elevers bakgrund som möjligt och samtidigt, efterhand, allt mer tar hänsyn till hur eleverna vill forma sina egna liv? Rawls menar att utbildning ska utjämna klasskillnader, vara tillgänglig för alla och att det är rättfärdigat att satsa extra resurser på de svagaste i skolan för att uppväga de initiala ojämlikheterna. Således bör staten satsa mest resurser på undervisningen i lägre stadier för att där utjämna skillnaderna så långt möjligt för att sedan, i takt med att eleverna växer upp och mognar, överlämna mer och mer ansvar åt individen att själv välja sitt liv. Som jag visade ovan (kap. 4.5.1.2 samt not 15) ville regeringen lägga ner IV-programmet och istället satsa extra resurser på att öka kraven och stärka kvaliteten i grundskolan så att behovet av IV minskar. Man argumenterade för ökade krav med att de kunde driva lärare och elever till starkare personliga insatser (eftersom konsekvenserna av att inte nå kraven riskerar bli allvarligare i det nya systemet – det sista sägs inte rent ut). Det skulle kunna vara ett steg på vägen.

Men fortfarande: alternativ (a) eller (c)? Och för att koppla samman det valet med frågan jag tog upp dessförinnan: vilket av valen, (a) eller (c), tar bäst tillvara livsutsikterna för respektive individ?

Att maximera livsutsikter och erkänna individen

Jag tror att regeringen gör rätt som identifierar problem redan på grundskolan, och i lärarutbildningen, och menar att det måste till en reform även där om kvaliteten på gymnasiet ska öka. Vad barnen får med sig från sina första år i skolan kommer att vara avgörande för hur de klarar resten av

livet. Kanske är det dessutom så att låg kvalitet på undervisningen i de första klasserna förstärker socioekonomiska skillnader: barn från kulturellt kapitalstarka hem kommer troligtvis klara sig väl oavsett kvaliteten i grundskolan eftersom de får med sig de klassiska skolkunskaperna²¹ som värderas högt i samhället hemifrån, men de svagaste eleverna kommer vara helt beroende av skolundervisningen eftersom skolan är deras enda möte med den världen. Givetvis kan det ses som en borgerlighetens kulturella hegemoni – alltså strukturell diskriminering – som vi bör revoltera mot och förändra med våld om så krävs, men revolutionen sorteras bort genom Princip och Prioriteringsregel 1. Dessutom är det *detta* samhälle, just så orättvist och diskriminerande det är, som vi måste förhålla oss till. Kanske är då det bästa vi kan göra, för att mildra konsekvenserna av våra naturliga ojämlikheter, att satsa särskilda resurser på att ge alla barn en så grundlig utbildning som möjligt för att de ska kunna hantera det framtida samhället. Om vi tar idealet om likvärdighet på allvar, och om vi vill mildra effekterna av naturens lotteri, bör vi motarbeta familjens betydelse för de yngsta barnens utbildning så långt det är förenligt med Frihetsprincipen genom att i skolan ge de socioekonomiskt och kulturellt svagaste barnen alla de kunskaper som ‘de starkes’ barn kan förväntas få hemifrån. Jag tror det är här vi ser “[how] important is the role of education in enabling a person to enjoy the culture of society, and take part in its affairs” (Rawls, 2005/1971, s. 101). Detta måste var och en få sig fördelat genom det offentligas försorg. Så skulle vi kunna göra ojämlikheterna i bakgrund mindre betydelsefulla och jag menar att detta skulle vara att ge alla elever skäligt jämlika möjligheter att konkurrera om samhällets resurser och positioner. Jag tror att det är denna linje vi kan se i Alliansens politik när de kräver högre krav och kvalitet i skolan. Att ‘motarbeta familjens betydelse’ som jag nämnde ovan innebär givetvis inte att staten skulle få göra intrång i familjernas autonomi – bara att tillräckligt bra undervisning kunde göra barnens bakgrund mindre betydelsefull för hur de klarar av att anpassa sig till skolan. Vidare, att ökade krav skulle kunna leda till ökad differentiering ser jag egentligen som ett pseudoproblem: det är inget alternativ att sänka kraven (eller helt ta bort dem) på grund av att vissa riskerar att inte nå dem – det kommer bara missgynna de redan svaga. Om vissa elever förutses inte nå kraven måste extra resurser satsas på att de faktiskt *ska* nå ända fram och om de inte gör det har skolan misslyckats. På samma sätt menar jag att ett krav på högskolebehörighet för att kunna orientera sig i det nya samhället (se s. 24, tredje stycket ovan) är ett underkännande av grundskolan, yrkesprogrammen och en exkludering av samtliga medborgare utan denna kunskap. Man kan inte kräva av människor att de måste vara behöriga för högskolestudier för att klara 2000-talet – det är en idiotförklaring av människan och en orimlig över-

²¹ Det är givetvis en hopplöst vag term. Jag syftar främst på klassisk bildningskunskap som korrekt läsning, stavning, enkel grammatik, räkning, länder, städer, personer, politik, övergripande samhällsfrågor, författare, böcker m.m.

värdering av teoretiska kunskaper. De kunskaper man identifierar som nyckelkunskaper har skolan en skyldighet att befästa redan i grundskolan och sedan utveckla även på yrkesprogrammen. Det är en fråga om demokratisering, inte av högre teoretiska kunskaper, utan av nyckelkunskaper. (jfr. Europeiska kommissionen, 2007, angående nyckelkompetenser för framtiden)

Alternativ (a) eller (c)? Om man har kunnat ge högkvalitativ undervisning i grundskolan som förmildrar betydelsen av barnens naturliga förutsättningar har barnen fått bästa möjliga start i livet. Efterhand som barnen växer upp måste staten överlämna ansvar åt den enskilde individen att fatta beslut om sitt liv efter sina mål och drömmar – oavsett eventuellt medföljande differentiering. Att överlämna ansvar åt den enskilde signalerar respekt för individens autonomi och är ytterst ett erkännande av den andre som en kompetent människa. Detta erkännande kräver med nödvändighet att individen har makt att fatta beslut rörande sitt eget liv i enlighet med sina drömmar även om vi menar att vissa val är bättre än andra. För att göra en analogi med föräldraskap: när barnen är små måste föräldrarna fatta fler beslut åt barnen eftersom de inte själva har kunskap och erfarenhet att bestämma. Det är alltså inte ett uttryck av förälderlig vishet att låta barn röka. Ett förbud mot det är fullt rättfärdigat när barnet är, låt säga, sju år. Men när barnet har blivit fjorton år är det *mindre* självklart att förbud är rätt väg att gå, och ännu mindre självklart är det när barnet har blivit sjutton. Beslutet att börja röka är ett beslut som kan orsaka omfattande skador på barnets hälsa och slutligen leda till att barnet i vuxen ålder dör i förtid, men likväl har vare sig föräldrar eller stat (moralisk) rätt att förbjuda rökningen. Det måste vara individens eget ansvar, och det är något gott att individen har det ansvaret! Det är något gott att individens beslut att inte börja röka får långvariga (positiva) konsekvenser för dennes hälsa, men hennes val hade varit mindre värdefullt om institutioner hade gått in och tvångsavgiftat henne så fort hon hade valt 'fel'. Då hade man kunnat ifrågasätta värdet av hennes (illusoriska) frihet.

Så för att knyta ihop argumentet: i enlighet med Rawls' anmärkning att extra resurser är nödvändiga i början av barnens utbildning för att utjämna naturliga ojämlikheter, menar jag att Alliansen gör rätt som satsar extra på att höja kraven och kvaliteten i grundskolan och lärarutbildningen. Det är ett sätt att öka likvärdigheten i skolan och ett medel för att göra strukturen mindre känslig för barns naturliga ojämlikheter. Men efterhand som barnen växer upp, mognar och blir allt mer självständiga måste staten överlämna verkligt ansvar till den enskilde att välja sitt liv i enlighet med sina livsmål och -drömmar. Det handlar om respekt för individens autonomi. Men det innebär även att människor inte får tvingas på former eller mål som de själva inte har valt eftersom det kränker individens frihet att själv välja sitt liv och sin framtid. Således kan man ifrågasätta, liksom Alliansen har gjort, om samtliga gymnasieelever ska läsa kurser som ger högskolebehörighet även om de inte

vill det. Dels framstår det som paternalism i likhet med föräldern som förbjuder sin fjortonåring att röka istället för att ta ett ordentligt samtal om vad rökning innebär, dels framstår det som respektlöst mot de individer som säger sig vara ointresserade av högskolestudier. Således framstår alternativ (c) – vissa gymnasieprogram är högskoleförberedande – som det bästa alternativet eftersom det både tar hänsyn till individens frihet att själv välja sitt liv och framtid, och det ger individen ett verkligt och betydelsefullt val vilket är ett starkt erkännande av den enskilde – även om det kan medföra differentiering och en ojämlik fördelning av samhällets olika positioner och resurser. (jfr. resonemang-
et i Lindensjö och Lundgren s. 89-91 angående statens neutralitet i förhållande till individens livsprojekt.)

En struktur som gynnar de svagaste?

Efter den här längre utvecklingen plockar jag åter upp tråden från sidan 40, ty även om argumentet är bra är det otillfredsställande i förhållande till Rawls' teori. De mest begåvade är inte rättfärdigade i att briljera om det inte samtidigt gynnar de svagaste, och det har jag ännu inte tagit upp. Men jag ska börja med hur vi skulle kunna avgöra hur de svagaste påverkas om de inte får automatisk högskolebehörighet. "The inequality in expectation is permissible only if lowering it would make the working class even more worse off" och "thus we are led to the difference principle if we wish to set up the social system so that no one gains or loses from his arbitrary place in the distribution of natural assets or his initial position in society without giving or receiving compensating advantages in return." (Rawls, 2005/1971, s. 78 & 102). Således är måttstocken på reformen: skulle de svagaste eleverna få det ännu sämre om reformen *inte* genomfördes – både ifråga om resurser, positioner och livsutsikter? Frågan är ytterst svårbesvarad eftersom det gäller individuella värdeomdömen om livskvalitet och sådana omdömen är knappast jämförbara. De bästa måtten vi kommer ha att tillgå är, i kvantitativa termer, främst andelen elever som går ut gymnasieskolan med fullständiga betyg men även resultat från fortsatta mätningar av elevers bakgrunds betydelse för deras skolresultat. Eftersom regeringen har sett på tidigare PISA-mätningar i sitt reformarbete kommer utfallet av framtida PISA-mätningar vara viktiga. I kvalitativa termer vore måtten snarare hur eleverna upplever att de har kunnat påverka valet av sin utbildning, hur skolsystemet har tagit hänsyn till deras livsmål och -drömmar, och kanske främst: om eleverna som går ut yrkesprogrammen och har valt att *inte* komplettera med högskolebehörighet tycker sig ha blivit missgynnade, eller orättvist behandlade, av den nya strukturen. Och om de tjugo år senare kommer fram till att de valde fel, kommer de svara: 'jag hade i varje fall en ärlig chans att välja annorlunda' eller 'jag hade aldrig en ärlig chans!'? Svaret på den sista konditionalen är kritiskt även tjugo år efter att eleverna har gått ut

yrkesprogrammen. Om den nya strukturen är rättvis måste de svagaste i samhället i efterhand kunna ge sitt bifall och säga: 'detta var det bästa alternativet'²²

Förutsatt att regeringen ger möjlighet att läsa in grundläggande högskolebehörighet via den kommunala vuxenutbildningen som utlovat (Prop. 2008/09:199, kap. 16.3) menar jag att den kommande programindelningen inte är orättvis. I GY 2011 har man skapat en struktur som överlämnar åt individen att välja vilken väg denne vill gå i livet, men ger samtidigt möjlighet för den som ångrar sig att göra om. Givetvis riskerar den kommande strukturen fortsätta reproducera den sociala snedrekryteringen, men frågan är vilket problem det egentligen utgör. Det är problematiskt om målet med skolan är just att motverka social snedrekrytering, men det är ett mindre problem om målet är att motivera och inspirera ungdomar till att lära och att ge de bäst lämpade möjligheter att gå vidare till högre studier, meritokrati (se Broady, 2000, s. 7). Det är alltså en fråga om skolans uppdrag: social förändring/klassutjämning eller kunskapsutveckling/meritokrati. Om alla får en grundlig utbildning i de lägre stadierna (jfr. s. 42-43 om nyckelkompetenser ovan) kommer de att konkurrera om de högre utbildningsplatserna på skäligt jämlika villkor och då är medföljande differentiering rättvis. Här har jag alltså en avvikande åsikt än Forsberg (2008) och Ernestam (2010).

Jag har konsekvent betonat individens rätt att själv välja sitt liv utan att beröra en av de, i sammanhanget, viktigaste frågorna: vid vilken ålder ska vi anse barn vuxna nog att fatta egna beslut? Som det är idag väljer man gymnasieskola när man är 15 år och går i nionde klass. Redan då bör man alltså vara medveten om huruvida man vill läsa vidare på universitet efter gymnasiet eller inte. Det är ett stort val i låg ålder men det behöver inte vara fel. Grundskolans utbildning kommer vara central för eleverna eftersom det är den som har möjlighet att väcka drömmar och mål i elever som inte får påtryckning hemifrån om att välja studieförberedande gymnasieprogram. Likaså har studie- och yrkesvägledare en oerhört viktig uppgift att förklara för eleverna vilka val de står inför och vilken betydelse deras val har (se även Prop. 2008/09:199, kap. 6.3). Givet att dessa instanser fungerar – grundskolan och studie- och yrkesvägledare – menar jag att det kan vara rättfärdigat att överlämna valet av gymnasieprogram åt eleverna. Det jag däremot ser som problematiskt är meritvärderingen av Moderna Språk. För att få tillgodoräkna sig meritpoäng i Moderna Språk måste man ha läst språket från Steg 3 på gymnasiet vilket innebär att man måste ha förutsett meritvärderingen redan när man väljer språk i 12-års åldern och sedan insett att man inte ska hoppa av språkvalet när det tar emot eftersom man då går miste om meritpoängen. Eftersom meritpoängen i framtiden kommer bli avgörande för urvalet till Sveriges elitutbildningar har man startat differentieringen

²² Vi får (åtminstone hypotetiskt) anta att personen som faller omdömet kan inta ett metaperspektiv, befria sig från personliga böjelser och fälla ett objektivt, rationellt omdöme fritt från affekt.

redan från 12 års ålder, och jag kan inte se hur det skulle gynna de svagaste i samhället – tvärtom. Där delar jag Ernestams invändning. Det som eventuellt skulle kunna rädda strukturen är dels att man endast får tillgodoräkna sig 2.5 meritpoäng, dels att man kan läsa in de poängen genom kurser i Matematik, Engelska och ytterligare några andra kurser. Således finns det alltså möjlighet att under gymnasietiden läsa kurser som ger 2.5 meritpoäng vilket avdramatiserar språkens betydelse något, men jag menar att meritpoängen likväl utgör en akilleshäla i den nya gymnasieskolan.

En struktur som gynnar de svagaste genom de starkastes excellens?

Jag har ägnat mycket utrymme åt att värdera hur de svagastes livsutsikter påverkas av den nya reformen, men innan jag avslutar värderingen av GY 2011 vill jag lyfta fram den andra sidan av differensprincipen: de starkaste får lov att vinna på sina naturgivna fördelar om det samtidigt gynnar de svagaste – alltså en sorts ‘tämjning’ av evolutionen skulle man kunna säga. Införandet av spetsutbildningar är det kanske tydligaste exemplet på en struktur som premierar de mest gynnade av det naturliga lotteriet. Det är inte ett orimligt antagande att den nya strukturen ger möjlighet för de mest ‘begåvade’ att dra ifrån de svagare, och att den nya gymnasieskolan därmed kan bidra till ökade klyftor. Förhoppningsvis kommer den nya strukturen samtidigt bidra till att höja lägstanivån i grundskolan vilket gynnar hela samhället och avdramatiserar differentieringen. Vidare, skulle ett samhälle där eliten²³ inte gavs möjlighet att utvecklas i linje med sina förutsättningar vara ett bättre samhälle? Jag tror inte det. Här krävs givetvis nationalekonomiska utredningar, socialtjänstutredningar, livskvalitetsutredningar m.m. för att se hur ett samhälle påverkas av ett bredare utbildningspektrum, men vi måste komma ihåg att det i stor utsträckning är de högutbildade som har skapat strukturerna som utvecklade Sverige. Vad hade Sverige varit utan aristokraten Olof Palme och vad hade Olof Palme varit utan sin tid i USA i slutet av 40-talet? Att läsa på college i USA var ett överklassprivilegium som var få förunnat vid den tiden men det går inte att överskatta betydelsen av det året för Palmes personliga utveckling och därmed även Sveriges politiska utveckling. (Jfr. Berggren, 2010 angående USA-tidens betydelse för Palmes utveckling, främst s. 111-141)

På samma sätt i dagens globaliserade kultur där spelfältet inte är Sverige utan hela världen: de som har resurser att välja den bästa utbildningen för sina barn är inte begränsade till Sverige – de kan lika gärna flytta till USA eller Kina om de ser bättre möjligheter att utvecklas där. Det riskerar medföra att Sverige går miste om deras begåvning, deras skatteintäkter, deras exempel och inspiration för andra, deras framtida forskning, samt de arbetstillfällen som de kan skapa genom att driva

²³ Jag tycker instinktivt illa om begreppet ‘elit’ eftersom människor tenderar blanda ihop kunskaper och samhällsliga positioner med människors värde när de hör ordet ‘elit’. När jag använder begreppet talar jag enbart om positioner och kunskaper och menar att detta ingenting har att göra med människors värde.

och utveckla företag eller kanske starta eget. Det gynnar vare sig Sverige eller de svagaste. Det som kan gynna de svagaste är att samtliga människor i ett samhälle görs mer moraliskt medvetna och ödmjuka inför sin vinst i naturens lotteri. Det skulle kunna inspirera eliten till att använda sina begåvningar och resurser till att stärka de svagastes rättigheter liksom Per-Albin Hansson, Tage Erlander och Olof Palmes idoga arbete på det svenska folkhemmet skapade en i många avseenden fantastisk samhällsstruktur och som bär tydliga spår av Rawls' liberala egalitarianism – inte minst genom skattesystemet och det väl utbyggda offentliga sociala skyddssystemet.²⁴ Det skulle även kunna skapa mer av verklig altruism i likhet med *The Giving Pledge* (givingpledge.org) initierat av Warren Buffet och Bill Gates vilket i mina ögon framstår som oerhört moraliskt värdefullt – kanske ännu mer moraliskt värdefullt än socialsystemen som *befriar* individen från ansvar snarare än tvingar henne att ta ställning.

Ytterligare, strukturen i den svenska skolan är meritokratisk såtillvida att alla som uppfyller kraven också har rätt att gå en utbildning. Tillgången till utbildning får inte lov att begränsas av ekonomiska förutsättningar (8 §, 1 Kap. och 3 §, 7 Kap. Skollagen 2010:800). I det avseendet, och tillsammans med övriga kompensatoriska åtgärder, konkurrerar alla om utbildningsplatserna på skäligt jämlika villkor. Plugghästarna har alltså en ärlig chans att springa förbi rikemansbarnen, för att återknyta till Broadys analys ovan (kap. 4.5.1.1). För de som vare sig är plugghästar eller rikemansbarn syftar den nya grund- och gymnasieskolan till att höja kvaliteten och kunskapsnivån, och på så vis ge barn en chans att överskrida sina hemförhållande och själva välja sina liv.

Därmed skulle farhågorna i kapitel 1.2 och 5.1 – att reformen leder till ökad differentiering och gynnar de starkaste – kunna tillbakavisas. Åtminstone menar jag mig ha angett skäl för varför dessa antaganden bör problematiseras. Det är inte säkert att de ökade kraven kommer att gynna de starkaste, tvärtom, men utfallet av den nya gymnasieskolan är beroende av grundskolereformen och den nya lärarutbildningen. En höjd kunskapsnivå i grundskolan samt en rörelse från en konstruktivistisk till en något mer essentialistisk kunskapssyn kommer gynna de svagaste eftersom grundskolan då blir mindre känslig för vilka kunskaper eleverna har med sig hemifrån och istället fokuserar på att introducera alla elever i samma kultur- och kunskapsgemenskap.²⁵ Det vore en väg mot en mer rättvis (gymnasie)skola.

²⁴ ... om än jag personligen tror att deras socialistiska visioner – inte minst Palmes – tenderade byta plats på Princip 1 och 2 i Rawls' schema vilket ur liberal synpunkt är oförsvarbart.

²⁵ Nota bene: Jag säger inte att undervisningen inte ska ha med eleverna att göra eller att den inte får ta avstamp i deras vardag etc. Jag säger bara att läraren besitter mer kunskap inom den kultur- och kunskapsgemenskap som eleverna med nödvändighet måste ta sig in i om de ska ha en chans att klara sig i livet, än eleverna själva gör i 6-12 års åldern. Detta måste vi ta hänsyn till i undervisningen – annars lägger vi orimligt stort ansvar på individen och dennes omgivning att skaffa sig relevant kunskap och *det* kommer att gynna de starkaste. Alltså måste vi erkänna den kunskapssfär som finns och föra eleven in i den, och efterhand som eleven lär sig allt mer kan vi också flytta fokus till en starkare syntes mellan kunskapssfären och eleven och dennes intressen/vardag. Se vidare s. 52-53 för något mera om olika kunskapssyn.

6. Avslutning

Svensk utbildningspolitik har allt sedan Andra Världskriget syftat till att eliminera orättvisa ojämlikheter och garantera varje medborgare bästa möjliga start i livet oavsett ekonomisk, social eller geografisk utgångspunkt. Från 1970 och framåt verkar politiken ha gått i en starkare socialistisk riktning vilket tagit sig uttryck bland annat i ambitionen att inte differentiera människor efter begåvning utan snarare utradera alla trappsteg uppåt för att inte peka ut dem som inte når högsta nivå (jfr citat Johansson, i kap. 4.3 ovan).²⁶ Under 80-talet försökte man parera för förändringarna under 70-talet samt en allmän nyliberal tidsanda och decentraliserade ansvaret men försökte samtidigt garantera likvärdighet genom nationella mål och riktlinjer. 30 år senare såg det inte ut att ha gett önskade effekter. I ljuset av detta framstår den pågående reformen som ett markant brott i svensk utbildningspolitisk tradition, men den bär samtidigt tydligt borgerliga kännetecken.

Göran Sonnevi skriver i en dikt: "Vi beskrivs av hur vi tar hand om våra döda / Hur vi tar hand om våra levande är obeskrivligt" (Sonnevi, 1999, s. 20) Vid närmare eftertanke går det lätt att se hur vår självskhet ofta bidrar till att förstärka ojämlikheter snarare än kompensera för dem. För att korrigera vår omoral och egocentricitet, det som skapar 'obeskrivlig' behandling av medmänniskor (och obeskrivliga strukturer), krävs rättvisepprinciper som alla kan erkänna. Rawls' teori om rättvisa tillhandahåller sådana principer och kan sammanfattas: alla tillgängliga resurser och positioner ska fördelas jämnt såvida inte en ojämn fördelning gynnar de svagaste.

I min analys har jag framhållit att skolpolitiken fram till 1970 ser ut att ha varit liberalt egalitär, men att politiken efter 1970 verkar ha bytt plats på orden (egalitär, liberal). Även om jag inte kan bevisa orsakssamband mellan ordningsföljd i termer och resultat i skolan verkar det som att politiken efter 1970 snarare har lett till sämre resultat, lägre kvalitet, lägre likvärdighet och större klyftor.²⁷ Den nu pågående reformen fokuserar på höjd kunskapsnivå snarare än klassutjämning vilket är ett trendbrott jämfört med tidigare förd utbildningspolitik. Fokus i reformen signalerar en tilltro till kunskapens inneboende makt att överbrygga klasskillnader snarare än politiska beslut. Det är alltså en fråga om hur vi ser på skolans uppdrag – något tillspetsat: som ett medel till att förändra samhället, eller en institution där människor ska ta del av de kunskaper som har präglat det nuvarande samhället och lära sig använda dessa för att forma framtiden. En satsning på grundligare utbildning

²⁶ Det är en strategi som jag lite raljant brukar sammanfatta: Om vi inte kan göra alla lika bra får vi göra alla lika dåliga så ingen känner sig kränkt.

²⁷ Det bör noteras att det framför allt är de senaste 10-15 åren som resultaten har markant förändrats vilket kunde framstå som ett motargument till min hypotes. Jag vill dock påpeka att de grundliga reformarbetena 1962 och 1970 rimligtvis bör ha haft effekt på resultaten under åtminstone ett årtionde framåt – kanske så mycket som 20-30 år – och det är därför troligt att effekterna av den förändrade politiken i början av 1970-talet blev synliga först under 1990-talet. (Jfr. t.ex. Björklunds (TT, 2010) uttalande om hur lång tid det kan dröja innan vi kan se effekter av den pågående reformen.)

i grundskolan och ökade krav på både lärare och elever skulle kunna vara det som, tillsammans med kompensatoriska insatser, gynnar de svagaste i samhället allra mest: Sök först skolans rike och dess målområde så ska det andra tillfalla er, för att alludera Kristus. Av utredningar och propositioner ser det inte ut som att regeringen månar om att motverka klasskillnader och liknande, men i min analys har jag kommit fram till att det kan vara just detta förändrade fokus, från klass till kunskap, som har potential att åstadkomma verklig förändring.

Jag har argumenterat för att indelningen i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program kan vara den struktur som bäst respekterar individens autonomi och låter varje medborgare forma sina liv i enlighet med sina egna drömmar och livsmål, förutsatt att: (i) grundskolan ger grundlig utbildning och de kunskaper man har rätt att ta del av under de första åren (se not 21 ovan); (ii) studie- och yrkesvägledningen kan ge relevant information och så hjälpa eleverna fatta mogna och väl övervägda beslut, och (iii) staten tillhandahåller möjligheten dels att komplettera yrkesutbildningen med högskolebehörighet redan under gymnasietiden, dels att komplettera utbildningen med högskolebehörighet genom den kommunala vuxenutbildningen.

Om dessa villkor är uppfyllda behöver inte differentieringen vara orättvis eftersom den då är vald av individen. Jag har dock pekat ut några kritiska frågor som kräver positiva svar för att reformen ska kunna rättfärdigas: de svagaste individerna måste även lång tid efter sin utbildning kunna se tillbaka på sina val och säga att differentieringen var rättvis; trots alla svårigheter med mätningar måste vi kunna se att den generella välfärden och kunskapsnivån har ökat för de svagaste i samhället samtidigt som vi måste kunna se att de eventuellt ökade klyftorna har bidragit till att de svagaste har fått det bättre – det kan vara i termer av livskvalitet, ekonomiskt, bidrag, ökad kunskap m.m. När det gäller klyftor måste vi dessutom kunna visa att de kan kopplas till skolan och inte bara arbetsmarknadspolitiska beslut m.m. Här finns omfattande områden att forska på som kommer inbegripa hela samhällets utveckling men som vi måste ta hänsyn till för att kunna avgöra om reformen är rättvis eller ej. Dessutom bör det framhållas att min rättviseanalys i stort sett uteslutande har tagit i beaktande differentieringen i högskoleförberedande och icke högskoleförberedande program. Det finns således fler aspekter man kunde ta med för att bredda analysen: reformens inverkan på studiemiljö, den nya läroplanen, kunskapssynen, betygssystemet, m.m. Det är aspekter jag överlämnar åt andra att undersöka.

Jag har lyft fram meritvärderingen, främst av Moderna Språk, som en akilleshäla i reformen men givet att man kan läsa in samma poäng genom valbara gymnasiekurser mildras effekterna därav.

Avslutningsvis. Det tycks mig som att en allt för ensidig fokusering på ‘utjämning mellan grupperna’ (se not 9 ovan) genom skolans verksamhet utan det liberala inslaget tenderar missa vad som är verkligt viktigt i livet, vilket även är ett problem med den marxistiska materialismen för att återknytta till DDR:s inflytande på Sverige (se s. 20 och 37 ovan) . En människa bestäms inte av kunskaper, positioner, makt, status eller ekonomisk framgång – hon är alltid mer än, och bortom det materiella. Det är bara vår kultur som lurar oss till att tro annat. Livet får snarare mening genom kultiveringen av de dygder som är tillgängliga oavsett socioekonomiskt eller geografiskt ursprung: tro, hopp och kärlek manifesterat i rättvisa, trofasthet, sannfärdighet, vänskap och lojalitet, och som i årtusenden har varit centrala i mänskligt liv. Men i en kultur där människor säljer ut sin identitet och integritet för en spottstyver i utbyte mot att få synas några minuter i offentlighetens ljus framstår ‘karaktärsdaning’ som något verklighetsfrånvänt. Men skolan *har* ett uppdrag att stärka individens självkänsla och hennes insikt om sitt inneboende värde, samt “enriching the personal and social life of citizens, including here the less favored” (Rawls, 2005/1071, s. 107), och vikten av detta uppdrag växer i takt med att välståndet i landet ökar. Dygderna är mer värda än aldrig så hög utbildning och måste göras tillgängligt för alla medborgare. Samtidigt är tillgången till god utbildning och relevanta kunskaper central i ett globalt kunskapssamhälle för att medborgarna ska kunna orientera sig i en snabbt föränderlig tid. Sålunda framstår skolan både som ett medel och ett mål i sig.

Verklig jämlikhet och skäligt jämlika villkor innebär att skolan från elevens första dag ger bästa möjliga introduktion i den kunskapstradition som eleven lever och kommer att verka i. Ingenting som kan vara eleven till nytta får undanhållas denne med hänvisning till att eleven själv ska skapa sin kunskap. Jag förespråkar alltså en mer essentialistisk och traderande syn på kunskap än den nu förhärskande socialkonstruktivismen som utgår från att eleven själv kan skapa sin kunskap. Jag menar att man inte i större utsträckning kan utgå från individens egna kunskaper de första åren, som av naturliga skäl är begränsade, eftersom detta skapar en allt för känslig struktur som missgynnar elever utan en gedigen kunskapsbas hemifrån (jfr. Skolverkets, 2010b, analys av orsakerna till de svaga svenska resultaten i senaste PISA-mätningen). En jämlik och rättvis skola utgår från att det finns en kultur- och kunskapstradition (jfr. Browns, 2006, Kulturella System) som eleverna måste ta sig in i för att kunna konkurrera på skäligt jämlika villkor och här spelar lärarna en kritisk roll. Först efter att eleverna har blivit förda in i detta System kan undervisningen i högre grad utgå från eleven. Allt annat är att undanhålla de svagaste de kunskaper de behöver för att kunna hävda sig i samhället och därmed en orättfärdig struktur.

En struktur som genererar en skäligt rättvis och jämlik fördelning av ekonomiska och sociala resurser börjar med att introducera alla samhällsmedborgare i samma Kulturella System. Således

visar det sig att svaret på min andra frågeställning, om (o)rättvisan i gymnasiereformen 2011, är helt beroende av vad som händer i grundskolan och lärarutbildningarna. Att den nuvarande regeringen inte enbart reformerar gymnasiet utan även grundskolan och lärarutbildningen visar på att de har förstått hur omfattande förändringar som måste göras för att vi ska få en mer rättvis skola. Ett samhälle och en struktur är rättvis i den mån naturliga ojämlikheter blir till de svagastes fördel. Jag menar att GY 2011 är ett steg i rätt riktning.

Referenser

Tryckta källor

- Allians för Sverige (2006). *Fler i arbete – mer att dela på*. Hämtad (2010-12-06) från: http://www.folkpartiet.se/Pages/15695/Valmanifest_2006.pdf
- Almgren, Birgitta (2009). *Inte bara Stasi: relationer Sverige-DDR 1949-1990*. Stockholm: Carlsson
- Berg, Gunnar (1992). *Statlig styrning och kommunal skoladministration: en rapport från SLAV-projektet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Berggren, Henrik (2010). *Underbara dagar framför oss: en biografi över Olof Palme*. Stockholm: Norstedt
- Bergling, Mikael och Nejman, Fredrik (2010). Den svenska DDR-skolan. *Skolvärlden*, nr. 10, 2010, s. 16-21
- Björklund, Jan (2006). "Regeringen blåser av gymnasiereformen." *Dagens Nyheter: DN Debatt*. 2006-10-11.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in education, society and culture*. 2. ed. London: Sage
- Broady, Donald (2000). "Inledning", s. 5-16. I: Broady, Gustafsson, Kommittén Valfärdsbokslut, 2000. Valfärd och skola: antologi från Kommittén Valfärdsbokslut. SOU 2000:39, Stockholm: Fritzes. (Hämtad från <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-27-inledn.html>, 2010-11-19)
- Brown, Gordon (2006). "Towards a Realist Theory of Learning." Paper presented at IACR Conference 2006, Tromsø, Norway.
- Carlberg, Axel (red.) (1995). *Likvärdighet i skolan: en antologi*. Stockholm: Statens skolverk
- Dir. 2000:35. Gymnasieskolans utbud av studievägar. *Kommittédirektiv*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Dir. 2007:8. En reformerad gymnasieskola. *Kommittédirektiv*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Dir. 2007:143. Tilläggsdirektiv till gymnasieutredningen (U 2007:01). *Kommittédirektiv*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (2002). "Varför består den sociala snedrekryteringen?" I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2002 årg 7 nr 3 s 210–217
- Erlander, Tage (1973). *Tage Erlander. 1940-1949*. Stockholm: Tiden
- Ernestam, Jonas (2010). Blir du chanslös, lille vän? *Pedagogiska Magasinet*. Nr. 1, 2010. Hämtad (2010-11-09) från: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/02/26/blir-du-chanslos-lille-van>
- Europeiska kommissionen (2007). *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: en europeisk referensram*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer
- Fjelkner, Metta (2010). Valfriheten har sänkt kvaliteten i skolan. *Brännpunkt, Svenska Dagbladet*. 2010-12-16

- Folkpartiet (2006). De tio största problemen i svensk utbildningspolitik. *Rapport*. Hämtad (2010-12-06) från: http://www.folkpartiet.se/ImageVault/Images/id_3613/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Forsberg, Eva (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? I: *Utbildning & Demokrati*. 2008, vol 17, nr 1, s. 75-98.
- Hägg, Göran (2008). Svenska skolans uppgång och fall. I: *Axess magasin*. 2008, nr. 5 (sidhänvisning saknas) Finns att tillgå på: <http://axess.se/magasin/default.aspx?article=43>
- Jarl, Maria & Rönnerberg, Linda (2010). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Jönsson, Ingrid (1995). Jämlikhet, demokrati och likvärdig utbildning. I: Carlberg, Axel. (1995), s. 169-218.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2006. Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/7717/1/HelenaKorpFINAL.pdf>
- Kymlicka, Will (1995). *Modern politisk filosofi: en introduktion*. Nora: Nya Doxa.
- Larsson, Ulf (2003). *Olof Palme och utbildningspolitiken*. 1. uppl. Stockholm: Hjalmarson & Högberg
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl.
- Lundahl, Lisbeth (2007). *Gymnasiet som marknad. Projektbeskrivning*. Vetenskapsrådet, Dnr 2007-3579
- (2008). Skilda framtidsvägar – Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. I: *Utbildning & Demokrati*. 2008, vol 17, nr 1, s. 29-51.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Nozick, Robert (2008). *Anarki, stat och utopi*. 4. uppl. Stockholm: Timbro
- Platon (2003). *Skrifter. Bok 3, Staten*. Stockholm: Atlantis
- Prop. 1983/84: 116. *Om gymnasieskola i utveckling*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 1992/93:250. *En ny läroplan: en ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet, elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 2006/07:107. *Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdep.

- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Rawls, John (2005/1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap, Harvard University Press
- (2001). *Justice as fairness: a restatement*. Cambridge, Mass.: Belknap, Harvard University Press
- Rudvall, Göte (1995). Parallellskola – enhetsskola – mångfaldsskola: likvärdighetsfrågor i svensk skola under 70 år (1919-1989). I Carlberg, Axel. (1995), s. 79-167.
- Skollagen (1985:1100)*. Sverige: Utbildningsdep.
- Skollagen (2010:800)*. Sverige: Utbildningsdep.
- Skolverket (1999). "Ett allsidigt urval av nationella program": en förutsättning för likvärdighet i gymnasieskolan. *Skolverkets rapporter nr 178*. Stockholm: Statens skolverk
- (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Statens skolverk
- (2010a). "Skolverkets lägesbedömning 2010. D. 1, Beskrivande data : förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning" *Skolverkets rapporter nr 349*. Stockholm: Statens skolverk
- (2010b). "Rustad att möta framtiden? : PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap." *Rapport 352*. Stockholm: Statens skolverk
- Skolöverstyrelsen (1964). *Läroplan för grundskolan 1962*. 2. uppl. Stockholm
- Skolöverstyrelsen (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1971-1986). *Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 70*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/ Utbildningsförlaget
- Sonnevi, Göran (1999). *Mozarts tredje hjärna: dikter*. [Ny utg.] Stockholm: Bonnier
- SOU 1946:31. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Skolans inre arbete : synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- SOU 1961:30 *1957 års skolberedning. Grundskolan*. Stockholm: Ecklesiastiskdep.
- SOU 1963:42 *1960 års gymnasieutredning. Ett nytt gymnasium*. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö; SIA-utredningen*. Sverige: Utbildningsdep.
- SOU 1978:65. *Skolan. En ändrad ansvarsfördelning*. Sverige: Utbildningsdep.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdep.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdep.

- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdep.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. 12. uppl. (1998). Stockholm: Norstedts ordbok [distributör]
- Svensson, Allan (2001). “Består den sociala snedrekryteringen? Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998” I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2001 årg 6 nr 3 s 161–172
- TT, (2010). “Björklund: ‘Betygen har sjunkit under tjugo år.’” I: *Dagens Nyheter*, 2010-11-15.
- Utbildningsdepartementet (2009). “IV-program avskaffas” (Pressmeddelande) Hämtad (2010-12-08) från: <http://www.regeringen.se/sb/d/11325/a/132568>
- Wolff, Jonathan (2006). *An introduction to political philosophy*. Oxford: Oxford University Press

Elektroniska källor

- Folkpartiet, www.folkpartiet.se
- The Giving Pledge, givingpledge.org
- Nationalencyklopedin, www.ne.se