

## Demokratibegreppet i skolans läroböcker sedan 1920. En projektskiss

### Olika samband mellan demokrati – skola/utbildning

Ordet demokrati används i många olika sammanhang och med skiftande innebörd. Jag avser här inte att analysera begreppet semantiskt utan vill göra några reflektioner kring sambandet mellan demokrati och skola – utbildning.

Alltsedan ett representativt demokratiskt styrelsesystem börjat tillämpas i USA och i de västeuropeiska länderna har det inom statsvetenskapen förts en diskussion om vilken bildningsnivå medborgarna bör ha i en sådan stat. Att en viss miniminivå är nödvändig råder det allmän enighet om. Herbert Tingsten menar att den ökande folkbildningen under 1800- och 1900-talen varit en av förutsättningarna för demokratins framväxt. ”Den småningom stigande folkbildningen har gjort en debatt inom vida kretsar möjlig och bildat grundvalen för en opinionsbildning i mera egentlig mening.” (Tingsten 1945:91) Han ser också ökad folkbildning som ett skydd mot osund propaganda.

Även Robert Dahl framhåller hur viktig upplysning och utbildning är för medborgarna i en demokrati.

”But to know what it wants, or what is best, the people must be enlightened, at least to some degree” (Dahl 1989: 111-112).

Samma inställning till folkbildning har Jörgen Westerståhl, som menar att ”demokratien knappast är genomförbar innan folkbildningen nått en viss nivå.” (Westerståhl 1970: 25-26 i Boström 1988: 183).

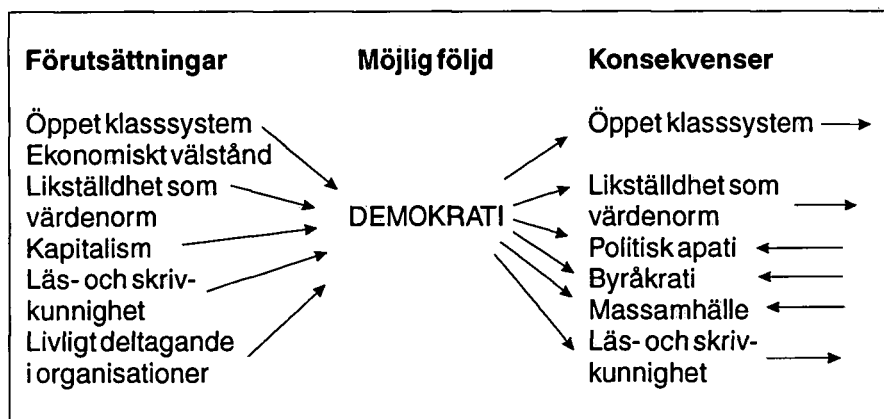
En något annorlunda syn ger Leif Lewin uttryck för i sin demokratimodell. Han pläderar för ett ökat deltagande från medborgarnas sida i beslutsprocessen förenat med interaktion med de styrande eliterna. Det ökade deltagandet vill han åstadkomma genom utjämning av

inkomster, förmögenhet och utbildning och genom en sorts eliternas fostran av medborgarna till allmänanda ”... genom deltagande skall den enskilde förändras till sin personlighet, hans politiska ansvarstagande och engagemang skall vidgas till att omfatta systemet som helhet. Deltagande är medlet, allmänandan målet.” (Lewin 1970: 38).

Diskussionen om medborgarnas utbildningsnivå har också gällt hur samhället/skolan bäst skall göra eleverna till goda demokratiska medborgare. Amy Gutmann har i John Deweys anda pläderat för en utbildningspolitik med demokratins ideal om icke-förtryck och icke-diskriminering som ledstjärna.

”A democratic theory of education focuses on what might be called ’conscious social reproduction’ – the ways in which citizens are or should be empowered to influence the education that in turn shapes the political values, attitudes, and modes of behavior of future citizens.” (Gutmann 1987: 14). Hon diskuterar också folkbildningens betydelse för demokratin i USA i perspektivet av den stora mängd ”functional illiterates” – uppskattningsvis ca 20 % 1976 – som finns i USA. Gutman menar: ”Schooling should be compulsory for children because it is the primary means by which democratic governments can educate citizens. But schooling must not therefore be compulsory for illiterate adults” (Gutman 1987: 280-281). Som skäl till att vuxna inte skall tvingas till att utbilda sig anges bl. a. respekten för deras frihet och värdighet som medborgare. Hon pekar också på en rad svårigheter med att få vuxna som inte kan läsa och skriva att fullfölja sina alfabetiseringskurser.

Det finns i den vetenskapliga litteraturen statistiska belägg för det angivna sambandet mellan hög utbildningsnivå och demokratiskt styrelsesätt i ett land. Lipset har i *Political Man* (1959) gjort en undersökning omfattande ett flertal länder, där index över välstånd, industrialisering, urbanisering, skolutbildning har jämförts. Indexvärdena för de fyra faktorerna var mycket högre för de västerländska industriländerna än för övriga undersökta länder. Hans slutsats blev att ju mer välbärgat, industrialiserat, urbaniserat och högutbildat



Figur 1. Förutsättningar och följder av demokrati. (Källa: Lipset 1966: 59)

ett folk är desto större är utsikterna att det är demokratiskt styrt. Man kan utan överdrift säga att de här refererade demokratiteoretikerna räknar utbredd folkbildning som en viktig förutsättning för demokrati.

Att det existerar ett statistiskt samband mellan demokrati och utbildningsnivå (skolutbildning) i ett land har genom Lipsets undersökning blivit vedertaget. Nästa frågeställning blir då huruvida det finns ett orsakssamband dvs. att hög utbildningsnivå leder till demokrati och att demokrati leder till hög utbildningsnivå. Lipset anförde flera skäl till att utbildningsnivån hos medborgarna har stor betydelse för att stabilisera och stärka demokratin. "Opinionsundersökningar inom flera av länderna har visat att tolerans mot olikänkande och känsla för demokratiska värden ökade ju högre skolutbildning medborgarna hade och att utbildningsgraden spelade större roll för utvecklande av demokratisk praxis än yrket. Samma jämförelse visade också att människor med låg utbildning läste böcker och tidskrifter mera sällan, deltog i organisationslivet mera sällan, var sämre politiskt informerade och hade en ljummare inställning till demokratin.

"Skolutbildning kan antas vidga människors perspektiv, motverka tendensen att bli anhängare till extremistiska läror och öka deras förmåga att rösta på ett rationellt sätt som valmän" (Lipset 1966: 45). Lipsets slutsats

blev att hög bildningsnivå måste/kan räknas som ett nödvändigt villkor för demokrati men ej som ett tillräckligt villkor. Han menar också att frågorna om orsakssamband är svåra att besvara. Dagens samhällen består av så många och komplicerade system med sammansatta karakteristika vilka har mångskiftande orsaker och verkningar att det just kan vara svårt att särskilja förutsättningar och följder av en faktor. Som exempel sätter han upp en tabell (Se figur 1) över förutsättningar och följder av demokrati.

Att en faktor räknas både som förutsättning och konsekvens såsom t. ex. läs- och skrivkunnighet innebär att när demokrati väl har skapats blir läs- och skrivkunnighet en faktor som vidmakthåller och utvecklar demokratin. Även om detta är en metodologisk modell, menar Lipset: "Utifrån denna ståndpunkt blir det svårt att fastställa någon enda faktor som definitivt förknippad med eller som 'orsak' till ett visst socialt karakteristikum." (Lipset 1966: 59-60). Modellen kan hjälpa till att förklara varför det är svårt att ge något enkelt svar på ovanstående frågeställningar.

Innan jag lämnar Lipset skulle jag vilja göra en invändning mot hans faktor utbildningsnivå. Så vitt jag förstår mäter den endast utbildningens längd och tar ingen hänsyn till innehållet i utbildningen. Den ensidiga indoktrinering, som utbildningen i diktaturländer ger och där det fria ordet är bannlyst kommer då att

jämföras med utbildningen i demokratiska länder vars mål är att utveckla fritt och självständigt tänkande individer, vilket gör jämförelsen haltande. Jag återkommer strax till problemet.

En annan aspekt på utbildningens/läs- och skrivkunnighetens betydelse för det moderna europeiska samhällets framväxt anlägger fransmannen Emmanuel Todd i sin bok, *L'Enfance du monde* 1984.

Visserligen nämner han inte ordet demokrati, men indirekt framgår att moderniseringen av Europa också måste innefatta demokratiseringsprocessen. När Todd försöker förklara det europeiska samhällets framväxt (1500-1900) är han inte benägen att acceptera den mer traditionella uppfattningen att den ekonomiska (industriella) revolutionen i England har varit huvudorsaken till de stora förändringar som lagt grunden till samhällena i dagens Europa. Han menar, att Europa genomgått tre revolutioner under modern tid: den kulturella, den demografiska och den ovan nämnda industriella. Jag kommenterar huvudsakligen vad som innefattas under den kulturella revolutionen, eftersom det berör sambandet mellan läs- och skrivkunnighet och utvecklingsnivå och därmed också sambandet styrelsesätt – utbildningsnivå.

Todd menar att läs- och skrivkunnigheten är en kontinuerlig process som fortskridit i Europa alltsedan medeltiden. Han tillskriver boktryckarkonsten stor betydelse för spridning av läskunnigheten och poängterar att spridningstakten varit olika.

Vid en jämförelse mellan alfabetiseringsgraden i Europa 1850 och BNP/capita 1979 visar han att det råder stor överensstämmelse mellan dessa båda kartor. Läs- och skrivkunnigheten i Skandinavien, Tyskland, Schweiz, Nederländerna och Skottland var 80 – 90 % (medan t.ex. siffran för England var 65 – 70 %) och detta menar han, förklarar att den sent påbörjade ekonomiska utvecklingen i Skandinavien och Tyskland gick så snabbt och att den med stora steg passerat England. Han ser detta som idéns triumf över Marx' materialism – "le savoir l'a emporté sur la fumée des usines" (Todd 1984: 59).

Han framhåller vidare att den kulturella axeln i Europa – från Sverige till Schweiz – avviker från bilden av att utvecklingen i England varit i centrum för "moderniseringen" i Europa. Han visar att läs- och skrivkunnigheten ökar ju närmare den germanska, skandinaviska eller skotska världen landet ligger och minskar i regioner som är mer avlägsna från dessa centra.

Todds framhävande av läs- och skrivkunnighetens stora betydelse för utvecklingstakten i moderniseringen av Europa är intressant och bidrar till att förklara Tysklands och Skandinaviens snabba modernisering. Den förklarar däremot inte varför demokratiseringsprocessen i Tyskland med sin höga utbildningsnivå utvecklades långsamt och efter en tid avbröts.

### Kvalitativt samband

Som jag har påpekat är inte kvantitativa samband tillfyllest för att förklara sambandet mellan utbildningsnivå och demokrati. Det finns också en kvalitativ aspekt på undervisningen dvs. innehållet i undervisningen måste beaktas. Ett sätt att försöka belysa innehållet i undervisningen från gångna tider är att undersöka skolböcker, där man kan förvänta sig finna en relativt tillförlitlig bild av vad som statsmakterna ansåg skulle vara det väsentliga i undervisningen. Herbert Tingsten har i en klassisk undersökning av skolböcker och skolboks litteratur från de senaste hundra åren, *Gud och Fosterlandet*, 1969 – omfattande material från Sverige, Frankrike, Italien, Tyskland, Österrike och USA – kommit fram till att även om skillnaderna mellan olika länder kunde vara stora när det gällde innehållet kom i huvudsak samma mönster fram: Det religiösa inslaget var framträdande. Gud ansågs styra världen till det bästa. Överheten var av Gud och den borde lydas och respekteras. Människorna borde acceptera sin sociala ställning och inte försöka förändra samhällsordningen. De uppmanades: "arbeta duktigt men var framförallt förnöjsam" (Tingsten 1969: 14). Den egna nationen ansågs överlägsna andra

nationer och att få dö för fosterlandet betraktades som en stor ära. I alla konflikter hade den egna nationen alltid rätt och andra nationer, raser, religioner ansågs "underlägsna och tvevelaktiga". Tingsten ser denna skolundervisning dvs. en fostran till gudsfruktan och patriotism, som ett sätt för statsmakten att likrikta och behärska folket.

Genom denna undervisning kunde statens invånare "eggas till lydnad mot lagarna och överheten, till förnöjsamhet med sin ställning, till underkastelse i hängivenhet" (Tingsten 1969: 137). Samtidigt som skolan förmedlade "viss" kunskap blev den organ för de 'härskande' idéerna och spridare av "fördomar och villfarelser". Han citerar också en engelsk skolboksexpert – "Om utrikesdepartementet läste skolböcker i historia kunde de spara alla pengar, som nu ges ut på rapporter om den allmänna opinionen i främmande länder", heter det hos Tingsten. (Tingsten 1969: 15). Han menar att skolbokslitteraturen är en av forskare, diplomater och journalister förbisedd källa för opinionen.

En belysande interiör från den tyska skolan under den tidiga Weimarrepubliken ger Albert Speer, Hitlers chefsarkitekt, i sina memoarer – *Erinnerungen* 1969. I stort bekräftar han den bild som Tingsten redovisade.

Denn man erzog uns nach bürgerlich-konservativem Weltbild, die Machtverteilung in der Gesellschaft, die hergebrachten Autoritäten; wurden uns trotz der Revolution immer noch als gottgegebene Ordnung eingeprägt. Von den Strömungen, die sich in den frühen zwanziger Jahren allenthalben regten, blieben wir weitgehend unberührt. Auch Kritik an der Schule, an den Lehrstoffen oder an der Obrigkeit wurde unterdrückt, unbedingte Gläubigkeit in die unbefragte Autorität der Schule verlangt; wir kamen nicht einmal dazu, die Ordnung anzuzweifeln, denn in der Schule waren wir den Diktat eines gewissermassen absoluten Herrschaftssystems unterworfen. Zudem gab es keine Fächer wie Gesellschaftskunde, die unsere politische Urteilskraft hätte fördern können (Speer 1969: 24).

Citatet pekar på den hårda disciplin och den anda av underkastelse under de existerande

auktoriteterna som var betecknande för skolväsendet i dåtidens Tyskland. Speers konstaterande av att det inte fanns ett ämne som samhällskunskap, vilket skulle ha kunnat främja elevernas politiska omdöme är tänkvärt.

Även om jag inte har samma blinda tro på att individer och samhällen kan uppfostras till demokrati som den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey hade är jag överens med honom om att en orsak till instabiliteten i Tyskland i början av 1900-talet var skolsystemets överbetonande av lydnad och avsaknad av sådant som skulle kunna leda till utveckling av självständigt tänkande hos eleverna. Man kan mena att utvecklingen i Tyskland efter första världskriget visade att det inte räckte med hög läs- och skrivkunnighet för att behålla demokrati och att avsaknad av demokratiskt innehåll i skolundervisningen haft betydelse för demokratins avskaffande där.

### Undervisningens innehåll

Att någorlunda säkert fastställa innehållet i undervisningen i själva klassrummet är en grannlaga uppgift. Det är inte heller syftet med mitt arbete, men då presentationen och behandlingen i klassrummet av det budskap som läroböckerna förmedlar till eleverna också är av intresse refereras några av de undersökningar, som gjorts inom den pedagogiska forskningen. Arno A. Bellack, Herbert L. Kliebard, Ronald T. Hyman och Frank L. Smith, Jr. har 1966 publicerat en undersökning med titeln: *The language of the classroom*. Syftet med undersökningen var att studera lärarnas och elevernas verbala beteende i klassrummet. Projektet utgick i sin teoretiska ansats från Ludwig Wittgensteins aspekt på språket – "the meaning of a word is its use in a language" och "the speaking of language is part of an activity, or of a form of life" (Bellack m.fl. 1966: 2-3). Wittgenstein menade att de verbala aktiviteterna i olika kontexter följde vissa regler och det gällde att försöka lära sig dessa "language games". Den verbala kommunikationen i klassrummet mellan lärare och elever försökte författarna se som en sorts "language

game". Klassrumsspelet består av en spelare, läraren, på ena sidan nätet och flera spelare, eleverna, på andra sidan. Det går ut på att de tillsammans skall föra ett samtal om ett givet ämne och "vinsten" i spelet mäts i hur pass goda kunskaper eleverna kan uppvisa vid diskussionens slut. Spelarna måste följa spelreglerna, som är av två slag: ett slags regler för läraren och ett annat för eleverna. Resultaten av undersökningen har kanske mera pedagogiskt än statsvetenskapligt intresse. Generellt sett stod lärarna för närmare 75% av de verbala aktiviteterna i klassrummet och när det gällde ställandet av frågor och sammanfattningar var siffran ännu högre, 86 %.

En annan undersökning om förhållandena i klassrummet har gjorts av Jan Einarsson och Tor G. Hultman, som givit ut en bok om språk och kön i skolan med titeln: *Godmorgon pojkar och flickor* (1985). Syftet med denna del av projektet var att belysa "makten över språket i klassrummet och makten genom språket i klassrummet, huvudsakligen i den svenska grundskolan" (Einarsson – Hultman 1985: 10). Undersökningen försöker ta reda på språkets funktioner i klassrummet, språkets s.k. pragmatiska handlingar och författarna använder sig därvid av det av Ludwig Wittgenstein konstruerade "språkspelet". Författarna frågar sig om det finns två olika uppsättningar spelregler för eleverna, en för flickor och en för pojkar. I sammanfattning beskrivs skillnader i pojkarnas och flickornas beteenden på följande sätt: i fråga om talaktivitet uppvisar pojkarna siffran 2/3 och flickorna 1/3 (samma förhållande som mellan lärare och elever), det framhålls att barnen är tämligen könsrollspräglade före skolstarten, flickorna tilltalas mjukare än pojkar ända upp i åk 1, flickorna sitter tysta och anpassar sig till skola och lärare (blir gärna lärarens s.k. hjälpreda) och prestationsmässigt har flickor 3.7 och pojkar 2.7 i medelbetyg i grundskolan.

I klassrummet är pojkarna dominerande, kräver mer av lärarens uppmärksamhet, använder svärord, bråkar och talar högt och tar makten över och genom språket. Frågeställningen om det finns olika spelregler för pojkar och flickor besvaras sålunda: om resultatet i

denna undersökning är generaliserbart, blir slutsatsen att "skolans omedvetna inövning och sociala utbildning inte är densamma för elever av olika kön" (Einarsson – Hultman 1985: 204).

Språkets betydelse i skolundervisningen har också studerats i en dansk undersökning, *Skolelage 1 och 2 Projekt Skolesprog*, Kongerslev och Köpenhamn 1979. Några unga forskare har studerat och analyserat språket och undervisningen i den danska folkskolan under ett antal lektioner. I sin teoretiska ansats utgår undersökningen från Bernsteins teser dvs. att han knyter språket till samhällsklass och menar att språket i medelklassen är mer analyserande och debatterande och ligger på en högre abstraktionsnivå än språket i arbetarklassen, vars språk är mera konkret och värderande.

En kort sammanfattning av slutsatserna lyder: Hypotesen var att läraren skulle dominera scenen i klassrummet, men så var inte fallet. Läraraktiviteten i klassrummet var beroende av vilken undervisningsmetod som var rådande. Vid klassundervisning var aktiviteten från lärarens sida något över 50 %. ML-barnen (medelklass) talade mer än AL-barnen (arbetarklass) i klassrummet, och ML-flickorna använde mer komplexa satskonstruktioner än AL-flickorna. Det visade sig att kön spelade en större roll för den språkliga aktiviteten än social bakgrund – pojkarna talade mer än flickorna i klassrummet. När det gällde orienteringsundervisningen ville undersökarna i hög grad beteckna den danska folkskolan som en medelklassens skola som förmedlade borgerlig ideologi.

### Läroboksundersökningar

Vad innehållet i undervisningen under olika tider beträffar finns det åtminstone tre givna indikatorer: lärarutbildningen, läroplanerna och läroböckerna. Om läroböckerna i historia, samhällskunskap och geografi finns det en hel del skrivet och en del av detta är av intresse i detta sammanhang.

Göran Andolf har i sin doktorsavhandling, *Historien på gymnasiet – Undervisning och läroböcker 1820 – 1965*, behandlat historieundervisningen i läroverken under de gångna etthundrafemtio åren. Kring sekelskiftet präglades undervisningen i viss mån av nationella övertoner, men en diskussion om historieundervisningens mål började föras. Det var i huvudsak två synsätt på historien som anfördes. Enligt det ena skulle historieundervisningen stå i samhällets tjänst och dess främsta mål "vara att göra individen till en bättre medborgare". Att undervisningen skulle präglas av en nationell inställning ansågs ej vara oförenligt med kravet på objektivitet. (Andolf 1972: 62). Enligt det andra "skulle historieämnets betydelse ligga i dess nytta eller kanske nöje för den enskilde" och "kanske bibringa individen bättre förståelse för sin roll i samhället. (Andolf 1972: 63).

Målsättningen förändrades med tiden och samhörigheten med förfäderna ansågs efter hand mindre betydelsefull, och i stället blir relationerna med vår egen tid viktigare. Samhällsläran expanderade på historiens bekostnad.

Avhandlingen tar även upp själva undervisningen i klassrummet. Det framgår att den s. k. förhörsmetoden var vanlig, medan inhämtandet av kunskaper genom självständig läsning sällan förekom. I ett avsnitt om författarna till läroböcker i historia påpekas att de i allmänhet hade hög vetenskaplig utbildning – många var eller blev professorer – och var ofta politiskt verksamma och då i det konservativa lägret. (Andolf 1972: 134).

Läroböckerna i historia har ofta kritiserats för att det tar lång tid innan nyare forskningsrön tas upp i dem. Ett skäl till detta, menar Andolf, kan vara att läroboksförfattarna endast vill presentera vetenskapligt säkra påståenden och ej ägna sig åt hypoteser.

Förutom vad som ovan refererats av Tingstens läroboksundersökning kan följande vara av intresse. Läroböckerna i historia koncentrerades på äldre mera ärorika tider mycket därför att samtiden ingav tristess och främlingskap. Han använder därvid en metafor för att förtydliga budskapet. Vid läsningen av

skolböckerna säger han sig komma att tänka "på en pensionerad militär med krigsminnen, som talar om sin trygghet och sitt lugn med en något tvungen uppskattning, men plockar på sina medaljer, blir uppskakad vid tanken på det förflutnas faror och bedrifter och åtminstone stundvis tror sig längta tillbaka." (Tingsten 1969: 143).

Den enligt Tingsten märkligaste av alla svenska skolböcker är Värner Rydén's lärobok i medborgarkunskap (efter hans död utgiven av Arthur Thomson). De 14 första upplagorna hade i stort oförändrat innehåll – den sista från 1958 reviderades helt. Läroboken hade en ovanligt stor spridning och under 20 år dominerade den marknaden helt. Den gick allt som allt ut i 500000 exemplar. Författarna garanterade bokens värde, menade Tingsten. Båda var socialdemokrater – värt att notera med tanke på förkunnelsen. Enligt Tingsten är boken "den mest extremt och systematiskt genomförda nationalistiska insatsen i senare svensk skolhistoria" (Tingsten 1969: 208) och kan ses som en sammanfattning av den nationella skolpropagandan i Sverige. Han fortsätter: Boken är en "handbok som i fråga om nationell självhävdelse och självbelåtenhet söker sin like... (den) erinrar om de nationella diktaturens skolböcker" (Tingsten 1969: 208). Genom sin lättillgänglighet i språket och sin utmärkta pedagogiska uppläggning var denna lärobok, menar Tingsten, en huvudkälla för den stora massan av folket under demokratins första årtionden.

Beträffande hur fascismen och nationalsocialismen behandlades i läroböckerna hävdar Tingsten att det skedde med viss partiskhet och han slår fast att skolungdomen i Sverige och andra västerländska demokratier 1930 – 1945 "fick en falsk, förskönad bild av de i land efter land segrande totalitära riktningarna." (Tingsten 1969: 190). Avslutningsvis säger han om skolböckerna: De har "förkunnat och sanktionerat föreställningar och värderingar i den bestående ordningens tjänst: den härskan-de religionen, patriotismen, tron på nationens och överhetens förträfflighet genom tiderna, den djupare sett rådande harmonin inom samhället" (Tingsten 1969: 175).

Den bild som Tingsten här förmedlat om vad eleven fick läsa mycket om i historia och samhällslära torde till en del förklara varför inslag om demokrati hade svårt att tränga igenom i en skolmiljö, som främst var inriktad på att fostra till underdånighet och lydnad.

Gösta Wennberg har i en avhandling med titeln, *Geografi och skolgeografi – Ett ämnes förändringar* (1990), studerat och analyserat skolämnet geografi främst ur ämnesdidaktisk synvinkel, vilket innebär att olika faktorer som påverkat geografiämnet och dess förändringar såsom de olika vetenskaperna vid universitetet, läroplaner, kursplaner, läromedel och lärarens och elevens grundsyn tas upp till diskussion. Avhandlingen betonar skolgeografins och även övriga NO- och SO-ämnens samspel med och beroende av de vetenskapliga disciplinerna vid universitetet, eftersom han ser dessa som en viktig källa för innehållet i skolämnet. Såväl lärare som läromedelsförfattare anses påverkade av den förnyelse och fördjupning av kunskap som universitetet förmedlar. Han diskuterar två huvudlinjer för sambandet mellan innehållet i skolämnet geografi och de vetenskapliga disciplinerna – för det första den traditionella eller den scientistiska inställningen till kunskap dvs att se skolämnet som en förenklad kopia av vetenskapen, utbildningsfilosofiskt s.k. essentialism, och för det andra den sociologiska aspekten, som ser skolämnen som "sociala och kulturella konstruktioner, artefakter", s.k. progressivism.

Wennberg gör en jämförelse mellan skolgeografien i Sverige, Storbritannien och Västtyskland under 1950-, 60- och 70-talen med en koncentration på förändringsprocessen i ämnet. I Sverige omfattade studiet av geografiämnet endast högstadiet bl.a. på grund av den uppdelning av ämnet som skedde i gymnasiet 1965. Övergången eller paradigmskiftet till den s.k. nya geografien dvs att skolgeografien mera skulle inrikta sig på att konstruera modeller och arbeta med generaliserbara fakta initierades av delvis olika skäl. I Storbritannien spelade initiativrika lärare på de högre nivåerna och ämnesföreningarna en stor roll, medan förändringen i Västtyskland genom-

fördes via nya strukturer i vetenskap och läroplaner. I Sverige växte förändringen fram utan dramatik i positivistisk anda.

Avhandlingen innefattar också intervjuer med ett antal lärare i geografi och deras syn på sitt ämne, något som är av intresse för mitt eget arbete.

Här är några viktiga resultat:

- geografilärarna känner dåligt till kursplanen för sitt ämne
- läromedlen styr i hög grad undervisningen
- viktiga faktorer som påverkar innehållet i läroboken blir då läroboksförfattarens tolkning av kursplanen, författarens egen grundsyn, lärarens akademiska grundutbildning, synen på ämnets traditioner mm. – allt detta blir de filter som påverkar tolkningen av kursplanen. Beträffande kursplanelärförfattarna var dessa, menar han, ämnesexperter utvalda av SÖ utan någon kontakt med ämnesföreningar eller universitetsinstitutioner.

### Demokratin i läroböckerna – ett forskningsprojekt

För egen del arbetar jag sedan några år med ett forskningsprojekt med titeln "Demokratibegreppet i våra läroböcker 1918 – 1990". Ett grundläggande syfte med projektet kan sägas vara att studera den svenska demokratin självförsvar på ett väsentligt frontavsnitt.

Projektet utgår från följande frågeställningar:

Hur skildras demokratibegreppet i läroböckerna under perioden? Vad har begreppet angetts innebära och hur förändras det?

Vilka är aktörerna i sammanhanget och hur har dessa påverkat utformandet av demokratibegreppet i läroböckerna?

En ur statsvetenskaplig synpunkt intressant aktör är den vetenskapliga demokratidebatten – frågeställningen blir då: Vilket genomsnitt har de olika demokratiuppfattningarna haft i läroböckernas demokrati-framställning?

Mot bakgrund av att läroböcker varit mitt viktigaste arbetsredskap under mer än 30 år (har tjänstgjort som adjunkt i samhällskunskap, historia och tyska vid olika skolformer i Eslov) har jag frågat mig:

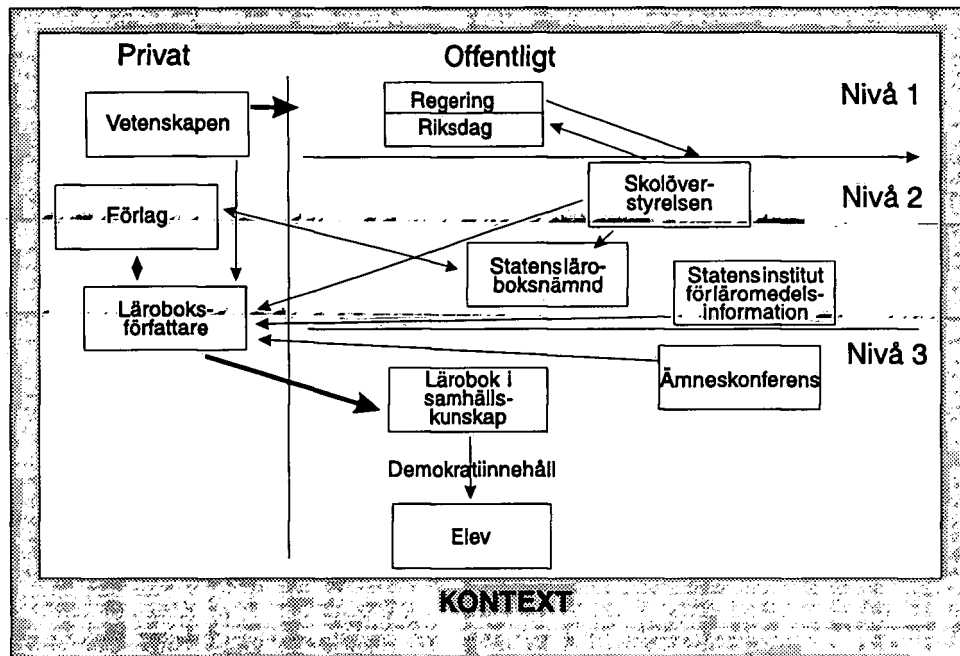
Skulle inte läroböcker, vilka visserligen har begränsat utrymme till sitt förfogande och ett språk anpassat till elevernas mognadsnivå, kunna vara ett tidsdokument användbart för statsvetenskaplig forskning på demokratiområdet?

#### Material

Huvuddelen av mitt material består av läroböcker. Av mer än ett skäl finner jag läroböcker vara intressanta (och väl också något förbisedda?) studieobjekt: dels anses de ha stor betydelse för skapande av opinioner i centrala frågor (jfr Tingsten 1969: 15) dels anses de i hög grad vara styrande för innehållet i den undervisning som bedrivs i klassrummet (jfr t.ex. Lundgren, Svingby, Wallin: *Läroplaner och läromedel* 1982: 12-14) samt det skäl som

anfördes, när frågeställningarna presenterades. Jag har koncentrerat min granskning till de mest frekventa läroböckerna och upplagesiffrorna har således blivit styrande.

En viss överblick över det övriga material som projektet bygger på ger figur 1 "Aktörer på läroboksarenan". Min ambition är att undersöka allt material som på något sätt haft inflytande på demokratiframställningen i läroböckerna – mycket återstår att göra. De propositioner från ecklesiastik/utbildningsdepartementen, där alla viktigare reformer på skolans område lagts fram har utgjort en del av mitt material – i något fall har även utskottsbetänkanden och riksdagsskrivelser använts. Dessutom har de av regeringen utfärdade undervisningsplanerna och läroplanerna samt publikationen ASÖ, Aktuellt från Skolöverstyrelsen, varit mina källor. Protokoll och läroboksförteckningar från Statens Läroboksnämnd (SLN), som inrättades 1938, och utlåtanden från Statens Institut för Läromedelsinformati-



Figur 1. Aktörer på läroboksarenan.



tion (SIL), som 1974 ersatte läroboksnämnden ligger också till grund för projektet.

Ytterligare källmaterial till projektet utgörs av inhemska och internationella vetenskapliga demokratidebatten som förts i böcker och tidskrifter. Huvudsyftet är ej att referera denna debatt men väl att spegla hur den slår igenom i läroböckernas demokratiframställning.

Dessutom har en del intervjuer gjorts och fler kommer att göras som underlag för projektet. Följande objekt skall intervjuas: läroboksförfattarna (några intervjuer redan gjorda), förlagen (en gjord), personer som arbetat i SLN – SIL, deltagare i den vetenskapliga demokratidebatten.

#### Preliminära resultat – politisk och administrativ påverkan

Vid genomgång av de förordningar som reglerade innehållet i de läroböcker som hittills granskats har jag försökt göra en uppskattning av i vilken utsträckning dessa dokument innehållit anvisningar om att demokratins principer skulle införas i läroböckerna. Varken i den proposition varigenom fortsättningsskolan infördes eller i undervisningsplanen för fortsättningsskolan 1918 förekommer formuleringar som visar på att demokratins principer bör behandlas i läroböckerna. Inte heller i 1919 års undervisningsplan för folkskolan nämns något om demokrati, men i kursanvisningarna i historia angavs att under ett fåtal timmar i slutet av vårterminen i avslutningsklasserna kunde några viktiga företeelser på samhällslivets område behandlas (senare visar det sig att demokrati ej räknades dit!).

Ecklesiastikminister och därmed politisk ansvarig för fortsättningsskolestadgan 1918 och folkskolans läroplan 1919 var socialdemokraten Värner Rydén.

I propositionen om omorganisation av den högre undervisningen vid 1927 års riksdag anförde departementschefen Nils Almkvist (lib.) i sin motivering för att anpassa den högre skolutbildningen till de nya samhällsförhållandena synpunkter med visst demokratiskt innehåll. Han menade bl. a. att de nya grupper i samhället som genom den allmänna rösträtten

erhållit ökat inflytande också borde få tillgång till ökad skolutbildning (han avsåg främst elever från ekonomiskt svaga hem, landsbygdsungdom och flickor) alla skulle ha "lika stora möjligheter att med hänsyn uteslutande till förefintliga anlag och utrustning kunna vinna utbildning för en framtida livsuppgift" (Prop. 1927:116 s. 21).

I undervisningsplanen av år 1928 för de allmänna läroverken finns fortfarande inte något om att demokratins principer skall behandlas i undervisningen. Genom denna undervisningsplan kom samhällslära in på skolschemat som ett moment i historieämnet och genom detta gavs möjlighet att behandla samhällets uppbyggnad och viktiga sociala och ekonomiska problem i avslutningsklasserna i realskolan och gymnasiet, men ingenting sades om att aspekter på demokrati skulle belysas.

I jämförelse med tidigare undersökta skolpropositioner, i vilka argument av demokrati-karaktär förekommit mycket sällan, är de desto vanligare i den av departementschef Josef Weijne (s) framlagda proposition 1950:70. Hela argumentationen för den nya skolan genomsyrades av demokratins grundprinciper – det heter t. ex. att skolans mål är att "i framtiden trygga ett demokratiskt samhälle" (s. 44), att skolan liksom det demokratiska samhället måste ta ett socialt ansvar för individen, att utbildning bör "vara tillgänglig för varje uppväxande samhällsmedlem efter hans förmåga att taga emot utan hänsyn till kön, hemort, social ställning och ekonomiska villkor" (s. 60), att en av skolans viktigaste uppgifter är att fostra eleverna till demokratiska människor dvs. att utveckla vissa egenskaper hos individen såsom kritiskt sinnelag och självständigt tänkande samt att hos eleverna utveckla en känsla av medansvar i samhället och att förmå individen att delta mer aktivt i samhällslivet (s. 71).

Huvudtankarna i 1950 års skolbeslut låg till grund för den 10-åriga försöksverksamhet med enhetsskola som föregick införandet av grundskolan och de har även i övrigt haft stort inflytande på de förändringar som senare kom att göras på skolans område. Hans-Erik Östlund kallar 1950 års reformbeslut för utbild-

ningspolitikens "bollhus" (Östlund, 1995: 17).

De i propositionen ovan framförda motive-ringarna för en skola grundad på demokratins principer återkommer i anvisningarna för försöksverksamheten med enhetsskola, där samhällskunskapen blev ett självständigt ämne, och i den nya undervisningsplanen för folkskolan 1955. Samhällskunskap blev genom det ett självständigt ämne i folkskolan.

I jämförelse med anvisningarna för enhets-skolan och folkskolan har de demokratiska principerna i 1950 års skolbeslut endast delvis trängt igenom i undervisningsplaner och kurs-anvisningar för de allmänna läroverken dvs. realskola och gymnasium under 1950-talet, vilket i viss mån kan förklaras av att samhällslära på dessa skolformer ej var ett självständigt ämne utan fortfarande sorterade under ämnet historia. I anvisningarna för realskolan talas det om att eleverna skulle fostras till ansvarskännande medborgare, men inget direkt om demokrati (ASÖ 1951:12 s. 116). Undervisningstiden i realskolan för samhällsläran var knapp. Samhällsläran på gymnasiet fick något mer undervisningstid på allmän linje, när den infördes 1953, men anvisningar om att demokratiprinciper skulle vara vägledande i undervisningen var knapphändiga. I de metodiska anvisningarna heter det att undervisningen skulle konfrontera eleverna med värden som människovärde, andlig frihet och kritisk förmåga. (ASÖ 1956:19 s. 296) Samhällslära fick mer utrymme i sista ringen på allmän linje från och med 1953. Kursplanen omfattade ca 20 moment, varav fyra innehöll demokratistoff, men en övervägande del av undervisningen ägnades åt historia. Även om samhällsläran fick en starkare ställning på allmän linje var den fortfarande ett bihang till historieämnet. Som tidigare nämnts blev samhällskunskap ett eget ämne vid försöksverksamheten med nioårig enhetsskola och i den nya folkskolan, men dess väg till självständigt ämne på det allmänna läroverket var betydligt mödosammare.

Motståndet mot införandet av samhällskunskap som självständigt ämne på gymnasiet kom främst från vissa historielärare som för-

svarade den bestående ordningen dvs att samhällslära skulle vara en del av historieämnet och menade att ämnet samhällskunskap var ett hot mot den klassiska bildningen. Förkämparna för det nya samhällskunskapsämnet var i huvudsak två grupper. Den ena var klasslärarna och den andra hade sitt ursprung vid statsvetenskapliga institutionen vid universitetet i Lund och leddes av professor Nils Stjernquist, som bl.a. menade att historielärarna "med sin vakthållning kring det bestående samtidigt också slår vakt om läroverkselevens isolering från samhället." (Stjernquist 1955: 204-210).

Efter förslag från SÖ beslöt regeringen: "... att läroämnet historia med samhällslära på gymnasiet i de allmänna läroverken från och med läsåret 1960/1961 skulle uppdelas i två ämnen." (Bromsjö 1965: 65):

I propositionen (1962:54) där den nya grundskolan föreslås återkommer de flesta av de motiveringar för att vår skola skall vila på demokratins grund – departementschefen anför bl. a. följande: skolans undervisning skall förstärka "demokratins principer för samverkan och tolerans mellan kön, raser och nationer" (s. 71), respekt för människans egenvärde och individens rätt till personlig integritet måste vara undervisningens mål.

I själva läroplanen för grundskolan återfinns under rubriken Mål och riktlinjer nästan ordagrant de av departementschefen ovan anförda motiveringarna för grundskolan (Lgr.62 s.18). Målformuleringen i ämnet samhällskunskap och huvudmoment med kursanvisningar är till övervägande del omformuleringar av de i proposition och mål och riktlinjer framförda tankarna. (Lgr 62 s. 210).

I såväl proposition (Prop. 1964:171), där den nya gymnasieskolans mål diskuterades, som i själva läroplanen för gymnasieskolan poängterades lika tydligt som i skolbeslutet 1950 och i Lgr 62 att demokratins grundprinciper skall vara vägledande för verksamheten i den nya gymnasieskolan – det heter t. ex. både i proposition och läroplan att en viktig uppgift för undervisningen på gymnasiet är att hos eleverna "utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt" och att öka deras för-

ståelse och engagemang för andra människor (Prop. 1964:171 s. 264; Lgy 65 s. 13-14).

Sammanfattningsvis kan konstateras att den hittills gjorda granskningen av propositioner, undervisningsplaner/ läroplaner och andra motsvarande dokument utvisar att inslagen av demokrati i dessa dokument har varit väldigt få för att inte säga obefintliga fram till 1950 års skolbeslut, medan det stora genombrottet för demokrati som grundval för skolans verksamhet kom genom detta beslut och därefter har med en viss fördröjning för gymnasiet del de demokratiska idéerna i 1950 års skolbeslut varit vägledande för kommande skolreformer. H-E Östlunds karaktäristik av 1950 års skolbeslut som utbildningspolitikens "bollhus" är en metafor med god täckning i källorna. Man skulle också kunna travestera Churchills ord: Fram till El-Alamein och Stalingrad har vi inte haft en seger men därefter har vi inte haft ett nederlag, genom att säga att fram till 1950 års skolbeslut har demokratin i svenska skolbeslut inte haft en seger, men därefter inte ett nederlag.

#### Preliminära resultat

För att försöka komma fram till vilket demokratiinnehåll läroböckerna hade har jag konstruerat en frågemall med vars hjälp läroböckerna har granskats.

Redovisningen av det hittills uppnådda resultatet, som grundar sig på frågorna till läroböckerna, har jag tänkt ställa upp enligt följande:

Hur såg demokratiframställningen ut i läroböckerna omkring 1930, 1950 och 1970 och vad var typiskt och vad var avvikande? Läroböcker utgivna före 1950 har granskats i ämnen medborgarkunskap i fortsättningsskolan, historia i folkskolan, historia med samhällslära i de allmänna läroverken (dvs. i realskolan och i gymnasiet). Med tanke på vad som redan redovisats om de dokument som varit styrande för innehållet i läroböckerna fram till omkring 1930 hade jag inga större förväntningar om att få några mera ingående svar på mina frågor för det året.

#### Demokratiframställningen omkring 1930

##### Historieläroböcker

Läroböckerna skilde sig inte mycket från varandra – det gemensamma och typiska var att de innehöll mycket lite om demokrati. Enda gången historieläroböckerna nämnde ordet demokrati var när rösträttsreformen beskrevs och då oftast i rubrikform – "Rösträtten och det demokratiska genombrottet" (Grimberg), "Demokratins tid" (Häggman). I övrigt förekom där inget demokratistoff. Ett undantag utgjorde Hans Larssons lärobok från 1936. Han definierade demokrati såsom ett styrelsesätt där folkrepresentationen söker genomföra demokratiska reformer för att förbättra de mindre bemedlades ställning. Han framhöll också att en förutsättning för ett demokratiskt statskick är att folket är upplyst.

##### Läroböcker i medborgarkunskap

Läroböckerna i medborgarkunskap innehöll inte heller mycket som skulle kunna rubriceras som demokratiinslag – de båda mest använda läroböckerna i medborgarkunskap var Värner Rydén (efter 1930 Rydén – Thomsons) och Nils Helgers. I Helgers lärobok beskrevs några företeelser som hör demokratin till, vilket får stå som typiskt för demokratiinnehållet i läroboken i medborgarkunskap omkring 1930. Det tekniska tillvägagångssättet vid riksdagsval förklarades utförligt och i samband med mandatberäkningen nämndes de fyra stora partiernas namn, (men till skillnad från några andra undersökta läroböcker i medborgarkunskap förekom inget om partiernas program hos Helger).

I avsnittet medborgarförmåner, som inleds med § 16 i 1809 års regeringsform, presenterade Helger några av de friheter som hör demokratin till såsom tryck- yttrande- föreningsfrihet, rösträtt och likhet inför lagen, men han motiverade dem utifrån grundlagen och beskrev dem inte som hörande till ett demokratiskt styrelsesätt. Han såg parlamentarismen inte som en utvidgning av folkets inflytande utan som en inskränkning i kungens makt men beskrev den allmänna rösträtten som "den för-

nämsta medborgerliga rättigheten” (1934 års upplaga s. 62).

I Rydén lärobok förekom redan i 1925 års upplaga ordet demokratisk – om den svenska riksdagen, sades det, att den efter den allmänna rösträttens införande var sammansatt ”efter de mest demokratiska former” (s. 98). I övrigt var demokratiinslagen lika fåtaliga som i Helgers lärobok, om man inte tolkar författarens diskussion om en god medborgaranda som havande någon form av demokratiskt budskap. Förutsättningen för en god medborgare sades vara en ”fri och självständig personlighet”, som efter egen övertygelse tar ställning i politiska frågor och som tar sin del av ansvaret för det medborgerliga arbetet. Idéinnehållet i Rydén medborgaranda har vissa likheter med det som i läroböckerna längre fram i tiden presenteras som förutsättningar för demokrati, men Rydén kopplade inte ihop medborgarandan med demokrati. Kanske är Rydén medborgaranda lättare att förklara utifrån hans nationalromantiska historiesyn.

Vid genomläsningen av Rydén lärobok har jag inte kunnat undgå att stanna lite inför de två avsnitt – Vårt folk och Det svenska folkkyttet – som inlett alla utgåvor av läroboken i *Medborgarkunskap* utom den sista, 1958 års, redigerad av A. Thomson. Rydén förlägger germanernas urhem till stränderna kring Öresund och Bälten. Svenskarna räknas till den germanska grenen av indoeuropeerna: ”Den germanska folktypen känns igen på sin resliga växt, sitt ljusa hår, sin breda, höga panna och sina blå eller grå ögon. I vår tid förekommer denna folktyp ingenstades renare än i de nordiska länder, som efter Skåne (Scania) fått det gemensamma namnet Skandinavien.” (1950 års upplaga s. 2). Ytterligare några exempel på vår storhet: Sverige är det äldsta nu bestående riket i Europa. Sverige har alltid varit ett självständigt land.

Allmogen har alltid spelat en framträdande roll i landets historia. Så t.ex. kallar Rydén det unionsfientliga parti, som i Engelbrekts anda kämpade för nationellt oberoende för demokratiskt! Svenskarna säges ha stark frihetskänsla, utpräglad rättskänsla och ett kynne som utmärks av humanitet. Dessa båda inled-

ningskapitel har med stor säkerhet haft större genomslagskraft bland eleverna än de små stänk av demokrati som jag kunnat påvisa.

#### Historia med samhällslära

Samhällsläreavsnitten i historieläroboken (i några fall i separata läroböcker i samhällslära) innehöll demokratistoff i nivå med läroböckerna i medborgarkunskap dvs. mycket lite. De två läroböcker i samhällslära för realskolan och gymnasiet som gick ut i flest upplagor var Hildebrand – Vessberg (från 1935 Hildebrand – Kraft) och Herlitz (från 1950 Herlitz – Johansson). Jag kommenterar dessa båda eftersom de var och en på sitt sätt var avvikande i fråga om sin demokratisyn.

I 1933 års utgåva av Hildebrand – Vessbergs lärobok förekom en aspekt på den allmänna rösträtten, som jag ej funnit i någon annan lärobok. Såsom skäl mot allmän rösträtt anfördes ... ”rösträtten är ingen medfödd rätt utan ett offentligt uppdrag” (s. 12-13). Rösträttens utvidgande sågs ej som ett demokratiskt genombrott utan såsom något nödvändigt som måste accepteras. Läroboksförfattarna menade att arbetarna saknade förutsättningar att rätt bedöma samhällets invecklade förhållanden och det fanns risk för att de endast skulle tillgodose sina egna intressen och det gällde nu ”att kalla även den stora mängden (i 1938 års upplaga utbytt mot de stora massorna) till delaktighet i det politiska livets inflytande och ansvar.” (s. 12-13).

Herlitz’ lärobok avvek på ett annat sätt, nämligen så att redan 1932 års upplaga innehöll relativt mycket om demokrati. Han framhöll att vårt statsskick var demokratiskt och representativt och han ställde upp två kriterier för att kalla ett statsskick demokratiskt a) att hela folket skulle ha rätt att delta i statslivet b) att maktens tyngdpunkt skulle ligga hos folket (här åberopade han Rousseaus idé om folksuveräniteten) (s. 8-10). Båda dessa krav ansåg han att Sverige uppfyllde – det första genom den allmänna rösträtten och det andra genom att ett parlamentariskt styrelsesätt införts i Sverige. En fyllig presentation av partiernas framväxt, program och funktioner i en demokrati gjordes.

Förutom den fria kritikrätten betonades den personliga friheten, den fria opinionsbildningen och varje människas lika värde. Mot bakgrund av dagens debatt om egenintresse kontra allmänintresse hos de förtroendevalda kan det vara av intresse att återge de synpunkter i frågan som redovisades i läroboken. Han ställde höga krav på de förtroendevalda – de ska ”inte bara utöva en rättighet utan också fylla en plikt i det helas tjänst” och därför krävdes det kunskap om och erfarenhet av samhällslivets byggnad, kärlek till fosterlandet och beredskap att offra egna små intressen för fosterlandets välfärd (s. 135-136).

Sammanfattningsvis kan sägas att demokratiinslagen i läroböckerna omkring 1930 är få och att läroböckerna i allmänhet knappast försöker beskriva det demokratiska styrelsesystem som vi då hade. Om ordet demokrati förekommer är det liktydigt med att allmänna rösträtt har införts. Samtidigt kan konstateras att läroboksförfattarna beskrev, i vissa fall ganska utförligt, vissa företeelser som hör demokratin till såsom rösträttsregler och röstsammansättningsregler. Demokrati som styrelsesätt är definierat endast i de två böcker som utgjorde undantag dvs hos Hans Larsson och Nils Herlitz.

#### Demokratiframställningen omkring 1950

1950 års skolbeslut innehöll som tidigare betonats klara och tydliga signaler om att demokratins principer skulle ligga till grund för skolans verksamhet, varför mera utförliga svar på mina frågor var att förvänta. I jämförelse med 1930 har en ny lärobok granskats. I samband med försök med 9-årig enhetsskola inrättades ett självständigt ämne, samhällskunskap, som lästes 5 veckotimmar på högstadiet. Läroboken i medborgarkunskap försvann från arenan 1955 då fortsättningsskolan avskaffades.

Det är svårt att sammanfatta det typiska demokratiinnehållet i läroböckerna från början av 1950-talet: dels skedde då stora organisatoriska förändringar på skolans område t.ex. försök med enhetsskola, fortsättningsskolans avskaffande, en förändring av folkskolan, infö-

randet av allmän linje på gymnasiet, dels varierade demokratiinnehållet i läroböckerna mer än omkring 1930. Först redovisar jag några gemensamma drag och därefter avvikelser av intresse.

I jämförelse med demokratiframställningen i läroböckerna omkring 1930 har det generellt sett skett en markant förändring. Alla undersökta läroböcker omkring 1950 översatte ordet demokrati med folkvälde, folkstyre: en politisk demokrati sades vara en statsform där högsta makten tillkommer folket och skillnaderna mellan direkt och representativ demokrati klargjordes. Inte alla men de flesta av följande kännetecken på politisk demokrati presenterades i alla läroböckerna: allmän och lika rösträtt, fria och hemliga val, flerpartisystem, de s.k. politiska rättigheterna yttrande-, tryck-, åsikts- och föreningsfrihet, rätten att kritisera och kontrollera de styrande, personlig säkerhet och frihet genom lagarna, likhet inför lagen och majoritetsregeln som beslutsform. Generellt sett kan man säga att det är den liberala uppfattningen om demokrati som är förhärskande i läroböckerna dvs att demokrati endast är en beslutsform. I ett par av läroböckerna i det nya ämnet samhällskunskap framhölls emellertid att demokrati också borde tillämpas på politikens innehåll. Individen i en demokrati skulle garanteras ekonomisk grundtrygghet och social omvårdnad, och demokratin skulle sträva efter ekonomisk utjämning.

När det gäller den fortsatta redovisningen av läroböckernas demokratiframställning kan man dela in läroböckerna i utförlig, mindre utförlig eller – i vissa fall – ingen framställning alls. Endast de med utförlig beskrivning – av förutsättningar, problem och övergripande värden för demokrati – redovisas här. Det framhövdes i dessa läroböcker bl. a. att i ett demokratiskt land måste folkbildningen vara hög, och medborgarna måste ha möjlighet att bilda sig en egen uppfattning i politiska frågor och således sågs fri opinionsbildning, ett väl utvecklat organisationsväsen och en kritisk press som viktiga förutsättningar för demokrati.

Det problem för demokratin som genomgående togs upp var det svaga politiska intresset och i samma andetag uppmanades medborgarna att mera aktivt delta i debatt och opinionsbildning och i större utsträckning åta sig förtroendeuppdrag (jfr Herlitz' krav på de förtroendevalda s. 14). Endast tre av läroböckerna med utförlig framställning diskuterade och propagerade för demokratin övergripande värden såsom aktning för människovärdet, demokratin grundidé, tolerans och samarbete mellan individer och grupper samt respekt för demokratin spelregler.

Ordet demokrati fick i synnerhet efter andra världskriget en positiv värdeladdning, vilket förmodligen bidrog till att dess användningsområde utökades. Detta blev tydligt märkbart i läroböckerna. Så t.ex. betecknade en av gymnasieböckerna de politiska systemen i Sovjetunionen och Hitlertyskland som totalitära demokratier och en annan gy-bok återgav en vanlig kommunistisk definition av demokrati-begreppet dvs demokrati är en styrelse som handlar i folkets intressen.

I samtliga läroböcker nämns, med betoning på nämns, ordet företagsdemokrati, medan kulturell och ekonomisk demokrati förekommer endast i några få läroböcker. Ekonomisk demokrati gavs olika förklaringar antingen = samhällssystem som syftar till ekonomisk jämlikhet eller = socialisering eller = ett samhälle där inkomst och förmögenhetsskillnader är obetydliga eller inga.

I en av gy-läroböckerna förekom det jag kallar för direkt influens från den vetenskapliga debatten dvs att citat från etablerade statsvetare återgavs i läroboken. Det var Herbert Tingsten som citerades vid två tillfällen – det ena när den liberala demokratin strävde att skydda medborgarna mot en alltför stark maktkoncentration hos staten diskuterades. Det hette då, att i frihetens intresse "... all lagstiftning i socialistisk riktning måste motarbetas." (Norrman 1967: 22; från Tingsten 1945: 164). Det andra i samband med att spelreglerna i en demokrati togs upp till debatt "demokrati förutsätter en jämvikt mellan gemenskap och splittring mellan samverkan och strid. Man måste vara ense om vissa ting, i varje fall att de

demokratiska spelreglerna skola tillämpas, ..." (Norrman 1967: 21; från Tingsten 1945: 133). I samma lärobok dök även s.k. indirekt influens upp dvs. utsagor vars vetenskapliga ursprung är möjliga att härleda. Jörgen Westerståhls aspekt på demokrati som en styrelseform som måste erövras av varje släktled refererades (Norrman 1965: 92; från Westerståhl 1954: 15). I två av gymnasieläroböckerna förekom varningar för "propagandans snedvridande verkningar i opinionsbildningen" (Björkblom 1963: 153) och förslag på att det kunde avhjälpas genom att eleverna i demokratisk anda fostrades till att kritisera propaganda.

Sammanfattningsvis kan följande sägas om beskrivningen av demokrati-begreppet i läroböckerna omkring 1950. Alla läroböcker hade en framställning där den västerländska liberala beslutsdemokratin beskrevs även om utförligheten växlade. Några av läroböckerna i det nya ämnet samhällskunskap hade en med tanke på stadiet utförlig behandling av demokratin. Förutom att de menade att demokrati också skulle omfatta innehållet i politiken beskrev de demokratin förutsättningar, problem och övergripande värden.

Att gymnasiet läroböcker skulle ha ett mer omfattande demokratiinnehåll än enhetsskolans kunde man förvänta sig, om man inte närmare kände till vilken ställning ämnet hade på respektive stadium. I enhetsskolan var samhällskunskap ett självständigt ämne med allt vad det innebar av entusiastiskt nyskapande, medan samhällsläran på gymnasiet fortfarande var en ganska obetydlig del av historieämnet även om samhällsläran på den 1953 nyinrättade allmänna linjen fått en starkare ställning. Först efter det att samhällskunskap blivit ett självständigt ämne på gymnasiet 1960 började gymnasieläroböckerna uppvisa en mera utförlig demokratiframställning än de ovan nämnda enhetsskoleläroböckerna. Detta gällde i synnerhet en av de undersökta läroböckerna, Norrman – Boalt. Denna lärobok gav dessutom flera exempel på influens från den vetenskapliga debatten och på att ordet demokrati fått utökat användningsområde.

### Demokratiframställningen omkring 1970

Resultaten från 1970 blir mera preliminära än de från 1930 och 1950 eftersom ett antal läroböcker från denna period ännu återstår att undersöka. Två viktiga skolreformer trädde i kraft under 60-talet. Grundskolan blev obligatorisk genom Lgr 62 och den nya gymnasieskolan infördes genom Lgy 65. Jag redovisar läroböckerna för grundskolans högstadium för sig och gymnasieläroböckerna för sig. Ett skäl till detta är att samhällskunskap nu blivit ett självständigt och betydelsefullt ämne i det nya gymnasiet och att skillnaderna i demokratiframställning i de båda stadiernas läroböcker blivit större, och det har därmed blivit mindre meningsfullt att redovisa dem tillsammans.

Framställningen av vårt demokratiska styrelsesätt i grundskolans läroböcker i samhällskunskap skilde sig något från den beskrivning av demokratin som gavs i enhetsskolans läroböcker omkring 1950. I stort gavs samma beskrivning av den liberala beslutsdemokratin med dess karaktäristiska fri- och rättigheter – demokrati definierades som ”en stat där medborgarna styr sig själva”. Man kunde kanske förvänta sig att beskrivningen av demokratin skulle ha fördjupats, men det är snarare så att vissa aspekter på demokratin ej har tagits upp. Ett omnämnande av de övergripande värdena i en demokrati, att demokrati också kan gälla politikens innehåll och en framställning av demokratins historiska ursprung saknades i de läroböcker som jag undersökt. Däremot kan man säga att demokratin gavs en mera konkret och pedagogisk framställning genom att läroboken vid sin förklaring av kommun och riksdag jämförde med en förening.

#### Lärobok nr 1 Nilsson – Moding

En mer nyanserad diskussion om demokrati började föras i det nya gymnasiets läroböcker i samhällskunskap. Jag väljer att först redovisa demokratiframställningen i den lärobok som tog upp mest om demokrati, Clarence Nilsson – Philip Moding 1969. Det påpekades inledningsvis att demokrati blivit ett ”honnörsord” som praktiskt taget alla stater på jorden bekänner sig till, vilket gjort att begreppet fått den

mest skiftande innebörd. Det var den västerländska uppfattningen av liberal demokrati som dominerade framställningen med en uppräknning av de gängse kännetecknen som allmän och lika rösträtt, de politiska friheterna och rättssäkerhet. Det framhölls att ”Demokrati skall ses, har vi sagt, som en metod, som ett sätt att samverka och fatta beslut.” (s. 52) och att demokrati som styrelsesätt inte ger särskilt mycket upplysning om den politik som förs i staten. Innehållet i politiken ”kan vara präglad av socialdemokratiska eller liberala eller konservativa mål” (s. 52). Här anar man indirekt influens från Tingsten: 1945: 57). Dessutom diskuterades svårigheten att skilja mellan formell och reell demokrati.

Som exempel på att det inte räckte med att ikläda sig demokratins former togs förhållandena i Sovjetunionen, där visserligen allmän rösträtt rädde, men där folkrepresentationen saknade reellt inflytande. Det sovjetiska systemet förklarades i läroboken med serien Folket = Proletariatet = Kommunistiska Partiet = Stalin och tvång sades ersätta demokratins fria diskussion och personliga frihet. Läroboken framhöll att en viktig faktor saknades i det formella sovjetiska systemet nämligen frihetsprincipen, som är karaktäristisk för den reella demokratin. I detta sammanhang förekom ett av flera exempel på direkt influens från den vetenskapliga debatten genom citat av Tingsten: ”Demokrati är både majoritetstyre och politisk frihet, men det är den politiska friheten som i samtidens debatt står i förgrunden. Enligt demokratins utgångspunkter är det först den efter en fri debatt tillkomna majoriteten, som har rätt att styra under hänsyn till de sårmeningar, som framkommit under debatten. Det gäller, liksom i diktaturen, att vinna allmän anslutning men genom debatt och allmän uppgörelse, icke genom tvång och propaganda.” (s. 45, från Tingsten 1967: 149).

Läroboken gjorde en uppställning mellan den ideala demokratin och den renodlade icke-demokratin enligt följande:

respekt för människan kontra förakt för människan  
hävdande av individens autonomi kontra hävdande av auktoriteten

diskussion kontra tvång  
rättssäkerhet kontra personlig otrygghet  
(s. 49)

I läroboken fördes också en diskussion om den fria debattens roll – ingen sitter inne med den absoluta sanningen. Det är en grundtanke i demokratin, betonades det, att alla åsikter skall ha fritt spelrum och att besluten från de styrande skall redovisas öppet och att medborgarna skall kunna kontrollera dem.

Även frågan om vilka problem vår egen demokrati hade behandlades. Det fanns en risk för att politiken även i våra välutvecklade länder kunde bli en uppgift bara för specialister, hette det. Läroboken frågade sig i vilken riktning utvecklingen gick – en gång i tiden ansågs fattigdom skapa ointresse för politik och nu var frågan om inte välståndet med dess möjligheter att förverkliga olika intressen skapade politisk passivitet. Som skäl för denna utveckling angavs att de politiska frågorna blivit så komplicerade att den enskilde medborgaren fått svårt att förstå dem. Det är också möjligt, menade läroboksförfattarna, att inte heller de förtroendevalda riktigt kan förstå vad som skall beslutas och risken finns då att besluten blir alltför mycket påverkade av den teknokratiska och/eller byråkratiska elit som besitter specialkunskaper på skilda områden.

Det pris som demokratin kunde få betala för den fria tävlan mellan olika åsikter, påpekades det, var att motsättningarna mellan olika intressen kunde leda till instabilitet och ineffektivitet – här gav läroboken ytterligare ett exempel på direkt influens. Ett citat av Tage Erlander var infört: Det skulle vara "orimligt förneka, att problemet om hur man skall kunna förena en utbyggd demokrati och en rimlig grad av effektivitet har en ständig aktualitet för den som under inga förhållanden vill ge avkall på de demokratiska principerna" (s. 49). Ett annat problem eller snarare hot mot demokratin som togs upp i läroboken var konsekvenserna av en ohämmad politisk propaganda – som exempel gavs händelserna i Tyskland under nazismen. Det varnades för alla sorters ideologier som framhöll brutalitet och aggressivitet, men det betonades att hur extrem en politisk grupp agitation än var,

måste den i en demokrati bekämpas med lagliga medel.

Ett för demokratin viktigt principiellt problem är i vilken utsträckning majoriteten måste ta hänsyn till minoriteten vid beslutsfattandet. Ett annat problem är vilken grad av tolerans som skall råda mot icke-demokratiska yttringar. Läroboken behandlade båda dessa frågor genom att citera några rader av Herbert Tingsten i en faktaruta, en faktaruta i denna lärobok innehöll material som belyste och kompletterade den löpande texten, "... demokratin förutsätter en jämvikt mellan gemenskap och splittning, mellan samverkan och strid. Man måste vara överens om vissa ting, i varje fall om att de demokratiska metoderna skola tillämpas, ty om betydande grupper vägra att böja sig för majoritetens beslut och med alla medel sträva till makt, hotas folkstyrelsen med upplösning" (s. 46, från Tingsten 1945: 133).

I samma faktaruta framfördes synpunkter på de demokratiska spelreglerna av Alf Ahlberg, f.d. föreståndare på Brunnsvik, som menade att demokrati som samlevnadsform existerar under så stor frihet och så lite tvång som möjligt och att de mest skilda meningar får bekämpa varandra men i en debatt måste man acceptera de intellektuella spelreglerna (han jämför med reglerna i schack) dvs. de gemensamma uppfattningarna om vad som är rätt och orätt, hederligt och ohederligt.

Ytterligare aspekter på de demokratiska spelreglerna framfördes i faktarutan av filosofen Ortega y Gasset, som menade att de moraliska och demokratiska normerna är historiska produkter och att demokrati inte är detsamma som ett slags allmän uppkäftighet. Det är självklart, menade han, att man i en demokrati skall tänka fritt och ifrågasätta officiella sanningar, men "den demokratiska kampen måste försiggå under gemensamt accepterade av kultiverade former ... Men däri måste även ingå respekt för andra tänkesätt än mitt eget, hänsynsfullhet, strävan att försöka förstå och leva sig in i skilda ståndpunkter, resonlighet, vad man skulle vilja kalla debattkultur" (s. 46-47 ledare i SvD 1966-02-09) – de i faktarutan citerade författarna är ytterligare exempel på graden av influens från den vetenskapliga de-



batten. Hänsyn till andra och respekt för andras åsikter poängterades även på annan plats i läroboken som ett viktigt värde för demokratin.

När styrelsesättet i de nya enpartistaterna i Afrika diskuterades betecknades det som diskussionsdemokrati dvs. att målen inte medlen skulle vara det väsentliga och att den allmänna viljan bäst skulle förverkligas genom att makten låg hos ett parti dit alla hade tillträde och inom vilket fri diskussion skulle vara tillåten. På grund av de stora ekonomiska och sociala problem som rådde i dessa länder ansågs det förståeligt om de var mer benägna för den samhörighet och den centrala statliga ledning av utvecklingen som socialismen innebar än för vårt västerländska partisystem. I detta sammanhang återgavs ett uttalande av Tanzanias president, Julius Nyerere – ”Vi befinner oss i ett sådant krisläge (en jämförelse har gjorts mellan masspartisystemet och den politiska samlingen som kan ske i västerlandet i ett krisläge), och tills vi vunnit vårt krig mot fattigdomen, okunnigheten och sjukdomen kan vi inte låta vår enighet gå förlorad därför att man önskar, att vi skall följa följa reglerna i någon annans handbok.” (s. 51 – citatet av Nyerere är att beteckna som direkt influens). Detta kommenterades i läroboken med den ur demokratisynpunkt viktiga frågan: ”Hur långt kan man, med hänvisning till det svåra läget, inskränka medborgarnas frihet och ändå tala om demokrati?” (s. 52)

Ett problem som togs upp till diskussion var i vilken utsträckning den s.k. inre demokrati var förhärskande inom de större organisationerna i vårt politiska system. Frågan aktualiserades i hög grad av att organisationernas inflytande både i samhället i stort och över de enskilda medlemmarna ansågs ha ökat. Läroboksförfattarna menade att risken för att makten koncentrerades till ett fåtal mera kunniga och välinformerade specialister i toppen visserligen fanns, men de såg problemet mera som att medlemmarna var ganska ointresserade av att engagera sig i organisationernas interna arbete – ”högst 10 % av medlemmarna torde vara aktiva i sådana sammanhang.” (s. 129). Såsom förslag till lösning på såväl den

yttre (demokratin i hela samhället) som den inre demokratin betonades vikten av kunskap och information mellan ledningen och medborgarna/medlemmarna och inte minst viktig ansågs den information vara som gick andra vägen dvs. från medborgarna/medlemmarna till ledningen. Det hävdades därvid att de stora organisationerna försökte ge sina medlemmar ökad information och kunskap genom tidsskrifter och studiecirkel.

Ytterligare synpunkter på den interna demokratin i de politiska partierna gavs i en faktaruta, med titeln – Partidemokrati finns den? Från en ledare i DN återgavs en intervju med Tage Erlander, som menade, att partiaktiviteten inom det socialdemokratiska partiet inte var sämre än inom de övriga partierna men att mycket kunde göras för att bredda kontaktutbytet i partiorganisationen. I ledaren presenterades också Robert Michels berömda ”oligarkens järnlag” och några statsvetares invändningar mot den.

Henry Valen menade, att alltför få vetenskapliga undersökningar gjorts av hur partier fungerar för att en sådan slutsats skulle kunna dras. Lars Sköld och Agne Gustafsson poängterade att beslutsprocessen i en stor organisation var mer invecklad än vad Michels tes angav även om de var överens om att ledarskiktet i ett parti hade stort inflytande på dess politik. Avslutningsvis betonades att man därmed inte kunde säga att partierna var odemokratiskt styrda, eftersom alla inte kan ha lika stor reell makt i ett parti. Kärnpunkten i den inre demokrati i ett parti låg snarare i att ”ledarna handlar i överensstämmelse med medlemmarnas önskemål.” (s. 99), men svårigheten låg just i att ta reda på medlemmarnas önskemål! Citatet från Erlander är direkt influens och de återgivna uttalandena av Michels, Valen, Sköld och Gustafsson är att betrakta som exempel på indirekt influens. Ännu ett problem för den interna demokratin i partierna nämndes, nämligen kandidatnomineringsförfarandet, vilket också påverkar demokratin i hela samhället. Risk för skendemokrati ansågs föreligga om inte partimedlemmarna engagerade sig mer i nomineringsförfarandet.

Direkt influens förekom även i en faktaruta där läroboken redovisade Alf Ross' metod att försöka mäta graden av demokrati genom att undersöka dess intensitet, effektivitet och extensitet. Man kan alltså icke helt enkelt säga, att en statsform är demokratisk, när statsmakten tillkommer folket. Det är nämligen inte fråga om ett enkelt antingen – eller. ”Det är bättre att säga att en stat är demokratisk i den mån som statsmakten tillkommer folket.” (s. 51, från Ross 1963: 93).

I en annan faktaruta förekom ytterligare influens från Herbert Tingsten – där gavs en kort historik över demokratins utveckling under 1900-talet, varvid den indelning av jordens länder i demokratier och icke-demokratier som Tingsten använt redovisades. (s. 44, från Tingsten 1967: 39).

Lärobok nr 2 Björkblom m.fl.

Nästa lärobok som granskats är Björkblom – Altersten m.fl. 1972. Endast likheter och avvikelser av intresse i demokratiframställningen redovisas jämfört med föregående lärobok. Samma liberala demokratibegrepp med de vanliga kännetecknen presenterades och diskuterades. Därutöver beskrivs i denna lärobok vilken innebörd demokrati hade enligt kommunistisk ideologi – den socialistiska demokratin är i egentlig mening den enda riktigt demokratiska, eftersom den stöder sig på folket/arbetarklassen (jfr den definition som anförts ovan). I samband med denna beskrivning presenterades också den kommunistiska synen på den västerländska demokratin dvs. att en härskande klass av kapitalister förtrycker övriga klasser i samhället och de båda sidornas (kommunistanhängare och kommunistmotståndare) propagandainvektiv mot varandra – ”Den borgerliga demokratin döljer hycklande härskarmakten hos de exploaterande klasserna” ... ”att kommunistregimerna genom att kalla sig demokratier försöker dölja ofrihet, förtryck och våld” (s. 119).

Ett avsnitt i läroboken ägnades åt kritisk analys av den västerländska demokratin. Det var i synnerhet två författares synpunkter på demokrati och samhälle som refererades, C.B. Macpherson och Herbert Marcuse. Jag börjar

med den kanadensiske statsvetaren Macphersons *The Real World of Democracy*. Han laborerar där med olika demokratibegrepp dels demokrati i inskränkt mening innebärande ett styrelsesätt, där folket kan kontrollera de styrande dvs de liberala demokratierna i västländerna, dels demokrati i vidare bemärkelse, vilket innebär att ett styrelsesystem kan kallas demokratiskt om det strävar efter jämlikhet. Det senare gäller, menar han, både för avantgardestaterna och för u-länderna. I verkligheten betyder hans definitioner av demokratibegreppet att i det närmaste alla stater på jorden kan kalla sig demokratiska. Hans något kontroversiella syn på demokrati presenterades i läroboken utan annan kommentar än att hans bok ”har mötts såväl med uppskattning som skepsis och kritik” (s. 128). I nästa upplaga av läroboken har avsnittet om Macpherson tagits bort.

Macpherson kritiserade också att den privata äganderätten till produktionsmedlen i de kapitalistiska samhällena är koncentrerad till ett fåtal, vilket förhindrar att jämlikhet uppnås. Han föreslår att rätten att förvärva produktionsmedel i marknadssamhällena måste begränsas om människorna skall kunna uppnå frihet och jämlikhet och bevara sina högt värderade friheter och individualism. Friheter som förhindrar reformer kan inte tillåtas – principen vid förändring av ett samhälle blir då ”att nuvarande friheter offras för en vision av en fullständigare framtida frihet med större jämlikhet” (s. 130).

Nästa i läroboken återgivne kritiker av det kapitalistiska konsumtions-samhället är filosofen Herbert Marcuse, som i sin bok *An Essay on Liberation*, bl. a. menade att ”Konkurrens-moralen och förvärvsbegäret (i det kapitalistiska samhället) har tvingat in människan i en ny ofrihet – behovet att äga och konsumera materiella ting har blivit ett tvång.” (s. 130). Då någon opposition mot systemet ej skapats, eftersom individerna ”indoktrinerats till fullständig anpassning till det etablerade samhället”, måste ett mänskligare samhälle åstadkommas genom en total omvälvning/revolution, men den skall inte ledas av arbetarklassen, eftersom den är manipulerad utan av udda

grupper såsom "beatniks, hippies, revolterande studenter och flower-power-grupper" (s. 132).

Marcuse betonade samtidigt att i denna kamp för ett bättre samhälle måste man "gå hårt fram" mot dem som opponerar mot förändringen och "... visa en målmedveten intolerans". Intoleransen skulle främst gälla rörelser från höger medan rörelser från vänster skulle tolereras. Läroboken avslutar resonemanget om Marcuses intoleransbegrepp med kommentaren att detta skiljer sig markant från demokratins betoning av tolerans – framställningen om Macpherson och Marcuse utgör exempel på direkt influens.

I läroboken ägnades ett kapitel åt jämlikhetsfrågan. Det sades inledningsvis att det är omtvistat huruvida jämlikheten är en väsentlig del av demokratins, men det finns alltid någon sorts samband mellan demokrati och jämlikhet, ansåg läroboksförfattarna, eftersom de styrande måste ta hänsyn till majoritetens krav – "Privilegier kan endast bestå så länge de godtas av folkflertalet" (s. 134). Den sociala jämlikheten t. ex. i vilken utsträckning sociala barriärer rivits diskuterades. Likaså framfördes olika aspekter på hur långt en ekonomisk utjämning skulle kunna gå i ett samhälle.

Även i detta avsnitt förekom direkt influens – läroboken hänvisade till Michael Youngs bok *Intelligensen som överklass*, där han hävdade att det i framtidens samhälle kommer att skapas "en överklass, som innehar sin maktställning på grund av konstaterad högre intelligens hos medlemmarna" (s. 140). Ytterligare en delrubrik i avsnittet var jämlikhet i arbetslivet, som huvudsakligen behandlade utjämning mellan anställda i offentlig och privat tjänst och mellan tjänstemän och arbetare. Nästa jämlikhetsfråga som belystes var frågan om kulturell jämlikhet i betydelsen av att "alla ska ha lika möjlighet att bli delaktiga i de kulturella värdena". Det påpekades att den unga generationen redan hade denna möjlighet genom den obligatoriska skolan, men att det inom den äldre generationen fanns stora brister i utbildning och kunskaper, vilka skulle kunna avhjälpas genom utökad vuxenutbildning. Avsnittet avslutades med diskussion av

den mest kontroversiella jämlikhetsfrågan, jämlikheten mellan män och kvinnor – genom att på detta sätt knyta jämlikheten till demokratin gör sig läroboken till tolk för något annat än bara beslutsdemokrati nämligen att demokrati också handlar om politikens innehåll.

Lärobok nr 3 Garland m.fl.

Den tredje av de gymnasieläroböcker från denna period som jag undersökt är Sven Olof Garland och Staffan Helmfrids m.fl., 1969. Denna lärobok har en annorlunda framställning av demokratibegreppet än de båda andra. Avsnittet inleds med en skiss över individens roll i det politiska systemet. Den första fyrkanten i skissen har rubriken, Samhällsmiljön, varifrån individers och gruppers önskemål och krav utgår. Dessa tas sedan om hand i nästa fyrkant med rubriken, Organisationer och Massmedier, som samlar ihop och formulerar kraven (aggregerar och artikulerar) och skickar dem vidare till den sista fyrkanten med rubriken, Beslutande organ, där de politiska besluten fattas, ofta efter kompromisser. De beslutade åtgärderna påverkar sedan individer och grupper i samhället.

Läroboken ser alltså människan och politiken som ett kretslopp, en ständig sam- och växelverkan mellan "väljare, privata grupper, organisationer, partier, riksdag, regering och förvaltning", när det gäller systemet i Sverige (s. 94).

Det betonas att oppositionspartier som vi har i vårt demokratiska system är ganska sällsynta i världen i övrigt (endast ca 30 av världens då ca 130 stater hade en legal opposition) och att just politisk frihet med rätt till opposition är ett av de viktigaste kännetecknen på demokrati. Hur oppositionsrörelser i allmänhet behandlas uttrycks i följande citat: "I detta ögonblick utövar politiskt ledande grupper på skilda håll i världen den uråldriga konsten att fångsla, lem-lästa och döda sina motståndare. Just när ni läser detta försöker i en rad länder regering och opposition betvinga varandra med våldsmetoder. Utan all fråga är användandet av våld alltfjämt det vanligaste sättet att behandla sina motståndare" (s. 95, direkt influens från Dahl 1966).

När läroboken diskuterar de politiska fri- och rättigheterna framhålls att FN:s rättighetsförklaring består av två huvuddelar—å ena sidan de s.k. politiska och civila rättigheterna såsom rätt till liv, personlig integritet och de i de demokratiska länderna så omhuldade tanke- yttrande- och föreningsfriheterna—å andra sidan de ekonomiska och sociala och kulturella rättigheterna innebärande att rätten till arbete och social trygghet sätts i främsta rummet. De förstnämnda rättigheterna som fick sin formulering i 1700-talets Frankrike och Amerika har haft, påpekas det, kolossalt inflytande på utvecklingen i Europa och Amerika. Kommuniststaterna i öst betonar de ekonomiska och sociala rättigheterna och anser att det kapitalistiska systemet har stora brister i detta avseende. Läroboken framhåller att de flesta länder i världen är mycket intresserade av de ekonomiska och sociala rättigheterna, eftersom länderna strävar efter att införa ett välfärdsamhälle. I detta sammanhang anförs att: "Européer och amerikaner har dock ingen anledning att förhäva sig. Den politiska friheten är inte så gammal i Europa (se läroböcker i historia)." (s. 97). De klassiska fri- och rättigheterna avskaffades i Italien under fascismen och i Tyskland under nazismen.

En något annorlunda förklaring av den västerländska demokratin ges—följande fem utmärkande drag ställs upp:

1-Att lagar beslutas av parlament (riksdag, folkrepresentationen) och tillämpas av en statsförvaltning, som lyder under en politiskt ansvarig regering. —

2 Att rättskipning sker genom oberoende domstolar.

3 Att olika intressen i samhället förs fram av organisationer och partier i fri tävlan.

4 Att politisk information och åsiktsbildning sker genom självständiga och differentierade kommunikationsmedia

5 Att förändringar i regeringens sammansättning och i samhället i allmänhet genomföres i ett system av fria val och konkurrerande partier." (s. 99)

Ett sådant samhälle kallade läroboken pluralistiskt dvs. där olika åsikter och intressen kan göra sig gällande. En karta och ett diagram

över styrelsesätten i världens länder visade att det som betecknades som kommunistländer omfattade nästan dubbelt så många människor som de västerländska demokratierna. Det påpekades att klassificeringen av länderna är något godtycklig och att ordet demokrati även används i kommunistländerna men då i betydelsen av "social jämlikhet (i princip) och frånvaro av privat ekonomisk maktkoncentration" (s. 101). Vid resonemang kring uppdelningen av länderna förklarades skillnaderna mellan den parlamentariska demokratin i Europa och presidentdemokratin i USA och Latinamerika.

Det påpekades att en viss liberalisering skett i vissa kommunistländer. Som exempel togs händelserna i Tjeckoslovakien 1968—ett reformprogram som den tjeckiske premiärministern Cernik föreslog parlamentet refererades. Det: innehöll bl. a. följande: regeringen lovade att garantera de mänskliga fri- och rättigheterna, att man skulle samarbeta med andra politiska partier när beslut skulle tas. "Vi måste ge alla politiska partier, sociala grupper och medborgare utan anknytning till politiska partier möjligheten att utöva inflytande på regeringsmakten" (s. 160). (Boken trycktes före invasionen från Warszawapaktländerna.)

Läroboken gav styrelsesättet i de nya staterna i Afrika en speciell beteckning. De karaktäriserades som styrda demokratier eller demokratier under förmyndare dvs. de hade en demokratisk författning men styrdes diktatoriskt. (Uttrycket styrd demokrati, guided democracy, kommer från den indonesiske diktatorn Sukarno). Det framhölls att man t.ex. i Tanzania försöker göra det möjligt för lokala partiorganisationer att sätta upp kandidater till Partiet, vilket skall vara öppet för alla.

Sambandet mellan ett lands ekonomiska utveckling och (förutsättningar för) politisk demokrati togs också upp vid beskrivningen av förhållandena i Japan efter 1945. Visserligen infördes det demokratiska systemet som råder i Japan genom amerikansk påverkan, men det japanska samhället har snabbt blivit pluralistiskt och organisationsväsendet har utvecklats, något som, påpekas det, sannolikt bidragit till Japans ekonomiska frammarsch. Det

betonades också att det samband som anses råda mellan politisk demokrati och ekonomisk utveckling inte gällde för utvecklingen i Tyskland och Japan under mellankrigstiden.

Avslutningsvis diskuterade läroboken vem som har makten i ett samhälle och refererade två sociologers synpunkter i frågan. C. Wright Mills menade, att massamhällen med en eller ett fåtal eliter såsom Sovjetunionen och USA ej kan räknas som demokratiska, medan gruppssamhällen, där mellaninstanserna såsom politiska partier, fackföreningar och organisationer kan förmedla kontakt mellan folks intressen är demokratiskt styrda. Gerhard E. Lenski ansåg, att USA och Sverige representerar två ytterligheter när det gäller politiskt inflytande. I USA är det fortfarande "the propertied classes and their allies" (s. 206) som dominerar den politiska makten, medan dessa grupper har begränsat inflytande i Sverige. I stället ligger den politiska makten i Sverige hos välorganiserade partier och organisationer. Det påpekas att det i de västerländska demokratierna finns ett flertal maktcentra, som samverkar intimt på olika sätt.

Sammanfattningsvis kan sägas att demokratiframställningen i de undersökta grundskoleläroböckerna i samhällskunskap var relativt kortfattad. Visserligen presenterades den liberala beslutsdemokratin med dess kännetecknen, men om man jämför med enhetsskolans läroböcker i början av 1950-talet har en inskränkning skett. De tre gymnasieläroböckerna hade en mera utförlig beskrivning av och diskussion omkring demokratibegreppet.

I synnerhet i Nilsson-Modings lärobok fördes en relativt djupgående diskussion om demokratins olika problem såsom demokratins spelregler, spänningen mellan majoritet och minoritet och den inre demokratin i större organisationer inbegripet de politiska partierna. I dessa diskussioner använde sig läroboksförfattarna av åtskilliga citat från den vetenskapliga debatten – den vetenskapliga influensen har i denna lärobok varit omfattande.

I Björkblom & Alterstens m.fl. lärobok förekom två avsnitt som ej fanns med i de båda andra läroböckerna. Det ena gällde kritiken av den västerländska demokratin. Förutom att

Macphersons omdiskuterade syn på demokrati refererades innebärande att nästan alla styrelsesätt i världen blev demokratiska återgavs även Marcuses kanske ändå mer uppseendeväckande förslag till revolution av det kapitalistiska samhället nämligen att udda grupper, som ej var indoktrinerade av systemet skulle leda denna revolution. Det andra avsnittet diskuterade ingående jämlikhetsfrågor ur olika aspekter.

Garland & Helmfrids lärobok betonade att demokrati är ett samspel mellan individen i sin samhällsmiljö och organisationer och massmedier och de beslutande organen (regering, riksdag och förvaltning). Läroboksförfattarna menade att det förutom de västerländska demokratiernas tolkning av FN:s rättighetsförklaring – dvs. att rätt till liv, egendom och de politiska rättigheterna framhävs – fanns även en annan tolkning av rättighetsförklaringen nämligen den ekonomiska och sociala sidan dvs. att medborgaren skall ha rätt till arbete och social trygghet, vilket betonas av kommunist- och u-länderna. Läroboken gav också exempel på samband mellan ekonomisk utveckling och utveckling mot demokrati såsom Japan efter 1945 och i någon mån Japan och Tyskland 1860 till omkring 1920. Samtidigt påpekades att utvecklingen i de båda länderna under mellankrigstiden var undantag från ovan nämnda samband.

### Demokratibegreppets anknytning till historien

Jag vill avslutningsvis nämna något om vilken historisk förankring demokratin gavs i läroböckerna. I såväl Helgers som Rydéns läroböcker i medborgarkunskap omnämndes förhandlingarna vid härads- och landskapstingen och kungavalen vid Mora stenar som tidiga uttryck för demokratiska drag hos svenskarna. Rydéns lärobok innehöll, förutom hans redan omnämnda avsnitt om de skandinaviska folkens storhet, en passus som är värd att notera – han gav Engelbrekts ovan omnämnda unionsfientliga parti i början av 1400-talet beteckningen demokratiskt. I Herlitz' lärobok

från början av 1930-talet påpekades att vårt statsskick sedan länge haft demokratiska inslag i form av att bönderna under lång tid varit representerade i vår riksdag. Han menade också att våra nuvarande fri- och rättigheter, som är typiska för demokratin, inte går tillbaka på franska revolutionens frihetsidéer utan har sitt ursprung i den inhemska traditionen, som bygger på konungens ed i den gamla kungabalken. I läroböckerna kring 1950 tillkom att demokrati var ett grekiskt ord som betydde folkstyre, men den antika demokratin förklarades i allmänhet inte närmare. De redan angivna "demokratiska" inslagen från den inhemska historiska traditionen återkom – därtill framhölls den kommunala självstyrelsens betydelse för demokratiutvecklingen i Sverige. I en av läroböckerna från denna tid, E. Franssons *Demokratins samhälle*, radades att antal citat upp ur historien för att belysa innebörden av några av kännetecknen på demokrati.

Citat ur historien – demokratikännetecken

"Sed och skick hos svenskarna att varje offentligt ärende mer beror på folkets enstämmiga vilja än på konungens makt", om vikingatiden, källa ej angiven  
– våra styrelsemän utses genom fria val

"Svear äga konung taga, så och vråka", Västgötalagen

– Vår rätt att välja nya styrelsemän om de gamla förlorat förtroendet

"Land skall med lag byggas", Hälsingelagen

– Lagarna är centrala i en demokrati och rättssäkerhet skall råda

Någon närmare förklaring till hur sambanden mellan demokratikännetecknen och citaten skulle tolkas gav inte läroboken, men förhållandet illustrerar ändå vilken inverkan historien fortfarande kunde ha över det nya ämnet samhällskunskap. Framhävandet av de demokratiska inslagen i den inhemska historiska traditionen såsom betydelsefulla för demokratiutvecklingen i Sverige försvann ur läroböckerna vid början av 1960-talet.

Preliminära resultat övrigt

Utöver vad som ovan sagts, kan jag nämna något om övriga aktörer på läroboksarenan, men jag vill betona att resultatet i dessa avseenden är i ännu högre grad preliminära, eftersom en stor del av det empiriska arbetet återstår. En viktig aktör i läroboksproduktionen var Statens Läroboksnämnd, SLN, ett särskilt organ för granskning av läroböcker som inrättades 1938 och var i funktion till 1974, då den ersattes av Statens Läromedelsinformation. Läroboksnämnden hade i uppgift att granska och godkänna alla läroböcker som skulle användas i det svenska skolväsendet – förteckning över godkända läroböcker publicerades från och med 1940. Av de två intervjuer med läroboksförfattare som gjorts framgick att SLN hade både en kontrollerande och normerande funktion vid produktionen av läroböcker – en del läroboksförfattare uttryckte t.o.m. rädsla för SLN. Det sades vidare att läroboksförfattarna kände sig starkt beroende av läroplanen och i synnerhet av kursanvisningarna med dess huvudmoment i sin verksamhet. I detta sammanhang diskuterades lärobokens inverkan på undervisning. Generellt sett ansågs (anses) läroboken ha en mycket stor inverkan på innehållet i undervisningen och för flertalet lärare är kursen = innehållet i läroboken.

En förlagsredaktör har jag hittills intervjuat (dec. 1995) och ur denna intervju framkom bl.a. att förlagsredaktören numera har ett icke obetydligt inflytande t. o. m. över innehållet i den blivande läroboken. Han betonade den afärsmässiga aspekten på bokutgivningen och menade att numera skrivs över 90% av läroböckerna av lärare i aktiv tjänst.

Av mitt material framgår att det därvidlag skett en markant förändring. Läroböckerna i medborgarkunskap skrevs huvudsakligen av folkskollärare som undervisade i ämnet, medan läroböckerna i samhällslära och i början också i samhällskunskap skrevs av högutbildade akademiker på docent eller professorsnivå. Redan tidigt var det vanligt att två författare tillsammans gav ut en lärobok och från och med 1960-talet blev det allt vanligare att ett författarlag, bestående av 3–6 personer, under

en förlagsredaktörs ledning gemensamt arbetade fram en lärobok.

*Sten-Ove Larsson*

## Referenser

### Offentligt tryck

Propositioner: 1918:96, 1927:116, 1950:70, 1962:54, 1964:171.

KU: s Memorial 1920:55.

Fortsättningskolestadgan 1918.

SFS 1919:880, 1928:252.

Timplaner och huvudmoment för försöksverksamhet med enhetsskolan 1955/59.

Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919 och 1955.

Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr-62).

Läroplan för Gymnasieskolan 1965 (Lgy-65).

Aktuellt från Skolöverstyrelsen (ASÖ).

Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen, Kungl. Skolöverstyrelsen 1957.

Läroboksförteckning från Statens Läroboksnämnd 1940–1974.

Protokoll från Statens Läroboksnämnd 1940–1974.

### Läroböcker – omkring 1930

#### Medborgarkunskap

Bergström, O., 1928, 1940, 1948, *Medborgarkunskap*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.

Helger, N., 1918, 1921, 1934, 1941, 1946, 1952, 1954, *Medborgarkunskap*. Stockholm: Lindblads förlag.

Rosén och Jonsson, 1938, 1946, 1954, *Känn ditt samhälle*. Stockholm: Svenska Bokförlaget—Norstedts.

Rydén, V., från 1930 Rydén och Thomson, 1925, 1932, 1937, 1943, 1953, 1958, *Medborgarkunskap*. Stockholm: Svenska Bokförlaget—Norstedts.

Thurén och Lindholm, 1935, 1941, 1950, 1955, *Den unge medborgaren*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.

#### Historia för folkskolan

Bergström, O., 1927, 1938, *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.

Grimberg, C., 1923, 1931, 1935, 1940, *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: P. A. Norstedts och Söner.

Häggman, J., 1932, *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Odhner, C. T., 1933, *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: P. A. Norstedts och Söner.

Larsson, H., 1915, 1935, *Lärobok i historia för folkskolan*. Lund: Gleerups.

Morén, F. W., 1934, 1952, *Lärobok i historia för folkskolan*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.

#### Historia med samhällslära

Grimberg, C. / Grimberg och Söderlund, E., 1930, 1940, 1951, *Sveriges historia för realskolan*. Stockholm: Svenska Bokförlaget.

Herlitz, N., från 1950 Herlitz och Johansson, A., 1932, 1938, 1950, 1960, *Svensk samhällslära*. Stockholm: Svenska Bokförlaget—Norstedts.

Hildebrand, E. och Vessberg, V., från 1935 Hildebrand och Kraft, S., 1933, 1938, 1945, 1951, *Svensk stats- och samhällskunskap – Lärobok för realskolor*. Stockholm: P. A. Norstedts och Söner.

Odhner, C. T. / Odhner och Westman, K. G. / Odhner, Westman och Forsell, N., 1928, 1935, 1940, 1945, 1954, *Fäderneslandets historia för realskolan med samhällslära*. Stockholm: P. A. Norstedts och Söner.

### Läroböcker – omkring 1950

#### Historia med samhällslära och samhällskunskap

Arvidson, S. och Lindholm, K., 1953, 1955, *Samhällskunskap för skolans avslutningsklasser*. Stockholm: Svenska Bokförlaget—Bonniers.

Björkblom, S., 1963, 1965, *Samhällskunskap för gymnasiet*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Dickson och Erikson och Håstad, 1957, 1960, 1962, *Samhällskunskap för gymnasiet*. Stockholm: Svenska Bokförlaget—Norstedts.

Fransson, E., 1957, 1960, 1962, *Demokratins samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.

Johannesson, G., 1953, 1958, 1965, *Vårt samhälle*. Lund: Gleerups.

Norman, D., Boalt, G., 1956, 1957, 1965, 1967, *Det svenska samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.

Näslund, R., 1959, *Vi medborgare*. Stockholm: A V Carlsons.

Näslund, R., 1960, 1962, *Vi och vårt samhälle*. Stockholm: A V Carlsons.

Palme, S.-U., 1958, *Gymnasiets samhällslära*. Stockholm: Ehrlins.

- Pederby, Pederby och Moberg, 1965, *Grundskolans samhällskunskap åk 7-9*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.
- Pettersson, H. och Pederby, B., 1954, 1959, *Folkskolans samhällslära*. Stockholm: Magnus Bergvalls förlag.

### Läroböcker – omkring 1970

#### Samhällskunskap

- Björkblom, Altersten, Hanselid och Liljequist, 1970, *Världen, Sverige och vi HSE 3*. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Garland, Helmfrid, Holmberg, Jansson och Linnarsson, 1968, *Samhällslära för gymnasiet 3: 1 och 3:2*. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Husén, Paul, Östlund, Foyer och Herz, 1966, *Samhällskunskap för grundskolan del 2 åk 9*. Stockholm: Almquist & Wiksell.
- Linnarsson, Anderö och Blomquist, 1965, *Nutidens samhälle*. Stockholm: Svenska Bokförlaget – Norstedts.
- Nilsson, C. och Moding, Ph., 1969, *Samhällskunskap 3 A*. Stockholm: SÖ-förlaget.

#### Litteratur

- Andolf, G., 1972, *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820–1965*. Uppsala: diss.
- Atkinson, P., 1985, *Language structure and reproduction – an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Bellack, Kliebard, Hyman och Smith, Jr., 1966, *The language of the classroom*. London: Teachers College Press.
- Bromsjö, B., 1965, *Samhällskunskap som skolämne*. Stockholm: Svenska Bokförlaget – Norstedts.
- Dahl, R. A., 1989, *Democracy and its critics*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dahl, R. A., ed., 1966, *Political Oppositions in Western Democracies*. New Haven and London: Yale University Press.
- Einarsson, J. och Hultman, T. G., 1985, *Godmorgon pojkar och flickor*. Malmö: Liber.
- Gutman, A., 1987, *Democratic Education*. Princeton

New Jersey: Princeton University Press.

- Lenski, G. E., 1966, *Power and privilege – a theory of social stratification*. New York: McGraw–Hill.
- Lewin, L., 1970, *Folket och eliterna. En studie i modern demokratisk teori*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Lewin, L., 1977, *Hur styrs facket? Om demokratin inom fackföreningsrörelsen*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Lipset, S. M., 1966, *Den politiska människan*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Lundgren, Svingby och Wallin, 1982, *Läroplaner och läromedel*. Stockholm: Institutionen för Pedagogik
- Macpherson, C. B., 1968, *Den mångtydiga demokratin*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Marcuse, H., 1969, *Människans befielse*. Helsingfors: Söderströms.
- Mills, C. W., 1971, *Makteliten*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Projekt Skolesprog, 1979, *Skoledage 1 og 2*. Köpenhamn: GMT og Unge pedagoge.
- Ross, A., 1963, *Varför demokrati? Stockholm: Kronos/Tidens förlag.*
- Speer, A., 1969, *Erinnerungen*. Berlin: Propyläen.
- Stjernquist, N., 1955, Historielärarna och samhällsläran. *Tiden*, nr 4.
- Tingsten, H., 1945, *Demokratiens problem*. Stockholm: Norstedts.
- Tingsten, H., 1964, *Demokratiens problem*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Tingsten, H., 1969, *Gud och Fosterlandet*. Stockholm: P. A. Norstedts och söner.
- Todd, E., 1984, *L'Enfance du monde*. Paris: Seuil.
- Wennberg, G., 1990, *Geografi och skolgeografi – Ett ämnes förändringar*. Uppsala: Almquist och Wiksell.
- Westerståhl, J., 1954, *Demokrati och diktatur*. Samhällskunskap del I SÖ:s skriftserie nr. 9. Falun: Svenska Bokförlaget – Norstedts.
- Young, M., 1960, *Intelligensen som överklass*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Östlund, H.E. 1995, En idé blir verklighet. *FLS, tidskriften Föreningen för lärare i samhällskunskap*, nr 4.