



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Demokrati betyder folkstyre”

Om gymnasielärares beskrivningar av demokrati och det demokratiska uppdraget i kursen samhällskunskap A

Sven Olsson
Johan Sundqvist
Mikael Svensson

LAU690

Handledare: Klas Andersson

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: VT11-2490-04



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Demokrati betyder folkstyre" Om gymnasielärares beskrivningar av demokrati och det demokratiska uppdraget i kursen samhällskunskap A

Författare: Sven Olsson, Johan Sundqvist och Mikael Svensson

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Klas Andersson

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Demokrati, Demokratisyn, demokratiskt uppdrag, samhällskunskap,

Sammanfattning

Rapportens syfte är att beskriva samhällskunskapslärares berättelser om sin egen demokratisyn och uppfattningar av demokratiuppdraget i gymnasiekursen Samhällskunskap A. För att uppnå syftet har vi besvarat två huvudfrågor:

1. Hur beskriver gymnasielärare i samhällskunskap sin demokratisyn?
2. Hur beskriver gymnasielärare i samhällskunskap det demokratiska uppdraget i kursen Samhällskunskap A?

Resultatet bygger på intervjuer med nio samhällskunskapslärare som undervisar i kursen Samhällskunskap A på en skola i Göteborgsområdet. Lärarna är utvalda utifrån att skapa maximal variation av utsagor. I gruppen av respondenter finns fem kvinnor och fyra män i varierande ålder med olika lång erfarenhet. De flesta lärarna har olika ämneskombinationer i sin tjänst.

Respondenternas beskrivningar av sin demokratisyn har kategoriserats och demokratisynerna som framträder är *konkurrensdemokrati*, *deltagardemokrati* och *radikaldemokrati*. Respondenterna redogör för en statsvetenskaplig syn på demokrati, det vill säga demokrati som ett sätt att fatta beslut. Demokrati som livsform framkommer inte tydligt men i en utsaga påtalas att demokratibegreppet kan röra alla samhällets områden, även i form av ekonomisk

demokrati. En vid demokratisyn såsom feministisk och ekologisk demokratikritik förs inte fram i studien. Bland respondenternas svar framträder Sverige som ett ideal i fråga om demokrati. Våldigt lite kritik mot det svenska demokratiska systemet synliggörs.

I respondenternas utsagor angående det demokratiska uppdraget framträder tre olika kategorier. Lärarna beskriver att de i sin undervisning har *i demokrati*, *om demokrati* respektive *genom demokrati* i fokus. Bakom *i demokrati* återfinns verktygen som behövs för att påverka, *om demokrati* rymmer vad demokrati är och hur demokrati fungerar och *genom demokrati* fokuserar på demokratiska normer och värden.

Våra resultatets betydelse för läraryrket kan beskrivas i att vi upplever en fara om det är så att lärarna har fokus på statsvetenskapliga demokratisyner och inte ger eleverna fler olika syner att förhålla sig till. Vidare vill vi i undervisningen se mer av kritik mot den svenska demokratimodellen så att den utmanas av elevernas kritiska tänkande.

1 Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Forskningsfrågor.....	2
1.3 Avgränsning	2
1.4 Studiens relevans	3
1.5 Disposition	3
2 Bakgrund	5
2.1 Framväxten av ämnet samhällskunskap i svensk skola	5
2.2 Styrdokumentet i dagens gymnasieskola	6
2.2.1 Skollag och läroplan	6
2.2.2 Programmålen	7
2.2.3 Kursplanen i samhällskunskap	7
3. Tidigare forskning	9
3.1 Demokratisyn i gymnasieskolans styrdokument	9
3.2 Samhällskunskapslärares demokratisyn	10
3.3 Demokratiuppdraget i undervisningen	11
3.4 Samhällskunskapslärares syn på demokratiuppdraget	12
4 Metod och material	14
4.1 Studiens datainsamling	14
4.2 Undersökningens urvalsprinciper	16
4.3 Motiv bakom val av respondenter	17
4.4 Vårt specifika urval	19
4.5 Analysvariabler	21
4.6 Formulering av intervjufrågor	22
4.7 Genomförande av intervjuer	23
4.8 Bearbetning av material	25
4.9 Etiska aspekter på studien	27
4.10 Resultat och reliabilitet	27
5 Studiens teoretiska utgångspunkt	29
5.1 Demokratisyer	29
5.1.1 Konkurrensdemokrati	29
5.1.2 Deltagardemokrati	31
5.1.3 Radikaldemokrati	32
5.2 Sammanfattande analys: Konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati	32
5.2.1 Skiljelinjer hos demokratisynerna	33
5.2.2 Kritik av demokratimodellerna	33
5.3 En vid demokratisyn - demokrati som livsform	34
5.4 Demokratiuppdraget i gymnasieskolan	35
6 Resultat och analys	37
6.1 Gymnasielärares demokratisyn	37
6.1.1.1 Konkurrensdemokraterna	37
6.1.1.2 Deltagardemokraterna	39
6.1.1.3 Radikaldemokraten	40
6.1.1.4 Vidgade demokratisyer	41
6.1.1.5 Systemkritik	42
6.1.2 Sammanfattande analys av lärarnas demokratisyn	43
6.2 Gymnasielärares beskrivning av demokratiuppdraget	44

6.2.1 Om demokrati	44
6.2.2 I demokrati	45
6.2.3 Genom demokrati	46
6.2.4 Sammanfattande analys av gymnasielärares syn på demokratiuppdraget .	47
7 Diskussion	51
7.1 Gymnasielärares demokratisyn	51
7.2 Lärares syn på det demokratiska uppdraget	53
8 Framtida forskning	56
9. Författarnas slutord	57
10 Litteratur	58
Bilagor	
Bilaga 1 Lokal arbetsplan	63
Bilaga 2 Intervjufrågor	64
Bilaga 3 Samtycke	65
Figur och tabellförteckning	
Figur 1. Innehållet i det demokratiska uppdraget.	11
Tabell 1. Sammanställning av respondenter utifrån ålder, kön, erfarenhet och huvudsakliga program läraren undervisar på samt ämneskombination.	21
Tabell 2. Skiljelinjer för demokratisynerna konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati.	33
Tabell 3. Kritik av demokratimodellerna konkurrens-, deltagar- och radikaldemokrati.	33
Tabell 4. Respondenterna kategoriserade utifrån vilken demokratisyn de har. ..	43
Tabell 5. Respondenterna kategoriserade utifrån huruvida de fokuserar på <i>om</i> , <i>i</i> eller <i>genom demokrati</i> i sin undervisning.	48
Tabell 6. Respondenternas utsagor om huruvida de har fokus på <i>om</i> , <i>i</i> eller <i>genom demokrati</i> utifrån prioritetsordningen 1, 2 och 3.	49

1 Inledning

Sveriges riksdag och olika regeringar har genom skollagen, läroplanen och kursplaner tydligt klargjort att samhället ska vila på en demokratisk grund. Demokrati är samtidigt inte något som vi medborgare kan ta som självklart, det är något som hela tiden måste återerövas av, och förankras, i varje ny generation. Vad är då demokrati? I Pedagogisk uppslagsbok anges följande definition. ”*Idén om alla människors lika värde och rätt till lika inflytande på beslutsprocessen.*” (Pedagogisk Uppslagsbok 1996:110) Men som kommer att framgå i uppsatsen är det ett begrepp som kan ges många innebörder och tolkningar. I Läroplanen för de frivilliga skolformerna från 1994, Lpf 94, betonas skolans demokratiuppdrag.

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§.) (Lpf 94:3).

Vidare konstateras att skolan har många olika uppdrag och ett av de viktigaste är att:

/.../ förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (Lpf 94:3)

Demokratisk fostran och en demokratisk elev- och kunskapssyn är något som vi inom skolans värld upplevt att lärare tar för självklart att svensk skola verkar för, inte minst utifrån ovanstående citat. Det är något alla pratar om i allmänna ordalag i fikarummet och skriver om i skolors lokala arbetsplaner. Samtidigt är denna uppgift inte lätt vilket står utom allt tvivel för alla som har insyn i svensk skola.

Mycket talar alltså för att skolans betydelse som medborgarskola och demokratifostrare blir allt viktigare men samtidigt också svårare. (Skolverket 2003:31)

Inför riksdagsvalet 2010 arrangerade gymnasieskolan där vi arbetar en partidag. Med anledning av partibesöken kom synen på demokrati att ställas på sin spets. Ska ett skolledningsbeslut att bjuda in alla politiska partier som ställer upp i ett val, även de som utmanar skolans värdegrund, accepteras även om det innebär att partier med odemokratiska budskap får tillfälle och möjlighet att i skolans lokaler framföra sina åsikter?

Att svaret på denna fråga inte är givet framgick klart och tydligt i den debatt som kom att föras efter det att polis lotsat representanter för det högerextrema Nationaldemokraterna ut ur den aktuella skolan. Vi, de tre författarna av denna uppsats, kunde konstatera att det outtalade samförstånd som vi trodde fanns kring det demokratiska uppdraget inte existerade när en händelse som den ovan inträffade. Det var i tanken av brist på konsensus kring ett så fundamentalt begrepp som demokrati vårt ämnesval för denna rapport mejslades fram och det är därför vi vill låta lärare få chansen att mer utförligt förklara sin syn på begreppet demokrati, vad skolans demokratiska uppdrag består av samt vad det innebär i undervisningen.

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att beskriva samhällskunskapslärares berättelser om sin egen demokratisyn och uppfattningar av demokratiuppdraget i gymnasiekursen Samhällskunskap A.

Detta syfte utgår från ett antagande att det finns olika tolkningar av de fundamentala begreppen i skolans styrdokument, i detta fall begreppet demokrati. Tidigare forskning (Broman 2009) visar att skolans demokratiska uppdrag är oprecist och svårtolkat. Vår ambition är därför att göra en första sondering av om lärares berättelser om demokratisyn och demokratiuppdraget skiljer sig åt även om man undervisar i samma kurs på samma skola.

1.2 Forskningsfrågor

För att nå vårt syfte utgår vi från nedanstående forskningsfrågor:

1. Hur beskriver gymnasielärare i samhällskunskap sin demokratisyn?
2. Hur beskriver gymnasielärare i samhällskunskap det demokratiska uppdraget i kursen Samhällskunskap A?

1.3 Avgränsning

Vi avgränsar oss till att beskriva vilken demokratisyn lärare i samhällskunskap ger uttryck för och hur de beskriver sitt demokratiuppdrag när de undervisar i A-kursen. Motivet bakom att vi väljer samhällskunskapslärare är att det tydligt framgår i ämnets kursplaner, vilka omfattar ämnets syfte, karaktär och uppbyggnad, strävansmål och kursmål samt betygskriterier, att demokrati är ett centralt inslag. Att vi valt just A-kursen beror på att kursen studeras av elever på samtliga av de nationella programmen, såväl de teoretiska som de praktiska, då samhällskunskap är ett kärnämne.

Bernmark-Ottosson menar att undersökningar i USA har visat att *".../ innehållet eller målet i undervisningen inriktats på att svara mot de behov och krav som avnämarna i samhället framfört"* (Bernmark-Ottosson 2005:71). Vidare refererar Bernmark-Ottosson till den amerikanske läroplansteoretikern Goodlad som hävdar att processen kring beslut och implementering av läroplanerna får följder för skolverksamheten då beslut om läroplan fattas på central nivå och att läroplanstexten sedan tolkas på en mängd andra nivåer. Därmed kan läroplanen komma att få olika betydelser för inblandade parter såsom politiker, forskare, lärare och elever. Forskningen visar, enligt Bernmark-Ottosson, att det råder fyra nivåer vad gäller läroplanens implementering. Den översta centrala nivån är *".../ en samhällelig nivå där idéer, värden och den samhälleliga situation som råder påverkar läroplanens utformning"*. Den andra nivån betecknas som den institutionella nivån på vilken de olika skolorna finns. På denna nivå fattar politiker och administratörer beslut om verksamheten utifrån sina tolkningar och sin förståelse av den centralt skrivna läroplanstexten. Vidare existerar en tredje nivå på vilken läraren är uttolkare och genomförare av läroplanen. På nästa nivå, den fjärde och sista, finns eleverna som kollektiv. På denna lokala nivå sker den

konkreta undervisningen och det är på denna personliga nivå som elevernas egna förhållningssätt avgör vilka kunskaper som lärs. Utifrån detta resonemang framträder, refererar Bernmark-Ottosson, fem olika läroplaner: ”/.../ idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den verkställda (operativa) läroplanen samt den upplevda läroplanen.” (Bernmark-Ottosson 2005:72)

Det vi undersöker i denna uppsats är alltså den ”uppfattade läroplanen” och respondenternas egna version av den ”verkställda läroplanen”. Undersökningen begränsas till att endast utgå från respondenternas egna utsagor. Därmed kommer inte lärarnas undervisning studeras för att upptäcka eventuella diskrepanser mellan deras egen utsaga och hur undervisningen verkligen genomförs.

Vi är medvetna om att det inom kort införs en ny skollag, nya examensmål och kursplaner i och med gymnasireformen 2011. Vi ser därför vår uppsats som ett slags bokslut över den gymnasieskola vi varit verksamma i sedan vi började arbeta som lärare.

1.4 Studiens relevans

Varför är det då intressant att studera dessa två uppfattningar hos gymnasielärare i samhällskunskap? Vi menar att lärares egen kunskapssyn, i det här fallet demokratisyn, kan påverka undervisningens innehåll och form. Det har tidigare forskning såsom Bernmark-Ottosson (2005) också visat. Att vi även vill utreda lärarnas uppfattning av demokratiuppdraget beror på att vi är intresserade av hur lärarna uppfattar och tolkar styrdokumentens tydliga men samtidigt mångtydiga demokratiuppdrag. Mer om detta presenteras i avsnittet ”Tidigare forskning”, kapitel 3.1-3.4. Vi vill emellertid redan här markera att vi funnit att det saknas forskning där gymnasielärare i samhällskunskap själva får träda fram och berätta och beskriva hur de ser på våra två forskningsfrågor. När vi läst in oss på området har vi helt enkelt saknat lärarnas röst. Det vill vi göra något åt i vårt arbete. Det är ju trots allt den enskilde läraren som ska tolka, och i undervisningen i mötet med eleverna, implementera statens styrdokument.

Att agera demokratiskt samt att bevara och utveckla demokratin är ett viktigt uppdrag för all politiskt styrd verksamhet i Sverige. Svensk skola är en del i detta. Forskning har visat att de viktigaste socialisationsagenterna, det vill säga värderingsförmedlarna, för ungdomar är familjen, skolan, kamratgruppen, yrkeslivet och massmedier (Ekman 2007:13). Svensk ungdomsskola har två uppdrag, dels utbildningsuppdraget och dels demokratiuppdraget. Vi menar att vår undersökning är viktig att genomföra för att få grepp om vad samhällskunskapslärare fokuserar på då de har ett särskilt ansvar för skolans demokratiuppdrag i sin roll som verksamma socialisationsagenter i skolan.

1.5 Disposition

Vi fortsätter vår rapport, efter detta inledande kapitel, med att redogöra för samhällskunskapsämnets utveckling och innehåll utifrån bland annat styrdokumentens målformuleringar. I avsnittet ”Tidigare forskning” presenterar vi vilka demokratisyner styrmedlen innefattar och presenterar forskning om samhällskunskapslärares demokratisyn.

Vidare redogör vi för demokratiuppdraget i undervisningen och samhällskunskapslärares syn på det demokratiska uppdraget. Sedan redogör vi för den metod vi arbetat utifrån.

Efter metodavsnittet finns den teoretiska basen för vår egen undersökning. Där redogör vi för olika demokratisyner och möjliga sätt att se på det demokratiska uppdraget.

Därefter följer resultat- och analysdelen. I den presenterar vi först de demokratisyner våra respondenter ger uttryck för. Därefter presenterar vi samhällskunskapslärares syn på det demokratiska uppdraget.

Vi avslutar uppsatsen med att diskutera undersökningens resultat och ger förslag på kommande forskningsinsatser.

2 Bakgrund

I detta avsnitt kommer vi kortfattat att redogöra för hur ämnet samhällskunskap har vuxit fram inom svenskt skolväsende. Vi gör det för att ge läsaren en möjlighet att sätta dagens kursplan för A-kursen i gymnasieskolorna i ett sammanhang. Vår undersökning har visserligen fokus på gymnasieskolan, men vi väljer att även kort beskriva ämnets framväxt inom den obligatoriska skolan. Vi anser att det är relevant att beskriva detta eftersom gymnasieskolan med den obligatoriska skolan som grund ska fortsätta med att fördjupa och utveckla elevernas kunskaper. Vidare kommer vi här att redogöra för hur styrdokumentet ser ut i dagens gymnasieskola utifrån demokratibegreppet.

2.1 Framväxten av ämnet samhällskunskap i svensk skola

Isling (1980) tecknar en bild av det svenska skolväsendets framväxt. Början av 1900-talet i Sverige kännetecknades av starka sociala rörelser för att demokratisera landet. Storstrejken 1909, allmän rösträtt och parlamentarismens genombrott var bara några viktiga händelser. I Europa rasade första världskriget. I Sverige växte åsikterna om att det svenska skolväsendet behövde reformeras. 1917 fick Sverige en ny regering som bestod av liberaler och socialdemokrater. En av uppgifterna för den nya regeringen var att reformera skolväsendet. Man fastställde en ny undervisningsplan och tillsatte en skolutredning. Detta resulterade bland annat i att ett nytt ämne skapades, *Medborgarkunskap*. Huvudparten av demokratiundervisningen förlades i det nya ämnet. Det var alltså i anslutning till att vi 1918/19 fick allmän och lika rösträtt i Sverige som politikerna insåg behovet av att medborgarna skulle få kunskap om att vara medborgare.

Zander (1997) påpekar att det under andra världskriget tillsattes en ny skolutredning som kom att behandla frågan hur det svenska utbildningsväsendet skulle utvecklas till ett demokratiskt system. Zander konstaterar att en ny överideologi i utbildningsväsendet började växa fram vid andra världskrigets slut, nämligen demokratin. Fortfarande fanns det inget enskilt ämne som hette Samhällskunskap utan det ingick i ämnet Historia som då hette Historia med samhällslära. (Skolverket 1)

Under 50- och 60-talen började man ta demokratin för självklar och nya övergripande mål kom in:

Samhällets mål för de olika utbildningarna var gemensamma och skolans uppgift var att utbilda för en medborgarroll men också för en framtida yrkesverksamhet. En förskjutning hade därmed skett under efterkrigstiden. Demokratiuppdraget från skolkommissionens dagar hade fått konkurrens från den ekonomiska och tekniska utvecklingens krav på utbildad arbetskraft. (Skolverket 2003:36)

Utifrån tankar i 1946 års skolkommission och försöksverksamheten därefter infördes samhällskunskapsämnet i läroplanen för gymnasiet och fackskolan 1965. Eleverna i den tredje utbildningsformen, nämligen yrkesskolan, läste emellertid inte alls ämnet (Skolverket 2003). Med 1970 års läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, slogs de tre skolformerna ihop till en skolform som kom att kallas Gymnasieskolan. Från och med läsåret 1988/89 blev samhällskunskapen ett obligatoriskt ämne på alla linjer i gymnasieskolan (Bjessmo 1990).

Den nya kursplanen från 1988 innebar att samhällskunskapsämnet fick en tydligare inriktning mot en medborgarutbildning med syfte att skapa aktiva demokratiska människor som alla elever skulle ta del av.

1994 var det åter dags att reformera den svenska gymnasieskolan. Ny läroplan och nya kursplaner presenteras. Med den nya och nu gällande läroplanen Lpf 94 vidgades det demokratiska uppdraget till skolorna ”/.../ från att lära ut demokratiska dygder till att även fungera som en demokratisk institution.” (Skolverket 2003:41) Nu blev samhällskunskapsämnet ett kärnämne i den svenska gymnasieskolan, det vill säga alla gymnasieelever måste läsa samhällskunskap, i alla fall minst A-kursen.

En stor förändring med Lpf 94 var att statsmakterna valde att styra skolan genom målstyrning istället för som tidigare genom detaljstyrning. Några av argumenten för denna nyordning var decentraliseringen genom kommunaliseringen av skolan, att samhället blivit mer komplext och föränderligt och att det därmed inte gick att regelstyra skolans undervisning. I propositionen fastslogs tydligt lärarens ansvar och att demokratin ska praktiseras i klassrummet:

Skolans övergripande värdegrund om demokrati och ansvar måste praktiseras också i klassrummet. Läraren är dock alltid den som har huvudansvaret för planeringen och genomförandet av undervisningen. (Prop.1992/93:250:20)

2.2 Styrdokumentet i dagens gymnasieskola

2.2.1 Skollag och läroplan

Hur ser då dagens styrdokument ut när det gäller ämnet samhällskunskap och vilka övriga lagar och förordningar styr läraren när hon genomför en A-kurs? Vi börjar med de övergripande styrdokumentet, det vill säga skollag och läroplan för att till slut nå fram till program mål, kursplan och lokal arbetsplan för Samhällskunskap A-kurs. Vi koncentrerar oss här på att redovisa skrivningar som har med demokrati att göra. Naturligtvis finns det andra mål för skolan, bland annat det så kallade kunskapsuppdraget. Att lärare kan uppfatta kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget som konkurrerande om undervisningstiden är känt (Svensson & Moberg Magnell 2005), men detta dilemma lämnar vi därhän i vår studie.

I den nu gällande läroplanen för gymnasieskolan står det, som vi visat tidigare, i kapitel 1 under Skolans värdegrund och uppgifter under rubriken Grundläggande värden följande:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). (Lpf 94:3)

Under avsnittet Rättigheter och skyldigheter står det vidare:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer

och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. (Lpf 94:4)

Under Kapitel 2, avsnittet Kunskaper, Mål att uppnå, finner vi följande formulering.

Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt eller specialutformat program eller sådant individuellt program som är förenat med yrkesutbildning under anställning, s.k. lärlingsutbildning inom gymnasieskolan eller gymnasial vuxenutbildning /.../ har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv. (Lpf 94:9)

Under kapitel 2, Normer och värden, fortsätter läroplanen att tydligt markera skolans och lärarens ansvar:

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling. (Lpf 94:12)

Läraren skall:

/.../ visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet ha ett demokratiskt förhållningssätt. (Lpf 94:13)

Att den svenska gymnasieskolan ska vila på demokratins grund är alltså ställt utom allt tvivel.

2.2.2 Programmålen

I den nuvarande svenska gymnasieskolan finns 16 nationella program, alla treåriga. I och med införandet av läroplanen från 1994 inrättades ett nytt måldokument, nämligen programmålen. Det finns inte några målsättningar över huvud taget när det gäller demokratiuppdraget i programmålen. Skolverket förklarar det på följande sätt:

Demokratiuppdraget återfinns i alla utbildningar med en gemensam målsättning. Däremot intar demokratimålet inte någon särställning utan ingår som ett bland övriga mål för utbildningarna. (Skolverket 2003:42)

2.2.3 Kursplanen i samhällskunskap

Ämnet samhällskunskap ges i tre olika kurser på gymnasiet. A-kursen på 100 poäng är en kärnämneskurs, det vill säga alla gymnasieelever läser denna kurs. B-kursen på 100 poäng är obligatorisk för elever som läser Samhällsvetenskapsprogrammets inriktning mot Samhällsvetenskap medan C-kursen på 100 poäng är valbar för dessa elever. Övriga elever kan läsa B- och C-kurserna som individuellt val på de skolor där de kurserna ges. Majoriteten av eleverna i den svenska gymnasieskolan läser alltså endast A-kursen. I detta avsnitt väljer vi bara att kommentera och fördjupa oss i A-kursen och den nu gällande kursplanen. Orsaken är att vår frågeställning rör just A-kursen och att studien har fokus på dagens skola.

1 juli 2008 började en ny kursplan för A-kursen att gälla. I syftet med ämnet samhällskunskap i gymnasiet står bland annat följande angående demokratiuppdraget:

Utbildningen i ämnet samhällskunskap syftar till att med demokratin som värdegrund bredda och fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor. Ämnet syftar vidare till att ge eleverna ökade förutsättningar att aktivt delta i samhällslivet och en beredskap att hantera förändringar i samhället. (Skolverket 1)

Varje skola ska också göra lokala tolkningar av kursplaner och betygskriterier (SKOLFS 2004:23). I respondenternas lokala arbetsplan för A-kursen finns följande och enda målformulering som rör demokrati:

Att utveckla intresse, engagemang och kunskaper i och om skilda samhällsfrågor, och därmed kunna verka aktivt i och för ett demokratiskt samhälle. (Bilaga 1)

Att den svenska gymnasieskolan har ett demokratiuppdrag är alltså mycket tydligt. Likaså är det tydligt att ämnet samhällskunskap och kärnämneskursen Samhällskunskap A ges ett särskilt ansvar för det uppdraget. Detta är ingen nyhet och många forskare, bland annat Ekman (2007), har visat detta. Men vilka demokratisyner finns, vilken demokratisyn är det skolan ska förmedla och hur ser uppdraget ut? Vad ger styrdokumentet för ledning åt den verksamme läraren? Det ska vi behandla i nästa avsnitt där vi går igenom det aktuella forskningsläget.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt har vi för avsikt att presentera den tidigare forskning som ligger till grund för vår undersökning. Vi fokuserar på att redogöra för olika demokratisyner och på skolans demokratiska uppdrag.

3.1 Demokratisyn i gymnasieskolans styrdokument

I vår teoretiska utgångspunkt för rapporten i kapitel 5 kommer vi att redogöra mer utförligt för olika demokratisyner. Här nöjer vi oss med att notera vilka demokratisyner forskningen pekar ut i styrdokumenten för att längre fram mer i detalj visa på innebörder och skiljelinjer i de demokratisyner som har relevans för vår egen undersökning. Begreppsbildningen skiljer sig mellan olika författare, men vi har valt att skilja på deltagardemokrati som betonar aktivt inflytande över besluten och inbegriper deliberativ demokratisyn och konkurrensdemokrati som framhäver det representativa idealet bland annat. Ytterligare en demokratisyn som vi lyfter fram i teorikapitlet är radikaldemokratin där folkets direkta beslutsrätt är viktig.

I bakgrunden av denna rapport visade vi att den svenska gymnasieskolan har ett demokratiuppdrag och att ämnet samhällskunskap och kärnämneskursen Samhällskunskap A har ett särskilt ansvar för det uppdraget. Frågan är då vilken demokratisyn som finns i styrdokumenten? Eller finns det flera demokratisyner, och i så fall, vilken har företräde?

Soldan (2007) har i sin studentuppsats, där han gör en textanalys av demokrati och samhällskunskap i gymnasieskolans styrdokument från 1970-2000, kommit fram till att Lpf 94 har en deltagardemokratisk inriktning och att kursplanen från samma år har en dragning åt det deliberativa hållet. I kursplanen från 2000 finns, menar Soldan, inslag av både deltagar- och deliberativ demokrati.

Ekman (2007) menar att skolan under 1970- och 1980-talen präglades av en deltagardemokratisk syn med elevinflytande i centrum medan man på senare tid oftare lyft fram betydelsen av deliberativa samtal som en pedagogisk metod inom samhällsundervisningen. Broman konstaterar att det åtminstone finns tre demokratimodeller i styrdokumenten.

Där finns pluralistiska ideal med önskemål om värdekonsensus om politiska procedurer och en bred resursbas bland befolkningen. Dessutom finns tydliga deltagardemokratiska ideal med önskemål om att så många som möjligt ska delta aktivt i samhällslivet /.../. Läger man dessutom till de senare skrifterna från Skolverket finns en dragning åt en mer deliberativ demokratisyn där det ordnade samtalet ges en betydande demokratisk roll. (Broman 2009:44)

Vilken demokratimodell är det som förespråkas i styrmedlen? Broman konstaterar följande:

Det är således ur ett demokratiteoretiskt perspektiv en otydlig och splittrad bild som framkommer i styrmedlens beskrivning av skolans demokratiska uppdrag även om den demokratimodell som kan urskiljas oftast har tydliga deltagardemokratiska ideal. (Broman 2009:44)

Broman konstaterar därför att:

Det starkt uttalade men i många aspekter opreciserade demokratiska uppdraget gör att jag förväntar mig att lärarna känner till att de har ett demokratiskt uppdrag och att de har en uppfattning om vad uppdraget innebär. Men jag förväntar mig också att uppfattningen om uppdragets prioriteringsgrad och uppdragets innebörd sannolikt varierar mellan lärarna. (Broman 2009:40)

Även om Ekman i sin avhandling inte använder begreppet demokratisyn konstaterar hon att Lpf 94 ”/.../ är någorlunda konkret i sin målbeskrivning avseende skolinflytande, men går inte alls in på vad som menas med aktivt samhällsliv.” (Ekman 2007:10)

Vilken demokratisyn styrdokumentet för gymnasieskolan har är alltså förhållandevis utforskat, men att det hittills framkommit att de verksamma lärarna inte har särskilt tydliga riktlinjer att förhålla sig till.

3.2 Samhällskunskapslärares demokratisyn

Vilken demokratisyn har samhällskunskapslärare på gymnasiet? Vid en litteratursökning visar det sig att området är utforskat. Vi redovisar här tidigare forskning som tangerar frågeområdet och vidgar det även till grundskolans lärare och lärarstudenter.

Daniel Andersson (2009) gör i sitt examensarbete på lärarutbildningen en undersökning där lärare i samhällskunskap som undervisar i årskurs 6-9 intervjuas. En av slutsatserna från arbetet var att det hos lärargruppen gick att finna inslag av representativ demokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati.

Britta Wikman (2003) kommer i sin licentiatuppsats, i vilken hon har intervjuat fyra gymnasielärare i samhällskunskap, fram till att det går att skönja ett deliberativt demokratiideal hos dessa lärare. I en examensuppsats på lärarprogrammet i Kristianstad intervjuades SO-lärare på högstadiet om sin demokratisyn. I studien framkom det att lärarna över lag hade samma inställning och förståelse av begreppet demokrati och att demokrati främst innebar delaktighet (Nilsson & Larsen 2006). I ett annat examensarbete har tio lärare som undervisar i årskurs 1-3 på grundskolan intervjuats om deras syn på hur de arbetar med demokratiska värderingar och arbetsformer. Svensson & Moberg Magnell (2005), som gjort rapporten, kommer bland annat fram till att lärarna anser att demokratiuppdraget utgör en väsentlig del av undervisningen, men att det är en stor variation på hur lärarna beskriver sitt arbete med eleverna. Några orsaker till denna variation anser författarna vara lärarnas olika syn på elevernas förmågor och deras egen uppfattning av demokratibegreppet. Författarna ser i sina tio lärarintervjuer drag av alla de tre demokratisynerna. Den deliberativa synen omsätts när lärarna fokuserar på att samtala med eleverna för att komma fram till en gemensam ståndpunkt och den deltagardemokratiska synen påvisas i lärarnas arbete med klassråd och majoritetsbeslut. Den konkurrensdemokratiska synen slutligen, syns i hur elevrådsrepresentanter och så vidare utses.

Bernmark-Ottosson intervjuar i sin avhandling 24 studenter, varav 16 var lärarstudenter som läste statskunskap för att bland annat få reda på deras demokratiuppfattningar. Hon kommer där fram till att de tre variationer av demokratiuppfattningar som de studerande ger uttryck för

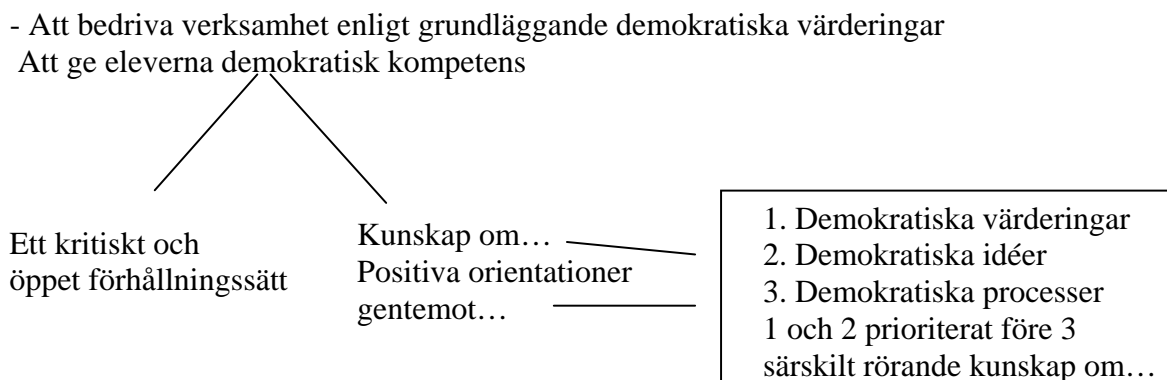
till viss del stämmer överens med de tre demokratimodellerna som hon använder, nämligen de ansvarsdemokratiska (motsvarande konkurrensdemokrati), deltagardemokratiska och radikaldemokratiska synsätten. I Bernmark-Ottossons forskningsöversikt om blivande och verksamma lärare visar hon att deras uppfattningar om demokrati och uppfattning av målen med undervisningen kan påverka hur undervisningen gestaltas samt att *”/.../ lärare med en genomtänkt demokratiuppfattning tycks ha lättare att genomföra undervisningen än de som var osäkra eller oklara i sin uppfattning.”* (Bernmark-Ottosson 2005:52)

Vilka olika demokratisyner gymnasielärare i samhällskunskap har är alltså ett relativt outforskat område. Det är en av de två kunskapsluckor vi vill bidra att fylla med denna uppsats.

3.3 Demokratiuppdraget i undervisningen

Den andra forskningsfrågan vi är intresserade av är hur gymnasielärare i samhällskunskap beskriver det demokratiska uppdraget i kursen Samhällskunskap A. Vilka olika uppdrag har då det nuvarande forskningsläget kunnat urskilja i styrdokumentet?

Broman kommer i sin avhandling fram till att innehållet i skolans demokratiska uppdrag kan delas upp i två huvuddelar där det ena sedan kan delas upp i flera delar, se figur 1 nedan:



Figur 1. Innehållet i det demokratiska uppdraget (Broman 2009:41).

Wikman (2003) menar att hon kan urskilja åtminstone fem olika demokratiideal för skola och undervisning, nämligen (1) Funktionalistisk, det vill säga fokus på hur statskicket fungerar. (2) Normativ, det vill säga fokus på deltagande. (3) Den individcentrerade demokratiuppfattningen, det vill säga fokus på individens valfrihet. (4) Elevens livsvärld, det vill säga vardagskunskaper. (5) Deliberativ, det vill säga fokus på dialog mellan enskilda individer.

Bernmark–Ottosson (2005) menar att till skillnad från läromedlen som fokuserar på demokratin som beslutsprocess, så betonar styrdokumentet demokratin värden. Styrmedlen ger emellertid ändå inte någon klar bild av vad undervisningen om och i demokrati ska innehålla.

Skolverket (2000) menar att demokratiuppdraget är trefaldigt för att utveckla demokratisk kompetens hos eleverna. Skolor och förskolor ska därför (1) verka i demokratiska former, (2) utveckla demokratiska medborgare samt (3) ge kunskap om demokratins innehåll och form.

Persson menar att Skolverket har givit ett fjärde uppdrag, nämligen att aktivt bekämpa alla former av kränkande behandling. Persson menar därför att det finns fyra dimensioner i demokratiuppdraget:

värdedimensionen, att överföra demokratins värden till barn och elever
kunskapsdimensionen, att ge barn och elever kunskaper om demokrati
kompetensdimensionen, att skapa färdigheter och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
kränkingsdimensionen, att aktivt motverka alla former av kränkande behandling.
(Persson 2010:47)

Det finns alltså ett antal olika sätt att dela upp eller se på demokratiuppdraget. Vi anser att Perssons uppdelning i fyra dimensioner kan uppfattas som otydlig då den första och sista dimensionen, vid en första anblick, kan överlappa varandra. Visserligen skulle kränkingsdimensionen kunna ses som ett uppdrag att just motverka en för demokratin pågående destruktiv handling, medan värdedimensionen kan ses som ett mer förebyggande uppdrag, men helt uppenbar är skillnaden ändå inte.

Vilka av dessa uppdrag prioriterar samhällskunskapslärare på gymnasienivå? Vad har den tidigare forskningen kommit fram till när det gäller detta? Det behandlar vi i nästa avsnitt.

3.4 Samhällskunskapslärares syn på demokratiuppdraget

Hur uppfattar samhällskunskapslärare då det demokratiska uppdraget i gymnasieskolan? Här väljer vi främst att redovisa vilka olika perspektiv eller angreppssätt som forskningen har kommit fram till.

Broman har i sin avhandling bland annat intervjuat tolv gymnasielärare som undervisar i Samhällskunskap A-kurs. Där konstaterar författaren följande:

Sammantaget finns bland undersökningens lärare ett starkt stöd för att skolan ska ha ett demokratiskt uppdrag och att detta uppdrag ska ha samma inriktning som uttrycktes i styrmedlen vid intervjutillfället. /.../ För gruppen som helhet finns en uttalad och tydlig vilja att läraren ska fungera som en demokratisk socialisationsagent. (Broman 2009:114)

Broman konstaterar vidare att lärarna i undersökningen är samstämmiga med principerna i skolans demokratiska uppdrag, men att lärarna också skiljer sig tillräckligt mycket åt i tolkningen av uppdraget att den konkreta undervisningen ska kunna innehålla tydliga skillnader. Författaren gör emellertid inte någon återkoppling till om lärarna ger något demokratiuppdrag företräde eller ej. I Bromans redovisning framgår det ibland vilken demokratisyn respondenterna har och hur de ser på demokratiuppdraget i styrdokumentet, men redovisningen ger tyvärr begränsad hjälp i vår frågeställning. Orsaken är att Bromans

främsta intresse är att se om lärarnas undervisning påverkar elevernas demokratiska orientationer, inte att kategorisera in lärarna i de frågeställningar vi har.

Amouzandeh & Wilhelm (2007) har i deras examensuppsats intervjuat gymnasielärare i samhällskunskap på studieförberedande, respektive yrkesförberedande program och de kommer fram till att lärarna hade likartade förhållningssätt och att de lade lika vikt på demokratiaspekterna. Rylander (2006) undersöker i sin examensuppsats hur sju verksamma gymnasielärare i samhällskunskap beskriver sin undervisning i samhällskunskap och kommer bland annat fram till att demokrati intar en särskild plats i undervisningen. I en examensuppsats på Lärarprogrammet vid Karlstads universitet där författaren Rexhepi (2009) har intervjuat fem gymnasielärare i samhällskunskap framkommer att demokratibegreppet – tillsammans med kunskapsområdena politik och ekonomi – verkar utgöra basen för skolämnet samhällskunskap. Tyvärr redovisar Rexhepi inte om lärarna problematiserar demokratibegreppet eller vad som prioriteras i detta uppdrag.

Forskarna Bronäs & Selander skriver i sin artikel ”Samhällskunskap som skolämne” att

Uppdraget att förmedla gemensamma värden och återskapa befintlig kunskap tränger undan uppdraget att utveckla ett kritiskt tänkande hos elever. Förberedelsen för det vuxna livet som demokratiska medborgare tar över möjligheten att låta eleverna få uppleva demokrati inifrån. (Bronäs & Selander 2002:79)

Lärarna i Perssons avhandling menade att av demokratiuppdragets fyra dimensioner (värde-, kunskaps-, kompetens- och kränkingsdimensionen) var det betydligt lättare att uppnå målen för kunskapsdimensionen än de andra tre. Vidare betonade lärarna ”/.../ sambandet mellan arbetssätt och demokrati och att demokratiska värden och demokratisk kompetens kräver demokratiska processer i undervisningen” (Persson 2010:121). Tyvärr framgår det emellertid inte i avhandlingen hur Perssons respondenter prioriterade bland de fyra dimensionerna i deras undervisning. Persson konstaterar bara i sina slutsatser att ”/.../ pedagogernas uppfattning av demokrati väl överensstämde med den som finns i styrdokumentet.” (Persson 2010:147)

Vi konstaterade tidigare att den nuvarande kunskapen om vilken demokratisyn gymnasielärare i samhällskunskap har är utforskad. Efter denna forskningsgenomgång menar vi att detsamma gäller vilket demokratiuppdrag dessa lärare väljer att fokusera på i sin undervisning. Det är den andra kunskapsluckan vi vill bidra att fylla med denna uppsats.

4. Metod och material

I detta kapitel redogör vi för den metod vi använt för att uppfylla vårt syfte och besvara våra forskningsfrågor.

4.1 Studiens datainsamling

I vår strävan att kunna uppnå vårt syfte och därmed besvara våra frågor startade vi processen med att söka relevant litteratur för studien. Vi vände oss till olika bibliotekskataloger och databaser såsom GUNDA, GUPEA, Libris och Uppsatser.se för att hitta teorier om skolämnets, samhällskunskap, framväxt samt olika demokratisyner respektive syn på det demokratiska uppdraget. Tanken med litteratursökningen var att skaffa oss analysredskap inför våra kommande intervjuer med verksamma lärare i samhällskunskap på gymnasiet angående deras syn på demokrati och det demokratiska uppdraget. Som sökord i bibliotekskatalogerna och databaserna använde vi begrepp såsom samhällskunskap och demokratisyn i olika varianter.

Litteraturorienteringen gav oss en god översikt vad gäller, som Stukát uttrycker, ”*det aktuella kunskapsläget*” (Stukát 2005:22) och som Esaiasson med flera formulerar det, svaret på frågan; ”*vad är forskningens nuvarande bästa svar på min fråga?*” (Esaiasson 2007:18). Genom att vi granskade vilka resultat forskningen på området hade för närvarande kunde vi sedan formulera och precisera vårt syfte och våra frågor utifrån en tanke om att vår forskningsinsats ska genomsyras av kumulativitet och på så vis relatera till den, på området, befintliga kunskapen.

Stukát påpekar att ”*forskningsproblemet ska styra metodvalet*” (Stukát 2005:36). Vårt val av metod är inspirerat av fenomenografin. Stukát skriver att den har som fokus att kartlägga hur olika människor uppfattar olika fenomen, i vårt fall hur lärare i samhällskunskap tänker kring sin syn på demokrati och det demokratiska uppdraget på en skola. Stukát utvecklar sina tankar om fenomenografin och poängterar att den:

/.../ intresserar sig för hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor, vilket innebär att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Hur uppfattar människor sin omvärld? Vilka olika sätt att tänka (erfara) finns det? Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar. Man väljer att beskriva hur något framstår eller ter sig för människor (kallas andra ordningens perspektiv) och inte hur något egentligen är (första ordningens perspektiv). (Stukát 2005:33)

I vår studie vill vi låta olika samhällskunskapslärare berätta om sin syn på demokrati och det demokratiska uppdraget. Det innebär att vi inte har fokus på hur ofta olika svar av en viss typ förekommer. Däremot är vi inställda på att undersöka variationen av vilka uppfattningar som finns hos lärarna angående demokratisyn och det demokratiska uppdraget. Vår undersökning är intressant då den har som ansats att innehålla en variation av uppfattningar i linje med vad Esaiasson med flera beskriver såsom ”*tanke kategorier eller möjliga tolkningar av världen*” (Esaiasson 2007:189). Det får som följd att vi har som mål att vilja göra en djuplodande undersökning som har avsikten att, enligt Esaiassons med flera tankar, mäta ”*förekomsten av*

olika sätt att se på världen, inte hur många människor som tolkar världen på det ena eller andra sättet.” (Esaiasson 2007:189)

Ett vanligt verktyg för att nå olika berättelser är forskningsintervjun. Målet med våra djupintervjuer ligger nära Stukáts (2005) resonemang om att fånga olika sätt att tänka och om att identifiera och deskriptivt redogöra för variationer av olika tänk kring samma fenomen. Esaiasson med flera skriver att:

/.../ vid en samtalsintervjuundersökning handlar det ofta om att kartlägga människors uppfattningar på ett område” och/eller ”försöka förstå människors tänkande när det gäller något relativt komplicerat som man bedömer att en mer ’ytlig’ frågeundersökning inte kan ge svar på – till exempel hur människor tänker och resonerar. (Esaiasson 2007:259)

När det gäller att kartlägga vad olika lärare berättar angående sin syn på demokrati och det demokratiska uppdraget valde vi att använda oss av en kvalitativ metod innehållande djupintervjuer. Vår avsikt med valet av kvalitativ metod och djupintervjuer bygger på en ansats lik den Stukát (2005) beskriver som att nå ett djup och inte på att få breda och generella svar. Om vi hade velat kartlägga många lärares syn på det demokratiska uppdraget på ett kvantitativt vis genom till exempel ett standardiserat frågeformulär hade det varit möjligt att använda ett kvantitativt angreppssätt. Likaså om vi hade, som exempel, velat redovisa och generalisera samband om hur lärarnas bakgrund i form av till exempel kön, ålder och erfarenhet korrelerar med syn på det demokratiska uppdragets innehåll. Följden för oss om vi anammat ett sådant tillvägagångssätt hade dock blivit ett mer ytligt resultat med få möjligheter att tränga djupare in i lärarnas uppfattningar.

Ett alternativ till djupintervjuer skulle kunna ha varit att genomföra en relativt ostrukturerad enkät. Stukát påpekar *”/.../ att få svar från en större grupp ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera sina resultat blir ju så mycket större än vid intervjuundersökningar med några få personer.”* (Stukát 2005:42) En enkät har dock många nackdelar i ett sammanhang som vårt. För det första vill vi ställa öppna frågor vilket gör att svaren blir relativt omfattande och som Stukát skriver om enkäter *”/.../ får man sällan så fylliga svar som man kanske önskar.”* (Stukát 2005:44) En enkät ger oss inte heller möjlighet att ställa de följdfrågor som vi önskar vilket kan göra att några svar inte blir fullständiga och därmed svåra att tolka. Ett enkätförfarande innebär enligt vår mening även att respondenterna får en mer omfattande arbetsinsats än vid en intervju. En omfattande arbetsinsats kan innebära ett stort bortfall. För det andra kan en enkät kännas som ett prov inför oss och ett sådant förfarande vill vi inte skapa. För det tredje kan en enkät innebära att svaren inte blir genuina då det inte är säkert att det blir de omedelbara uppfattningarna som blir de respondenterna avger på samma vis som i en intervju då en enkät innebär fler möjligheter att under en längre tidsperiod tänka över frågorna och gå tillbaka och ändra sina svar. På så vis kan utsagan komma att vara ”bättre” än vad den är i praktiken.

För det fjärde finns det även en risk att respondenterna använder källor som exempel om enkäten inte görs framför oss, vilket i sin tur gör att reliabiliteten sänks, då vi inte har kontroll över processen. Att samla alla samhällslärarna på en och samma tid och plats för att göra enkäten hade kunnat vara ett alternativ för att säkerställa att den görs framför oss men det har inte gått att ordna av praktiska skäl såsom schema och arbetstider vid den tid datainsamlingen gjordes.

4.2 Undersökningens urvalsprinciper

Stukát (2005) redogör för olika teorier om urval. För vår del går det på grund av rapportens omfång och tidsaspekt inte att göra en populationsundersökning utan i stället en urvalsundersökning. Strävan vid en urvalsundersökning är att välja ut vissa ur populationen och låta dem representera helheten. Stukát påpekar vidare att ansatsen är att urvalet görs så att inte någon relevant information förloras. Stukát hävdar dessutom att en stor grupp respondenter ofta betraktas såsom att vara mer representativt än ett mindre antal men, fortsätter Stukát, *”/.../ det är snarare stickprovets utseende som har betydelse.”* (Stukát 2005:58) Vår ambition har således varit att försöka skapa ett representativt urval utifrån olika grupper av det totala antalet samhällskunskapslärare på en aktuell skola. Således har vi följt Stukáts resonemang om att utgå från ett *”/.../ proportionellt stratifierat urval.”* (Stukát 2005:61) men gått ett steg till för att nå ett mer strategiskt urval. Grunden för vårt urval bygger på att vi tror att kön, ålder, antal år i yrket det vill säga lärarerfarenhet och därmed ”ny” eller ”gammal” utbildning kan spela roll för respondentens syn på det demokratiska uppdraget. Vi tror även att en lärares ämneskombination kan spela roll då de eller det andra ämnena/ämnet läraren undervisar i kan färga lärarens tankar. Därmed har vi som ansats haft att, som Esaiasson med flera uttrycker det, *”maximera variationen”* (Esaiasson 2007:141). Esaiasson med flera hävdar att *”/.../ beprövad erfarenhet har visat att det med ett väl genomtänkt urval kan räcka att intervjua runt tio personer för att göra intressanta analyser.”* (Esaiasson 2007:292)

Att vi har intervjuat nio lärare beror på att vi har haft för avsikt att verkligen försöka tränga in i varje respondents berättelse. Esaiasson med flera påtalar att *”den avvägning man står inför i en urvalssituation handlar ofta om antalet intervjuer i förhållande till hur mycket arbete man kan lägga ned på var och en av dem. Det är svårt att frigöra sig från tanken ’ju fler desto bättre’, men det vi vill poängtera är att de viktigaste inslagen handlar om genomtänkta urval.”* (Esaiasson 2007:294) Stukát skriver dessutom att *”/.../ en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer (djupintervjuer) är ett mycket mödosamt arbete /.../”* och *”/.../ eftersom tanken med kvalitativa studier är att försöka upptäcka okända mönster och sätt att resonera kräver arbetet och den djupare granskningen mycket lång tid.”* (Stukát 2005:63) Vi har därför utifrån Stukát valt antalet respondenter utifrån bland annat en uppskattning av den arbetstid en rapport som denna omfattar i kombination med att få ett maximalt urval.

Följden av vårt urval är viktig att belysa. Esaiasson med flera berör följder av urval. De framhåller, utifrån en undersökning som vår, att *”/.../ den empiriska undersökningen handlar om ett givet konkret fall.”* (Esaiasson 2007:177) Stukát poängterar att en undersökningsgrupp som vår inte är representativ och därför är inte resultaten generaliserbara. Vidare påpekar Stukát att det därför inte är relevant *”/.../ att ange hur många som svarar på ett visst sätt.”* Däremot, fortsätter Stukát, *”/.../ det viktiga i en sådan kvalitativ studie är att visa att man funnit vissa mönster, uppfattningar eller variationer.”* (Stukát 2005:62)

Esaiasson med flera varnar för en annan typ av konsekvens av vårt urval utifrån generaliserbarhet och begreppet teoretisk mättnad, *”/.../ då teoretisk mättnad innebär att man hittat samtliga relevanta tanke kategorier och förhållningssätt som finns i populationen och att man har fyllt kartan över möjliga sätt att tänka kring ett fenomen.”* (Esaiasson 2007:190) Således menar vi, sammanfattningsvis, att vårt urval är underbyggt utifrån vetenskapligt tänkande men att vi vill poängtera att vi inte menar att vi har täckt samtliga uppfattningar angående demokratisyn och det demokratiska uppdraget genom vårt urval. Därmed varken kan eller vill vi ha som ansats att generalisera då vårt urval är kringgärdat av praktiska

omständigheter såsom tidsaspekten som exempel. Således menar vi att resultaten av vår studie är begränsat att gälla för den gruppen lärare vi haft som urval. Esaiasson med flera menar dock att en studie som vår kan ses som viktig trots att den inte gör *”/.../ anspråk på att ha kartlagt samtliga existerande förhållningssätt men att de kategorier som hittats i undersökningen faktiskt finns på riktigt.”* (Esaiasson 2007:189) Vidare skriver Esaiasson med flera att *”/.../ vår studie tillför därmed forskningen empiriskt välgrundad kunskap, även om det behövs ytterligare studier innan ämnet kan anses färdiganalyserat.”* (Esaiasson 2007:189)

4.3 Motiv bakom val av respondenter

Vi vill poängtera att det finns flera argument bakom våra val av respondenter för att skapa en maximal variation utifrån den tid och de resurser en rapport som denna erbjuder. Vilka urvalsvariabler som bör väljas i en studie om lärares syn på demokrati och det demokratiska uppdraget för att få en mångfald av uppfattningar kan vid en första tanke te sig som en självklarhet. Vid eftersökningar av vad som tidigare har framkommit ha betydelse för vilken demokratisyn människor har, har vi nått ett magert resultat. Vi har haft svårt att finna generell stöd i metodlitteratur när det gäller att välja variabler. Vi har emellertid funnit att till exempel kön är av vikt för hur en människa anammar politiska idéer och ställer sig i politiska sakfrågor. Det finns alltså forskning och teorier som till exempel kan motivera vårt val av urvalsvariablerna kön, utbildning och erfarenhet.

Trost påpekar att *”/.../ i de flesta sammanhang skiljer sig män och kvinnor åt och därför är den variabeln alltid även teoretiskt relevant, detsamma gäller t. ex. Ålder.”* (Trost 1993:70) Mark påpekar dock att det inte handlar om att *”/.../ definiera kvinnor och män utan att låta individer av båda könen fritt få förhålla sig till en kontext.”* (Mark 2007:79)

Johan Berglund & Pär Larsson (2006) instämmer i argumentationen för våra valda urvalsvariabler. De menar att ålder, kön och utbildning ses som sedvanliga bakgrundsuppgifter. Mats Alvestam & Kaj Söderberg menar att *”/.../ ingen kategorisering är ju lättare att göra än (biologisk) könstillhörighet.”* (Alvestam & Söderberg 2008:353) Widerberg motiverar valet av kön som urvalsvariabel genom att hävda att kvinnors *”/.../ situation skiljer sig från männens inom samma klass, ras, historiska situation m m.”* (Widerberg 1999:560-561)

Anne Phillips för fram en annan dimension i valet av urvalsvariabler. Författaren belyser frågan om vem som bör tala för vem utifrån politisk representation i till exempel ett parlament med huruvida män bör tala för kvinnor. Phillips menar att det finns ett sökande vad gäller representation utifrån autencitet och konstaterar att det finns tankar om att det är svårt *”/.../ att representera en erfarenhet som inte är identisk med hennes egen.”* (Phillips 2000:20) Slutligen påpekar Phillips att kvinnor har ett annorlunda förhållande till politik än män. Därmed menar vi att vi har fångat ett annat gott argument som förklarar och motiverar vårt urval av fem kvinnor och fyra män i vår studie.

Våra generella argument för att välja kön, ålder och erfarenhet som urvalsvariabler ligger i linje med Phillips (2000) resonemang utifrån fler dimensioner. Phillips redogör bland annat för att det finns rättvisaspekter och specifika intressen knutna till könen som annars skulle kunna förbises. Phillips menar sedan när det gäller ålder som variabel att den är viktig då den annars konsekvent kan utesluta vissa synsätt och erfarenheter.

Maria Oskarson & Lena Wängnerud har gjort en studie över kvinnors och mäns politiska intresse och politiska agerande. Författarna påpekar att resultat av analyser påvisar att *”/.../ vad kvinnor gör och vad män gör sällan är slumpmässigt fördelat. I de flesta samhällen finns det ett klart urskiljbart könsmönster, även om mönstret innehåller variationer både historiskt och mellan olika platser.”* (Oskarson & Wängnerud 1995:18)

Oskarson & Wängnerud (1995) menar att politiskt intresse har ett visst samband med kön, ålder och utbildningsnivå. När det gäller hur kvinnor och män röstar redogör författarna för att kvinnor som grupp sedan 1982 positionerat sig till vänster om männen ideologiskt sett. Detta exemplifieras sedan med att kvinnor är mer positiva än män till ett socialistiskt respektive ett jämställt samhälle medan män är mer positiva till ett samhälle där ett effektivt beslutsfattande råder trots att det kan gå ut över människors inflytande.

Utifrån ovanstående exempel på att kvinnor och män tycker olika i olika politiska frågor är det dags att titta på hur det ser ut i skolans värld. I enlighet med det menar vi att det är intressant att se på något exempel på hur kvinnor respektive män uppfattas i sin yrkesroll som lärare.

Eva Gannerud konstaterar att *”Skolans genusregim kommer till uttryck i värderingar och normer, i skolans organisation, innehåll och arbetsformer och även i olika mönster i sociala praktiker och relationer.”* (Gannerud 2003:5)

Ingegerd Tallberg Broman (2002) kommer i sin undersökande jämförelse mellan kvinnliga och manliga lärare fram till att kvinnliga lärare är mer inriktade på omsorg och relationer medan de manliga pedagogerna står för en hårdare disciplin och därmed fastslår Tallberg Broman att de är mer av fostrare. I linje med ovanstående resonemang menar vi att det därför är viktigt att såväl män som kvinnor är respondenter i vår studie då det är konstaterat att de skiljer sig åt i sin lärargärning.

Avslutningsvis finns det alltså argument för att välja kön som urvalsvariabel utifrån hur kvinnliga och manliga lärare kännetecknas samt utifrån undersökningar om kvinnors och mäns politiska intresse och beteende. Vidare är det utifrån Phillips resonemang relevant att betrakta ålder som en viktig parameter.

I vår studie har vi, som ovan konstaterats, valt att använda erfarenhet som en urvalsvariabel. När det gäller att förklara valet av erfarenhet som variabel vill vi poängtera att det enligt tidigare forskning finns klarlagda skillnader mellan erfarna och oerfarna lärare. Anders Magnusson (1997) redovisar till exempel att erfarenheten gör att en lärare inte endast ser skolans styrmedel och dess ämneskunskaper som *”uppdragsgivare”*. I stället uttalas mer generella saker såsom vikten av elevernas utveckling och att ämneskunskaperna blir något som betraktas som sekundärt. Vidare menar den erfarna läraren att det inte är mängden stoff som är avgörande utan i stället djupet i vissa fall. Slutsatsen är att erfarenhet ger läraren större möjlighet att *”stå på egna ben”* och ett mod att se på ämneskunskaper mer som ett medel att använda för att utveckla eleven än som ett mål. I förlängningen kan detta innebära att de mer erfarna lärarna är mindrehängivna att följa kursmålen angående demokrati än de med färre år i yrket.

4.4 Vårt specifika urval

Vi har gjort djupintervjuer med nio samhällskunskapslärare som arbetar på en kommunal skola i Västsverige med cirka 1 700 elever. Skolan har genom att den tillhör en kommun i Göteborgsregionen elever från många olika kommuner.

Ett skäl att göra intervjuer med lärare på just den gymnasieskolan är det stora upptagningsområdet som ger en variation av elever med olika ursprung vilket bör färga lärarnas förhållningssätt.

Det finns flera andra anledningar till att vi valt att intervjua lärare på just den skolan vi valt. För det första är skolan en kommunal skola, vilket de flesta skolor i Sverige är, och på skolan finns det såväl teoretiska som praktiska utbildningsprogram. Det borgar i sin tur för att undervisningen kommer att se olika ut i olika hänseenden utifrån program och elev. Med tanke på ovanstående innebär det att det finns en stor variation varför vi inte ser det som ett allvarligt problem att intervjua verksamma lärare på en skola.

För det andra arbetar skolans lärare i programvisa arbetslag och i enlighet med den organisationen är skolans verksamhet genomsyrad av tanken att undervisningen ska bedrivas i tvärvetenskapliga och ämnesövergripande projekt. Arbetslagen förfogar över flera arbetsdagar vid läsårets start och har sedan kontinuerligt två timmars konferenstid varje vecka och det är i mångt och mycket i arbetslagens planering den pedagogiska verksamheten formas. Vidare har arbetslagen mycket makt över undervisningen på programmet och de kan ses som en egen skolenhet, det vill säga att de är "en skola i skolan" med egen ekonomi som exempel. Fokus på arbetslagens roll i den dagliga verksamheten innebär att ämnesgrupperna är relativt svaga på skolan i relation till arbetslagen och de sammanträder en timme tre gånger per termin.

Tanken att arbeta i ämnesövergripande projekt är dock inte den helt allenaordande. På vissa program undervisar lärarna i kursen Samhällskunskap A helt integrerat i projekt medan andra lärare undervisar i kursen helt separat. Variationen är därmed stor vilket gör att det i många fall finns ett stort frihetsutrymme för den enskilda läraren att agera inom. Läraren i den svenska gymnasieskolan har idag ett förhållandevis stort handlingsutrymme, eller för att använda Gunnar Bergs uttryck - "friutrymme". (Berg 1995 och Berg 1999) Detta friutrymme består i diskrepansen mellan de yttre ramar/gränser de olika styrdokumenterna sätter och den lokala skolkulturen. Den inre ramen skapas av lärarna på den enskilda skolan och bildar den lokala skolkulturen. Friutrymmet innebär en möjlighet för den enskilde läraren att välja till exempel vad hon vill fokusera på och hur hon ska lägga upp undervisningen. Detta innebär för att använda Berg med fleras ord:

Närmare bestämt betyder detta, att varken läroplaner, skolplaner eller arbetsplaner har en sådan "kraft" att de i praktiken fungerar som gränsmarkerare för den faktiska skolverksamheten på den verkställande nivån. (Berg 1999:194)

För det tredje innebär den ovan beskrivna organisationen att samhällskunskapslärarna har lite tid tillsammans för att skapa en samsyn kring vad som är kärnan i kursen Samhällskunskap A liksom vad till exempel undervisningen i ett begrepp som demokrati bör/ska innehålla. Att det finns lite tid för att skapa samsyn kring ett essentiellt begrepp som demokratiuppdraget bör borga för att variationen av uppfattningar kring begreppet är stor varför vi återigen vill hävda möjligheten att göra intervjuer på en skola.

För det fjärde menar vi att skolans ledning prioriterar att den utbildning som bedrivs ska ha sin grund i läroplan och program mål. Vidare gör de ofta tydligt att de enskilda kursmålen ska underordnas de mer övergripande målen i styrmedlen. Dessutom har skolan egna formulerade skolövergripande mål varav ett är elevinflytande som ligger demokratibegreppet nära. Det i kombination med undervisningen i de ämnesövergripande projekten kan innebära att undervisningen i demokratibegreppet eventuellt kan borge för att samhällskunskapslärarna vill se att eleverna lär sig mer om hur de kan agera och därmed agerar på skolan, utifrån skolan som en demokratisk arena, än om demokrati som ett essentiellt begrepp. Att kunna få insyn i det är ett annat skäl till att vi valt att fokusera på en skola.

Vi har för avsikt att spegla mångfalden av beskrivningar när det gäller demokratisyn och det demokratiska uppdraget hos samhällskunskapslärare som finns på en skola. Genom att vi har valt att intervjua lärare på en skola kan vi på så sätt undvika de variabler som har att göra med att man jobbar på olika skolor med olika skolkulturer och fokusera på respondenternas olika tolkningar av det demokratiska uppdraget som samhällskunskapslärare har på en given skola. På så vis skulle det vara intressant att diskutera graden av samsyn och dess konsekvenser. Även det synsättet motiverar valet av att intervjua lärare på en skola.

Vår ambition är att vi genom vårt urval har lagt en god grund för att de olika respondenterna ska kunna ge oss ett brett spektrum av infallsvinklar och synsätt på våra frågeställningar. På så sätt kan vår ansats att kunna få fram olika uppfattningar som representerar olika syner på det demokratiska uppdraget realiseras. Med tanke på skolans organisation i arbetslag, vilket innebär att en anställd lärare har huvudparten av sin undervisning på ett program, har vi för det första valt att intervjua respondenter som har stor del av sin undervisning på skolans teoretiska program såsom Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. Vidare har vi för det andra dessa lärares motsvarighet i pedagoger som har stor andel av sin tjänst på skolans praktiska program såsom Fordonsprogrammet respektive Handels- och administrationsprogrammet. Slutligen har vi för det tredje lärare som har en mer jämn tjänstefördelning vilket i praktiken innebär att de har en spridd fördelning av undervisning på skolans praktiska respektive teoretiska program.

Samhällskunskapslärarna i studien skiljer sig även åt då de har olika ämneskombinationer. Kombinationer såsom samhällskunskap och ekonomiska ämnen finns representerad liksom samhällskunskap med svenska. Andra kombinationer är samhällskunskap med engelska, samhällskunskap med historia, samhällskunskap med geografi, samhällskunskap med matematik, samhällskunskap med estetiska ämnen samt samhällskunskap med religion. Att vi har kunnat åstadkomma ett sådant urval ser vi som en faktor som kan påverka variationen av uppfattningar och vi menar att det skulle ha tagit mycket tid i anspråk om vi skulle försökt få samma bredd om vi sökt efter lärare på olika skolor i Göteborgsregionen. Med andra ord har vårt urval även styrts av vilka resurser studiens förutsättningar innebär.

Genom att den berörda skolan har en stor variation av olika lärare i samhällskunskap utifrån kön, utbildning, antal år i yrket respektive programarbetslagstillhörighet och ämneskombination har vi kunnat välja respondenter utifrån tanken om ett maximerat strategiskt urval för att få ett brett antal utsagor. Det innebär att vi har valt att intervjua såväl unga kvinnliga som manliga lärare i 30-årsåldern med cirka fem års yrkeserfarenhet, kvinnliga och manliga lärare i 40-årsåldern med cirka tio års erfarenhet samt lärare i 50-60-årsåldern med relativt lång, det vill säga runt 15 år eller längre, yrkeserfarenhet.

4.5 Analysvariabler

Vi lämnar nu resonemanget om urvalsvariabler och fokuserar på analysvariabler. När det gäller analysvariabel, alltså en variabel att analysera sitt resultat utifrån, finns det flera teorier om att könstänkandet kan vara problematiskt. Som en ingång till resonemanget hänvisar Alvestam & Söderberg (2008) till en undersökning som påvisade att kvinnliga företagares mål, etik och värderingar inte var annorlunda än manliga företagares trots att kvinnorna hade den inställningen som utgångspunkt. Karin Widerberg redogör i sin tur för olika syner vad gäller att ha kön med som variabel. Widerberg konstaterar att:

Den kvinnliga fiskaren, omsorgsgivarinnan, industriarbeterskan, sjuksköterskan, expediten, lärarinnan, advokaten och sekreteraren har alla så olika kvinnoliv att man måste fråga sig vad de har gemensamt som just kvinnor. (Widerberg 1999:560)

En annan teori i sammanhanget som vi vill ta i beaktning är den som presenteras av Eva Mark. Mark konstaterar att *".../ det är nödvändigt att inte ta kategorierna man och kvinna som självklara utan att utmana och ifrågasätta stereotypa föreställningar om kön."* (Mark 2007:80) Mark menar vidare att *".../ om man utgår från grupperna män respektive kvinnor och ger dessa grupper någon slags identitet bygger man sina resonemang på köns olikhet och särartstänkande."* (Mark 2007:79) Detta riskerar att cementera stereotypa köns kategorier.

I linje med den fara de olika författarna ovan uppmärksammar när det gäller val av kön som en generell analysvariabel kan vi avslutningsvis konstatera att det finns starka argument mot att använda kön som analysvariabel, inte minst då vår undersökning är relativt liten och inte strävar efter att kvantifiera och/eller generalisera. I vårt fokus finns i stället att sondera terrängen vad gäller hur lärare i kursen Samhällskunskap A berättar om sin demokratisyn och det demokratiska uppdraget. Därför ser vi inte någon nytta med att använda kön som analysvariabel då vi menar att det kan finnas en risk att eventuella skillnader i uppfattningar utifrån kön kan skrivas i sten. Vi vill även påpeka att vi inte väljer någon annan analysvariabel heller då vi som vi ovan hävdade inte har som mål att kvantifiera några likheter respektive skillnader eller generalisera utifrån våra resultat.

I nedanstående tabell presenteras vårt urval bestående av de nio samhällskunskapslärarna. Eftersom vi har garanterat våra respondenter full anonymitet presenterar vi endast deras personuppgifter utifrån våra valda variabler. Respondenterna framträder i vår resultatdel som 1-9 men de är randomiserade utifrån nedanstående tabell varför Respondent 1 inte är knuten till personuppgifterna på rad ett i tabellen och så vidare.

Tabell 1. Sammanställning av respondenter utifrån ålder, kön, erfarenhet och huvudsakliga program läraren undervisar på samt ämneskombination.

Ålder	Kön	Erfarenhet i år på gymnasium	Undervisar på typ av program	Annat ämne förutom samhällskunskap
29	Man	3,5	Praktiskt	Historia
32	Kvinna	3	Teoretiskt/Praktiskt	Estetisk verksamhet

32	Man	4,5	Teoretiskt	Geografi
36	Kvinna	5,5	Teoretiskt	Religion
43	Kvinna	10,5	Teoretiskt/Praktiskt	Engelska
44	Kvinna	10,5	Teoretiskt	Svenska
48	Man	21,5	Teoretiskt/Praktiskt	Matematik
51	Man	14,5	Teoretiskt	Ekonomiska ämnen
58	Man	24,5	Teoretiskt	Ekonomiska ämnen

4.6 Formulering av intervjufrågor

Vår intervjustudie är av öppen karaktär men intervjun ska följa en tydlig struktur, se bilaga 2 med intervjufrågor, som begränsar samtalet utifrån vårt syfte och våra frågor. Vid formulerandet av frågor inspirerades vi av Esaiasson med flera som poängterar vikten av att frågorna *”/.../ skall vara lätta att förstå, korta och befriade från akademisk jargong.”* (Esaiasson 2007:298), se bilaga 2.

När vi påbörjade arbetet med att formulera våra intervjufrågor utgick vi från olika frågeområden. För att skapa en mjuk start formulerade vi frågan *”Vad är det viktigaste du vill att en elev ska få med sig efter en A-kurs i samhällskunskap?”* Genom att ställa den frågan kunde vi se huruvida läraren valde att lyfta fram olika typer av kunskaper, såsom fakta, förståelse, färdigheter respektive förtrogenhet. Vi kunde även se huruvida demokratimål och/eller andra stoffmål lyftes.

Vidare i intervjun, när vi menar att vi skapat en bas och satt en god och fungerande stämning, valde vi att ställa frågan *”Vad är demokrati för dig personligen?”* samt ett antal andra frågor rörande demokratibegreppet för att kunna tränga djupare in i de olika lärarnas syn på demokrati. Motivet bakom frågorna går att finna i vårt syfte med denna uppsats som bland annat är att beskriva samhällskunskapslärares demokratisyn. Respondentens egna formulerade syn på demokrati kan vi sedan jämföra med de olika demokratisynerna i vår teoridel. När vi fått höra respondenten berätta om sin demokratisyn ville vi veta hur respondenten ser på skolans demokratiuppdrag respektive hur de ville beskriva det demokratiska uppdraget när hon/han genomför en A-kurs i samhällskunskap. Vi vill, med frågan, kartlägga huruvida läraren generellt är medveten om demokratiuppdraget eller ej och vad läraren fokuserar på när det gäller det demokratiska uppdraget.

Avslutningsvis ville vi få ytterligare insyn i lärarnas uppfattning av demokratiuppdraget i kursen Samhällskunskap A. Vi ville få respondenterna att fundera kring hur mycket av tiden i kursen de använder på olika dimensioner av demokratiuppdraget. Vi formulerade oss i tankar såsom om undervisningen fokuserade på *om demokrati* det vill säga om undervisningstid

ägnades åt att studera till exempel institutioner och deras roll, i *demokrati* det vill säga om undervisningen fokuserade på att träna eleverna i att bli aktörer i en demokrati, till exempel genom att lära sig skriva insändare, debattartiklar eller ansöka om demonstrationstillstånd samt *genom demokrati* med vilket vi menar att läraren i klassrummet och i sin relation till eleverna verkligen är demokratisk och ger eleverna makt att påverka sin vardag. Motivet bakom frågan är att få en uppfattning om hur lärarna tänker kring hur begreppet demokrati kan gestaltas i klassrummet.

4.7 Genomförande av intervjuer

Trost beskriver skillnaden mellan standardisering och strukturering. *”Med standardisering menar man graden till vilken frågorna är desamma och situationen är densamma för alla intervjuade. Standard innebär avsaknad av variation, allt är likadant för alla.”* (Trost 1993:15) En hög grad av standardisering betyder i praktiken enligt Trost *”/.../ att alla intervjuare verkligen skall läsa upp frågorna på samma sätt i tonfall, exakt så som de är formulerade, i exakt samma ordning, inte ge förklaringar till någon eller också till alla.”* (Trost 1993:15)

Med begreppet strukturering avses enligt Trost två helt olika saker. Ibland används strukturerad som benämning i sammanhang *”/.../ då frågorna i en intervju eller i ett formulär har fasta svarsalternativ.”* (Trost 1993:16) I Trosts fortsatta resonemang menar han att begreppet även kan ha betydelsen att *”/.../ en intervju eller ett frågeformulär är högt strukturerat om det har en struktur.”* (Trost 1993:16) För vår del kan vi konstatera att vi har en hög grad av strukturering i teorin utifrån Trosts andra definition vad gäller strukturering då frågorna som ställs är genomgående desamma och situationen för respondenterna är i utgångspunkten densamma med tanke på vår intervjumall. I praktiken har vi haft låg standardisering då vi varit tre olika personer som genomfört intervjuerna. Att tre olika personer har genomfört intervjuerna leder enligt oss med stor sannolikhet till att vi uttryckt oss verbalt olika. Vidare menar vi att även när det gäller strukturering har det i praktiken funnits avsteg från i vilken ordning frågorna ställts. Snarast har frågorna ställts i den ordning de passat utifrån den unika intervjusituationens röda tråd. På så vis har ordningsföljden varierat och följdfrågor har formulerats vid behov, se nästa stycke. Därmed är variationen relativt stor.

Broman inspirerade oss när det gällde att formulera våra intervjufrågor och våra följdfrågor. I likhet med Broman menar vi att *”Frågorna och följdfrågorna är konstruerade för att ge så mycket och så tydlig information som möjligt /.../.”* (Broman 2009:86) vad gäller samhällskunskapslärares demokratisyn och hur de undervisar när det gäller det demokratiska uppdraget. Frågorna i vår intervjumall är formulerade för att kunna ge respondenten möjlighet att svara fritt med egna och öppna svar. På så vis är svarsmöjligheterna mycket vida. Stukát (2005) berör vikten av att bestämma det spelrum respondenten har. Stort spelrum ökar möjligheterna att få fram ett ”nytt” material men å andra sidan reduceras möjligheterna att kunna tolka och jämföra utsagorna. Vi har därför i varje intervju haft som avsikt att följa ett speciellt mönster där våra frågor, dock med vissa avsteg som vi berättat om ovan, ställts i en förutbestämd ordning. Genom att vi valt en öppen form av intervju kom intervjun att ibland bli mer likt ett samtal med dialog än en traditionell intervju med fråga och svar. Esaiasson med flera tangerar Trosts resonemang i redogörelsen för samtalsintervjun som begrepp i termer som *”/.../ beroende på hur dialogen med respektive person utvecklar sig kommer*

frågornas ordningsföljd, formulering och ibland också innehåll att variera mellan intervjuerna.” (Esaiasson 2007:259)

För att säkerställa att respondenten får möjlighet att få med allt han/hon vill i sin utsaga ställde vi följdfrågor vilka Esaiasson med flera benämner som *”uppföljningsfrågor”* (Esaiasson 2007:259). På så vis gav vi respondenten möjligheter att tillägga, utveckla respektive förtydliga saker till det han/hon redan formulerat.

Vi hade tankar om att göra intervjun som ett gruppsamtal mellan ett antal lärare och väjde ett sådant förfarandes för- och nackdelar mot varandra. Trost hävdar att man ska *”/.../ sträva efter att undvika att intervju flera personer samtidigt.”* (Trost 1993:24) Trost påpekar att det finns en risk att tystlåtna personer blir tysta och att de som brukar tala gör det i stor utsträckning. Vidare menar Trost att gruppprocessen kan resultera i att *”/.../ synpunkter och beteenden som egentligen ingen av de enskilda medlemmarna eller deltagarna sympatiserar med, de kan till och med alla var för sig ta avstånd från dem – men i gruppen haussas stämningen lätt upp.”* (Trost 1993:24) Vi har även en skepsis till resultatet av en gruppintervju utifrån de olika respondenternas möjligheter att påverka varandra. Vi menar att en intervju i grupp kan innebära att det kan vara svårt att mejsla ut eventuella likheter och skillnader i de enskilda respondenternas resonemang genom att det finns en osäkerhet i att någon form av grupptryck kan påverka deras uttalanden. Till exempel saluförs kanske inte obekväma uttalanden i gruppen vilket i förlängningen innebär att utsagorna inte blir genuina utan vi får, som Trost konstaterar *”ett slags majoritetssynpunkter”* (Trost 1993:24). Även Stukát påtalar att tillvägagångssättet med gruppintervjuer kan resultera i en typ av *”majoritetsåsikt som egentligen inte omfattas av någon”* (Stukát 2005:41) vilket enligt oss därmed innebär ett problem för såväl validiteten som reliabiliteten.

Eftersom vi sedan tidigare inte har någon betydande erfarenhet av att genomföra intervjuer menar vi att det finns skäl att vi var två personer som deltog vid intervjutillfällena. Trost (2005) menar att vid orutin kan intervjun underlättas av att flera intervjuare är med. Vi menar att det finns en fördel i att två olika personer får en möjlighet att ta med sina intryck.

Steinar Kvale & Svend Brinkmann menar att forskningsintervjun inte är *”ett samtal mellan likställda parter”*. (Kvale & Brinkmann 2009:49) Författarna menar att det råder en ojämn maktbalans då det är intervjuaren som *”definierar och kontrollerar situationen”*. (Kvale & Brinkmann 2009:49) Vidare är intervjuaren den som *”/.../ introducerar ämnet för intervjun och följer också kritiskt upp den intervjuades svar på frågorna.”* (Kvale & Brinkmann 2009:49) Skribenterna menar emellertid att respondenter i *”en asymmetrisk maktrelation”* (Kvale & Brinkmann 2009:49) i vissa fall kan bemöta intervjuaren med att *”undanhålla information eller tala runt ämnet”*. (Kvale & Brinkmann 2009:49)

För att minimera den ojämna maktpositionen har vi utifrån Kvales & Brinkmanns tankar betraktat respondenterna *”som en informant eller partner”* (Kvale & Brinkmann 2009:52) och låtit respondenterna bestämma, till exempel, platsen för intervjun. För att inte arenan för intervjun ska påverka respondenten valde vi, utifrån en dialog, att förlägga den på respondentens *”hemmaplan”* det vill säga på deras arbetsplats eller i deras hem. Motivet bakom valet av plats finns i att skapa trygghet och att intervjun inte ska störas av obekanta ljud eller oförutsedda händelser som kan påverka respondenten och dess utsagor. Vi var även noga med att boka en exakt tid för genomförandet och såg till att respondenten hade vetskap om intervjuens ungefärliga tid för att han/hon skulle kunna fokusera på intervjun och inte känna tidspress på grund av till exempel andra åtaganden.

En aspekt av att inte förstora maktskillnaderna mellan oss som ställer frågor och respondenten var att vi medvetet valde att ha olika roller vid intervjutillfällena. På så vis fick en av oss huvudansvaret för intervjun och den andre i uppdrag att sköta teknik och se till att de frågor vi hade för avsikt att ställa kom att ställas. Under intervjun var vi även noga med att inte påverka respondenten genom vårt tonfall och minspel eller bekräftande nickningar då sådant kan påverka svaren så att de inte blir genuina och fullt ärliga. En annan uppgift som den som skötte tekniken fick var att notera saker som kan falla inom reliabilitetens ramar. Ett exempel på det var att notera kroppsspråk och minspel som kan vara indikationer på att frågor kan kännas obekväma att svara på.

För att skapa oss en viss rutin och reducera intervjuareffekten gjorde vi en provintervju med en erfaren lärare i samhällskunskap. Genom vår pilotstudie i miniatyr fick vi en möjlighet att pröva om vår designade undersökning med dess intervjufrågor fungerade i verkligheten. Efter pilotstudien diskuterade vi noga igenom om vi behövde förändra upplägget. Vi kom fram till att det var ytterst få och marginella saker och därför valde vi att låta pilotstudien ingå i vår studie.

Intervjuerna spelades in för att senare kunna renskrivas. En av flera fördelar med att spela in hela intervjun är att fokus helt och hållet kan vara på intervjun genom att den som intervjuar inte behöver distraheras av att ta anteckningar. En annan fördel av att fokus är på att endast lyssna och ställa frågor är att följdfrågor är möjliga att spontant skjuta in vid behov.

Att spela in intervjuerna kan även innebära vissa nackdelar förutom rent tekniska vad gäller utrustningens funktion. En respondent kan i teorin finna det obehagligt och obekvämt att bli dokumenterad på det viset. Det kan i sin tur innebära att respondenten är hämmad och kan vara försiktig med sina uttalanden och på så vis får vi som intervjuar inte genuina svar på våra frågor.

Att spela in har trots ovanstående nackdelar varit ett för oss självklart val då vi menar att fördelarna som erhålls vid transkriberingen överväger nackdelarna. Att anteckna vad respondenten säger har, enligt oss, även sina baksidor. Vi menar att de dubbla arbetsuppgifterna det innebär att ställa frågor och att anteckna kan vara distraherande att göra under en djupintervju. Att behöva anteckna innebär dessutom alltid en risk att vi som intervjuar missuppfattar eller av tidsbrist inte får med oss de fullständiga utsagorna. En annan risk är dessutom att respondenten kan behöva vänta in antecknandet vilket kan skapa frustration och stress vilket i slutändan kan innebära mindre genuina svar. Att anteckna och skriva rent i omedelbar anslutning till intervjun kan vara ett alternativ men vi ser det som så likt att använda bandspelare att det inte har varit aktuellt som strategi för oss då vi även menar att det finns en trygghet i att ha alla utsagorna på band då det är enkelt att kunna gå tillbaka till ursprungskällan.

4.8 Bearbetning av material

Stukát (2005) redogör för att det i forskningssammanhang förekommer att den som genomför en undersökning väljer att enbart skriva ut de mest intressanta och viktiga delarna av intervjun. Vi valde bort Stukáts linje med att inte använda en hög transkriptionsgrad. Trots att vi inte var ute efter att göra någon specifik analys av varje enskilt ord utan vi var fokuserade på det stora och generella innehållet valde vi att skriva ut intervjun ord för ord då vi menar att

det finns en fördel att se intervjun som en helhet och att det som till synes först inte är relevant i en analys kan bli det senare. Genom den noggranna och därmed tidskrävande transkriberingsprocessen kom vi även att i linje med Repstads resonemang (2007) få god kännedom om vårt insamlade material.

Stukát redogör för hur bearbetning av intervjuer sker. Gången beskrivs som att *”/.../ först lär man känna materialet riktigt bra genom upprepade läsningar. Därefter försöker man finna likheter och skillnader i personernas utsagor.”* (Stukát 2005:33f) Stukát menar att *”det gäller att komma under eller bakom det bokstavligen innehållet”* (Stukát 2005:41) för att det ska bli en djupanalys. Efter transkriberingen kom vi först att enskilt och sedan gemensamt tolka materialet. Då vi valde att göra intervjuerna i par kunde vi på ett mer konkret vis jämföra våra intryck och därefter ta stöd av varandras tankar och funderingar när vi tolkade och analyserade respondenternas utsagor.

Våra intervjuer har analyserats med hjälp av en matris. Matrisen skapades utifrån våra intervjufrågor och genom att använda matrisen som analysverktyg kunde vi på ett enkelt vis, när vi fört över essensen i respondenternas utsagor, jämföra dem. Eftersom vi intervjuat nio lärare kom resultaten att bli mycket överskådliga i matrisen. Efter att vi skapat en översikt av respondenternas svar sorterade vi de funna utsagorna utifrån deras lik- och olikheter med avsikten att de inte skulle gå in i varandra och så småningom framträdde ett mönster av variationer av uppfattningar vad gäller lärarnas demokratisyn och deras syn på det demokratiska uppdraget.

De olika samhällskunskapslärarnas beskrivningar av demokrati tolkades i matrisen utifrån de bärande idéerna i de olika demokratisynerna. Så småningom framträdde ett mönster kring varje respondent vilket gjorde att samtliga respondenter kunde klassificeras såsom att vara konkurrensdemokrat, deltagardemokrat eller radikaldemokrat. Vidare klassificerades respondenternas utsagor utifrån en vidgad demokratisyn. När vi var färdiga med klassificeringen arbetade vi vidare med att finna citat ur utsagorna som på ett tydligt och illustrerande vis kunde förklara för läsaren av denna rapport varför vi tolkat och klassificerat de olika lärarna på det vis vi gjorde.

När vi bearbetat lärarnas utsagor kring synen på demokrati arbetade vi vidare med att analysera svaren vi samlat in gällande det demokratiska uppdraget. Metoden vi använde kan jämföras med och liknas vid den vi använde vid analysarbetet vi gjorde med svaren på frågorna angående synen på demokrati. Utgångspunkten för att tolka utsagorna i detta fall var återigen vår matris som i form av vårt analysverktyg här var bestående av kategorierna *om demokrati*, *i demokrati* och *genom demokrati*. Således tolkade vi lärarnas svar från intervjuerna och utifrån huruvida lärarna i sina svar fokuserade på om, i eller genom demokrati klassificerade vi dem en efter en.

När vi tolkade utsagorna hade vi för avsikt att klassificera lärarna utifrån vilken styrka deras uttalanden hade när det gäller de tre olika kategorierna i, om och genom. Således trädde i detta fall fram ett mönster utifrån i vilken mån lärarna bedömdes ha fokus på de tre dimensionerna av det demokratiska uppdraget. Avslutningsvis upprepade vi proceduren med att finna talande citat för de olika kategorierna för att skapa en förståelse och visa på en rimlighet av våra tolkningar och klassificeringar.

4.9 Etiska aspekter på studien

Olle Hagman, filosofie doktor på Socialantropologiska institutionen vid Göteborgs universitet, redogjorde vid en föreläsning 5/11 2009 i *Husaren* för att Humanistisk samhällsvetenskapliga forskningsrådet, numera Vetenskapsrådet, har stipulerat fyra etiska regler för god forskning. De kan sammanfattas som information, samtycke, konfidentialitet och användarkrav. Intentionen med reglerna är som vi ser det att skydda respondenten mot otillbörlig exploatering och att förhindra eventuella negativa följder för densamme. Vi har vid vår undersökning inspirerats av Kvale & Brinkmann (2009) och därför informerat respondenten om vår studies syfte och metod, vår avsikt att anonymisera respondenternas utsagor och att deltagandet är frivilligt, se bilaga 3. Vi bad om tillstånd att få spela in intervjuerna på band under förutsättning att anonymiteten kunde säkerställas. Slutligen har samtycket dokumenterats. Under processen har ingen av respondenterna valt att ta tillbaka sitt samtycke.

Med tanke på att författare och respondenter är kollegor har vi varit noga med att endast fokusera på de svar respondenterna ger i intervjuerna. På så vis har vi medvetet bortsett från den relation vi har till de svarandena, vilken skulle kunna innebära att våra tolkningar av utsagorna kunde bli subjektiva i en partisk mening. En annan dimension av det etiska perspektivet är att vi som gjort undersökningen inte ämnar använda det material som vi har samlat in genom våra intervjuer i något annat sammanhang förutom i vårt forskningssyfte.

Ur forskningsetisk synpunkt har vi vid bearbetningen av intervjuerna valt att inte identifiera respektive respondent vid analysen, men alltså däremot vid urvalet av respondenter. Vi ser två anledningar till detta. Den första anledningen är att det inte är relevant för vårt syfte att identifiera om det är en man/kvinna, eller ung/gammal lärare som har sagt vad. Esaiasson med flera hävdar att *"vid en samtalsintervjuundersökning är det inte personerna utan de olika uppfattningar och tanke kategorier som personerna ger uttryck för som står i centrum"* (Esaiasson 2007:260). Den andra anledningen är att vi lovade respondenterna att de aldrig skulle kunna identifieras av sina kollegor eller rektor/gymnasiechef. Detta gjorde vi för att säkerställa att respondenterna skulle känna sig helt trygga i att det som sades inte, som exempel, skulle kunna vara underlag för kommande lönerevision. Anonymiseringen omöjliggör även en identifiering av en enskild lärares tankar i samhällskunskapslärargruppen på den aktuella skolan som eventuellt skulle kunna innebära något negativt för den berörda individen.

4.10 Resultat och reliabilitet

Eftersom alla respondenter finns på en och samma gymnasieskola och genom att de inte intervjuades vid samma tidpunkt finns det ett reliabilitetsproblem. Det uppstår i och med att de lärare som intervjuats kan samtala om intervjufrågorna med sina samhällslärarkollegor som ännu inte intervjuats. Risken finns då att alla lärarintervjuer inte blir autentiska. Med autentisk intervju menar vi att respondenten svarar på våra intervjufrågor spontant utan att de känner till frågorna eller har vetskap om följdfrågor. Vi har försökt undvika detta problem genom att poängtera för våra respondenter att det är av yttersta vikt att de inte diskuterar intervjun med andra förrän vi har godkänt det. Vi har ingen möjlighet att kontrollera om våra respondenter har följt vår uppmaning, men vi gör bedömningen att kollegialiteten bland samhällskunskapslärarna är god på grund av deras vetenskapliga kunskaper och att de också

vill oss väl. Men en osäkerhetskälla är det likafullt i såväl vår som i andras undersökningar med liknande förutsättningar.

En annan osäkerhetskälla är det faktum att vi är tre olika personer som gör intervjuerna. Det innebär att vi i praktiken skulle kunna agera väldigt olika utifrån vårt val av den öppna intervjun. Eftersom vi har varit medvetna om problematiken med denna risk för assymetri har vi ägnat den tid och i diskussioner klarlagt gränsen för hur vi ställer följdfrågor för att inte skapa en intervjuareffekt. Genom att vi dessutom alla tre var närvarande vid vår provintervju kunde vi ha den som underlag för diskussion utifrån att finna vår gemensamma bas för hur vi agerar i intervjusituationen. På så vis har vi arbetat i enlighet med vad Stukát (2005) skriver om kalibrering av frågetekniken.

En tredje möjlig osäkerhetskälla när det gäller bearbetning av djupintervjuer är att de bearbetas av forskarna och därmed spelar deras förförståelse roll. Stukát (2005) menar att förförståelsen ska ses som en tillgång för tolkningen. Vi har i linje med ovanstående försökt att vara tydligt medvetna i vårt tolkningsarbete så att tolkningen av respondenternas berättelser bygger på våra ämnesmässiga kunskaper och att inte våra egna tankar, känslor och erfarenheter gör att vi drar felaktiga slutsatser av de intervjuade lärarnas utsagor.

5 Studiens teoretiska utgångspunkt

I det följande kapitlet finns den teoretiska basen för vår egen undersökning. Vi redogör inledningsvis för olika demokratisyner och därefter möjliga sätt att se på det demokratiska uppdraget.

5.1 Demokratisyner

Det mest spridda läromedlet för samhällskunskap i gymnasieskolan, Zigma- samhällskunskap definierar demokrati som folkets styrelse av gemensamma angelägenheter tillsammans med en uppsättning kriterier som kännetecknar ett demokratiskt land såsom yttrandefrihet och majoritetsprincipen. (Bengtsson 2006)

Denna till synes okontroversiella definition av demokrati kan dock problematiseras: *”Vilka är medborgarna? Vad har makten för gränser? Skall alla röster väga lika tungt? Vad menas med representation? Och i vems intresse skall demokratiska regeringar styra?”* (Lewin 2007:65)

Det samhällskunskapsläroboken inte lägger stor vikt vid är de demokratiteorier vi skall redogöra för i detta kapitel. Urvalet av demokratisyner har gjorts med utgångspunkt i Demokratiutredningens forskarvolym II (SOU 1999:77) och Bo Lindensjöes inledningskapitel där författaren redogör för de dominerande normativa demokratisynerna. Även om demokratiutredningen i sitt slutbetänkande förordar en viss demokratisyn anser vi att urvalet inte är färgat av detta utan källan är relevant för vårt syfte.

Demokratisynerna har vi därefter klassificerat i tre huvudkategorier; Konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati. Vi redogör för dominerande demokratisyner som ingår i dessa begrepp och därmed utgör de i förlängningen underlaget för vår kategorisering i vår undersökning. Vi tar även upp kritik som anförts mot demokratisynerna. Det gör vi för att sedan kunna jämföra den med det våra respondenter tar upp. Vi anser det vara av intresse om våra respondenter riktar kritik mot det rådande demokratiska systemet som kontrast till lärobokens mer oproblematiserade presentation.

5.1.1 Konkurrensdemokrati

Joseph Schumpeter (2003) poängterar att folket är splittrat i individer och grupper - ingen genuin folkvilja existerar. De valda politikerna är de som utformar folkviljan. I den klassiska demokratin, menar Schumpeter, strävar man efter att förverkliga folkviljan och han argumenterar för en mer realistisk syn på demokratin som endast definieras som en metod för individer att konkurrerar om folkets röster för att få makten att besluta. Politikerna styr och inte folket i egentlig mening. Schumpeter begränsar därmed den demokratiska dimensionen till medborgarnas val mellan eliter. Det som krävs är alltså att valproceduren upprätthålls och att tillräckligt många medborgare röstar.

En anslutande beskrivning av demokratin är idén om demokratin som en marknadsprocess där politiker och tjänstemän producerar de varor som väljarna konsumerar. Samma strategi gäller för besök på stormarknaden som vid val av parti eller representant i politisk val. (SOU 1999:77)

Konkurrensdemokraterna ser inte den stora massans bristande politiska engagemang som ett problem. Snarare är det problem om massan får för stort inflytande över besluten. Hur skall folket kunna och vilja sätta sig in i svåra politiska frågor? (Mc Coy & Playford 1967) Demokrati ses först och främst som en medling mellan olika intressegrupper för att säkra stabilitet. (SOU 1999:77)

En kritik, som exempelvis Lindensjö, riktar mot denna syn är om man verkligen kan se eliterna som så kompetenta: Hur kommer de sig i så fall att de är oeniga och hur kan folkviljan identifiera vem som har rätt? (SOU 1999:77)

En demokratisyn benämner Lindensjö som populistisk. Enligt denna skall majoritetens önskemål alltid genomföras och all beslut följaktligen fattas med majoritetsstöd. Majoritetsprincipen är alltså demokratin grundbult. Genom majoritetsprincipen blir fler nöjda än missnöjda i samhället. Kritik har riktats mot en alltför långtgående tillämpning av denna princip. Exempelvis kan denna princip förvärra problemen i etniskt heterogena samhällen. (SOU 1999:77)

I den libertära synen på demokrati får inte folkets styrelse gå ut över individers naturliga rättighet till liv, frihet och egendom. Ingen stat får kränka dessa rättigheter i demokratin namn - de är prepolitiska. (SOU 1999:77) Exempelvis kan skattebaserad fördelningspolitik inskränka rätten för individen att bestämma vad hon vill göra med sin egendom. Den politiska dagordningen bör inskränkas till det alla är överens om. En av nyliberalismens förgrundsgestalter, Robert Nozick, menar i ett tankeexperiment att staten uppstår ur en konkurrenssituation där medborgarna sluter legitima och frivilliga avtal om vilken stat de vill skapa. Den enda stat Nozick föreställer sig att de kan komma att skapa är en nattväktarstat, där statens roll inskränker sig till ett minimum eftersom man annars inskränker friheten. (Nozick 2002)

Liberal demokratisyn tar fasta på de argument som John Rawls formulerar i *"En teori om rättvisa"*. (Rawls 2000) Man kan inte, menar Rawls, bortse från den ackumulerade ojämlikhet som marknaden kan åstadkomma. För att alla skall få samma utgångsmöjligheter måste man eliminera sociala och av naturen betingade skillnader. Skillnaderna går inte att undkomma menar han, men ojämlikhet kan godtas om alla får samma chans och de som gynnas är de som har det sämst ställt. Detta rättfärdigar, menar Rawls, till skillnad från Nozick, en omfördelningspolitik. (SOU 1999:77)

För att garantera minoriteternas intressen bör samhället ha vissa grundläggande rättigheter. (Rydberg & Fridolf 2002) Samhällen består av individer med olika livsplaner och demokratin får inte organiseras så att några av dessa livsplaner godtyckligt gynnas. *"Liberal demokrati kan ses som ett rättvist kontrakt mellan dem som lever samman utan gemensam vision om det goda livet."* (SOU 1999:77:20)

En konsekvens av denna neutrala inställning till individers preferenser blir förutom till exempel religionsfrihet en neutral hållning till sexistiska och rasistiska versioner av det goda livet. (SOU 1999:77)

Sammanfattningsvis menar vi att centralt för konkurrensdemokrati är konkurrensen mellan eliter (partier) och tanken att kunna kräva ansvar av dessa. I fokus för denna modell är beslutsprocessen men även så kallade negativa friheter som till exempel att själv definiera vad som är det goda livet.

Denna syn på demokrati har varit dominerande i svenska officiella utredningar fram till demokratiutredningen som kan vara ett brott mot denna tradition där demokrati främst ses som en institutionell lösning på gemensamt beslutsfattande. (SOU 1999:77)

5.1.2 Deltagardemokrati

Utgångspunkten för den komunitära demokratisynen är att vi ingår i en gemenskap. Våra mål bestäms av denna gemenskap (Rydberg & Fridolf 2002). Det finns inget för all tid givet svar på frågan hur rättvis fördelning skall ske utan detta formas av de kollektiva erfarenheter och preferenser som utformas av den grupp man tillhör. (SOU 1999:77)

Vi behöver inte vara neutrala mot dem som inte delar våra ideal. De som söker sig till oss förväntas att anpassa sig i den grad att det kollektiva inte hotas. Bo Lindensjö beskyller i sitt inledningskapitel av demokratiutredningen komunitär demokrati för en *"nostalgisk hemlängtan till /.../ hemlik gemenskap utan makt och strid"*. (SOU 1999:77:22)

Ojämligheten är i centrum för den mångkulturella synen på demokrati, en annan form av deltagardemokratin. Grupper skall, enligt denna syn, behandlas olika. De utsatta skall få mer stöd från staten. (Rydberg & Fridolf 2002)

Medborgarskapet ska ge alla såväl samma rättigheter som en grundläggande välfärd, men för mångkulturella särartsdemokrater är detta inte nog. Staten skall aktivt bekräfta olikheter för att stärka vissa gruppers kollektiva identitet. Speciellt utsatta grupper är de som kan definieras som exploaterade, marginaliserade eller kraftlösa. (Young 1997)

En kritik som kan riktas mot den mångkulturella demokratisynen är att den kan tendera till att se gruppers identiteter som för alltid givna och den samma för alla i gruppen, vilket ju inte behöver vara fallet. (SOU 1999:77)

Jürgen Habermas lanserade begreppet diskursiv demokrati. För honom är idealet för demokratin ett samtal där all makt och intressekamp är lagd åt sidan och en förståelse för varandras argument är i fokus (Habermas 1995). Utgångspunkten för Habermas är snarare åsiktsbildning än demokratiska beslutsprocesser. Deliberativ demokrati fokuserar på processen genom vilka politiska beslut tas. Politisk dialog och ömsesidig förståelse eftersträvas. Konflikter löses med hjälp av argument istället för med andra medel. (Smith & Wales 2000)

Deliberativ demokrati betonar alltså samtalets betydelse för demokratin. Demokratin är därför beroende av offentliga arenor där samtalet kan föras på ett öppet sätt. Man vill lyfta fram de goda argumenten och de normer som ska prägla vårt gemensamma samspel är de som kan komma fram vid en gemensam diskurs dit alla har tillträde. De politiska besluten vinner legitimitet i och med att de tillkommit genom en öppen och fri dialog. (Skolverket 2003)

En kritik som kan riktas mot den deliberativa demokratisynen är att den beskriver ett ouppnåbart idealtillstånd eller kan man exempelvis hävda att konsensus är något eftersträvansvärt? (Lewin 2002)

I deltagardemokrati är, sammanfattningsvis, den politiska gemenskapen och deltagande viktigt. Medborgerlig utveckling skattas högt liksom att många människor engagerar sig i de demokratiska processerna. I deltagardemokratin blir demokratin ett sätt att leva med deltagande i politiska samtal och ett levande engagemang i samhällsfrågor.

5.1.3 Radikaldemokrati

Enligt den radikaldemokratiska demokratisynen behöver människan leva i en social gemenskap för att utveckla sin potential. Människan är alltså inte så mycket en individ som en social varelse. För demokratin är en gemensam värdegrund fundamental. Det viktigaste är att alla medborgare direkt deltar i besluten. Genom en diskussion enas man om det gemensamt bästa. Bristande deltagande idag beror på avsaknad av verkliga möjligheter. Radikaldemokrater förordar en långtgående decentralisering för att skapa mer direktinflytande. (Barber 1999)

Bland den kritik som riktats mot den radikala demokratisynen kan man nämna svårigheten för den avgränsade gruppen att bestämma sin egen dagordning och att det finns utrymme för de mer privilegierade att utnyttja situationen till sin egen fördel eftersom det framför allt är dessa som brukar vara aktiva i demokratiska processer. (SOU 1999:77)

Radikaldemokratin ligger alltså närmare deltagardemokratin än konkurrensdemokratin men ser deltagandet som direkt beslutsfattande och inte ett sätt att påverka beslutsfattarna.

5.2 Sammanfattande analys: Konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati

Verneresson (1999) menar att det förekommer många benämningar av dessa huvudspår i demokratiteorin i litteraturen. Exempelvis kallas de funktionalistiska respektive participationsinriktade tolkningar. Lewin (2002) påpekar att det inte heller är ovanligt att kalla deltagardemokrati för normativ eller samarbetsdemokrati.

I denna uppsats har vi kompletterat det Skolverket (2003) i rapporten ”Ung i demokratin” sammanfattar som demokratihistoriens två grundläggande demokratimodeller, nämligen konkurrensdemokrati och deltagardemokrati med det radikaldemokratiska synsättet. Det handlandet ligger till exempel i linje med det Bernmark-Ottosson (2005) gör i sin avhandling ”Demokratis stöttepelare”. Vi anser att det radikaldemokratiska synsättet utgör en viktig ytterligare dimension utöver de två förstnämnda modellerna och genom att vi innefattar radikaldemokratin ansluter vi dessutom till modern litteratur. (Gilljam & Hermansson 2003)

I fortsättningen av detta avsnitt har vi ambitionen att sammanfatta skiljelinjer och kritik mot demokratisynerna för att ge oss ett analysverktyg i tolkningen av våra intervjuer.

5.2.1 Skiljelinjer hos demokratisynerna

I tabell 2 nedan identifierar vi tre viktiga skiljelinjer för de olika demokratisynerna. De kan vara en hjälp för oss när vi tolkar respondenternas utsagor. Tabellen är en sammanfattning och förenkling och måste därför läsas i samband med den övriga framställningen.

Tabell 2. Skiljelinjer för demokratisynerna konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati.

Konkurrensdemokrati	Deltagardemokrati	Radikaldemokrati
Konkurrens En legitim maktfördelning eftersträvas där konkurrens mellan olika eliter (och idéer) förekommer.	Konsensus Beslut i samförstånd eftersträvas.	Konsensus Beslut i samförstånd eftersträvas.
Funktion En tydlig beslutsprocess och negativa friheter betonas.	Värdegrund Medborgerligt deltagande och engagemang i besluten betonas som ett sätt att påverka politikens beslut.	Värdegrund Direkt medborgerligt deltagande och beslutande betonas. Medborgarna skall vara beslutsfattande, inte bara rådgivande.
Representativ demokrati är idealmodellen.	Direkt demokrati kan komplettera den representativa modellen.	Direkt demokrati är idealet.
Individens rättigheter i fokus.	Kollektivets bästa i fokus.	Kollektivets bästa i fokus.

5.2.2 Kritik av demokratimodellerna

I tabell 3 sammanfattar vi den kritik som riktats mot de tre demokratisynerna.

Tabell 3. Kritik av demokratimodellerna konkurrens-, deltagar- och radikaldemokrati.

Konkurrensdemokrati	Deltagardemokrati	Radikaldemokrati
Elitens kompetens kan ifrågasättas	Ett ohållbart idealtillstånd utan maktkonflikter eftersträvas	Svårt att bestämma sin egen dagordning
Kan öka splittring i samhället	Konserverar gruppidentiteter	Risk för att eliten utnyttjar situationen

5.3 En vid demokratisyn - demokrati som livsform

Urvalet av demokratisyner ovan har gjorts ur ett statsvetenskapligt perspektiv där demokrati i första hand ses som en beslutsprocess. Bernmark-Ottosson (2005) argumenterar för en bredare uppfattning av demokrati som förhållningssätt och livsstil och menar att en sådan är svår att bortse ifrån.

Man kan även, som Gilljam & Hermansson (2003) i *Demokratis mekanismer*, lyfta fram vad som skapar legitimitet. I det de benämner som samtalsdemokrati är ett beslut legitimt om det föregåtts av en process där goda argument förts fram.

Denna uppsats rör sig dessutom i gränslandet mellan demokrati som idé och konkret verklighet. Räftegård (1998) belyser denna distinktion och för en lärare i samhällskunskap kan man ju både relatera till de principer och modeller som de läser om i statsvetenskaplig litteratur och den verklighet de möter i till exempel klassrummet eller verksamma i lokalsamhället.

Habermas (1990) använder begreppen ”livsvärld” och ”system” för att skildra skillnaden mellan människans konkret upplevda vardagliga liv som präglas av ömsesidig förståelse till skillnad mot den opersonliga värld där makt och ekonomi dikterar. Människor kan uppleva maktlöshet och avståndstagande mot systemet när den alltmer genomsyrar individens liv.

En företrädare för synen på demokrati som något mer än en beslutsordning är John Dewey. Han menar att kommunikation mellan människor och grupper är avgörande för ett samhälles utveckling. Dewey (1997), som ju även är inflytelserik inom pedagogiken, menar att om man ger elever möjlighet att delta i utbildningsaktiviteter som speglar samhällslivets konflikter och olika aspekter ökar viljan till deltagande och skapar kritiskt tänkande och respektfulla medborgare. Kommunikation och åsiktsutbyte skapar samhällsförändring, menar Dewey.

Enligt vår mening kan man inlemma både Habermas och Dewey i det deliberativa synsättet som vi redogjort för tidigare i uppsatsen, men det är ändå viktigt att belysa en dimension av demokratisyner som inte i första hand ser på beslutsfattande i systemvärlden utan demokrati som pågår i varje människas vardagliga göromål. I vilken utsträckning ger våra respondenter uttryck för denna dimension?

En vid demokratisyn kan även innefatta de aspekter som feministisk och ekologisk demokratikritik fört fram. Ett problem, enligt Rönnblom & Eduards (2008) som feministisk forskning diskuterar, är likhet kontra särart, om män och kvinnor är lika eller olika till sitt väsen och vilka implikationer för politiskt deltagande det får. Hur skall demokratiska system hantera detta?

Ekologismen försöker precisera demokratins förhållande till ekologin. De utmaningar som ökande miljöproblem aktualiserar är inte minst utmaningar för demokratin. Ansvar sträcker sig inte bara globalt utan även gentemot kommande generationer. (SOU 1999:77)

Vi ser inte dessa vidare tolkningar av demokrati i första hand som en motsättning till de mer statsvetenskapliga vi redogjort för i föregående kapitel, utan ytterligare ett sätt att nyansera analysen av vårt resultat.

5.4 Demokratiuppdraget i gymnasieskolan

I avsnittet där vi redovisade det nuvarande forskningsläget konstaterade vi att det finns flera olika sätt att se på styrdokumentens demokratiuppdrag, se kapitel 3.3. I vår studie kommer vi att utgå från en modifierad variant på Perssons fyra dimensioner av demokratiuppdraget. Det första uppdraget kallar vi kunskap *om demokrati* och det innebär att läraren i sin undervisning fokuserar på demokratibegreppet, vad demokrati är och hur demokratin fungerar. Här ligger alltså en fokus på fakta och förståelse. Detta uppdrag är detsamma som Persson kallar kunskapsdimensionen. Kunskap *i demokrati*, som är det andra uppdraget, innebär att läraren i sin undervisning fokuserar på verktygen som behövs för att leva, och påverka, i en demokrati, de så kallade processverktygen, exempelvis färdigheterna att skriva insändare och argumentera. Detta uppdrag är vad Persson kallar kompetensdimensionen. Kunskap *genom demokrati* slutligen innebär att läraren i sin undervisning fokuserar på att agera demokratiskt samt att skapa förutsättningar för att klassrumssituationen präglas av demokratiska normer och värden. Detta uppdrag är en sammanslagning av vad Persson kallar värdedimensionen och kränkingsdimensionen. För att belysa och konkretisera dessa tre uppdrag väljer vi här att visa hur detta ter sig i styrdokumentet.

I Lpf 94 under Kapitel 2, avsnittet Elevernas ansvar och inflytande, framgår det att eleverna inte bara ska få kunskap *om demokrati* utan även *i* och *genom demokrati*.

De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2 och 9 §§). (Lpf 94)

När det gäller kursen Samhällskunskap skriver Skolverket under rubriken ämnets karaktär och uppbyggnad ”Genom att dessa samhällsfrågor skall väljas i samråd mellan lärare och elever övas eleverna i ett demokratiskt arbets- och förhållningssätt.” (Skolverket 1) Meningen är viktig eftersom den tydligt markerar att eleven skall tränas i demokrati *genom* att läraren och eleverna använder ett demokratiskt tillvägagångssätt.

I de första tre strävansmålen för A-kursen i samhällskunskap beskriver Skolverket tydligt de demokratiska aspekterna, det vill säga kunskap *om* och kunskap *i demokrati*:

/.../ omfattar och praktiserar demokratins värdegrund och förstår hur olika perspektiv och ideologier ger olika sätt att uppfatta samhället, utvecklar kunskaper om och förståelse av hur politiska system fungerar, utvecklar förmågan att delta i och påverka politiska beslut, /.../. (Skolverket 2)

När det gäller målformuleringarna i samma kurs finner vi tydliga mål som behandlar de demokratiska aspekterna det vill säga kunskap *om* och kunskap *i demokrati*. Av kursplanens åtta mål finner vi tre mål som på ett eller annat sätt behandlar detta, nämligen att eleven ska:

*ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt,
/.../
ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå,*

kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt, /.../. (Skolverket 2)

De första två målen beskriver alltså kunskap *om* demokratiska institutioner, medan det sista målet beskriver hur eleven ska kunna använda dessa institutioner för att kunna vara en aktiv samhällsmedborgare, det vill säga kunskap *i demokrati*.

Att kunskap *genom demokrati* inte framgår i strävans- eller uppnåendemålen för ämnet samhällskunskap kan vid en första anblick te sig aningen märkligt, men det är värt att notera att det i ämnets karaktär och uppbyggnad, samt i läroplanen tydligt markerar denna aspekt.

Den lokala arbetsplanen för A-kursen som gäller för våra respondenter ger få konkreta riktlinjer till samhällskunskapslärarna när det gäller demokratiundervisningen. I den enda målformuleringen som finns är det emellertid tydligt att eleverna efter genomgången kurs ska *”/.../ kunna verka aktivt i och för ett demokratiskt samhälle.”* (Bilaga 1) Kunskap *i demokrati* är alltså ett tydligt mål men kunskap *om demokrati* saknas. I avsnittet om arbetssätt finns skrivningar som vi tolkar som *genom demokrati*.

Studierna bedrivs så att eleven är delaktig och medansvarig i undervisningen. Ett problembaserat arbetssätt är en förutsättning, där lärarens handledande och kontinuerligt utvärderande roll betonas. (Lokal arbetsplan för Samhällskunskap A, se bilaga 1)

6 Resultat och analys

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den genomförda analysen av våra intervjuer. För det första presenterar vi en klassifikation utifrån vilken demokratisyn de olika lärarna i samhällskunskap ger uttryck för. För det andra redovisar vi en analys av hur gymnasielärare i samhällskunskap beskriver det demokratiska uppdraget i kursen Samhällskunskap A. När vi, de tre författarna till rapporten, var för sig analyserade intervjuerna visade det sig att vi var förhållandevis överens. Vid de tillfällen någon av oss hade kodat en respondent annorlunda gjorde vi om analysen för den intervjun och gick igenom våra argument till dess att vi kom fram till en mer korrekt tolkning.

6.1 Gymnasielärares demokratisyn

I det följande avsnittet tänker vi redogöra för vår analys av respondenternas svar med avseende på demokratisyn. Vi har kategoriserat svaren utifrån vår bedömning av om den svarande huvudsakligen tillhör någon av de tre demokratisyner vi redogjort för i kapitel 5.

Vi inleder med att beskriva typiska svar för kategorin konkurrensdemokrati, därefter deltagardemokrati och sist radikaldemokrati. Vi kommer dessutom avslutningsvis att belysa några aspekter av demokrati som framkommit i intervjuerna som vi inte sorterar under ovanstående kategorier – nämligen förekomsten av en vidgad demokratisyn och systemkritik. För att tydliggöra intervjufrågorna presenteras de i fet stil medan respondenternas utsagor skrivs som citat i kursiv stil.

6.1.1.1 Konkurrensdemokraterna

Respondenterna 1, 4, 6, 7 och 8 framträder i vår analys som i huvudsak konkurrensdemokrater. Konkurrensdemokraterna i vår undersökning betonar fördelen med det representativa systemet och fördelen med att överlåta beslutsfattande till experter/politiker i många frågor samtidigt som man kan avkräva ansvar av dem. Som konkurrensdemokrat är man tveksam eller avståndstagande till folkomröstningar. Nedan kommer vi att se att detta är något som tydligt skiljer dem från de övriga.

Intervjuare: Hur ser du på folkomröstningar?

R4: *”/.../ Jag förespråkar inte fler folkomröstningar, jag tror inte det är en väg att stärka demokratin /.../ så komplexa frågor som den enskilde medborgaren ska sätta sig in i och så gör man inte det. De valda ska liksom ha tid kanske eller ha experter runt sig som sätter in sig i ämnet och på så sätt ha mer kunskap liksom än folk i allmänhet.”*

Intervjuare: Hur bör beslutsfattandet i samhället se ut?

R7: *”/.../ Sedan kan ju demokrati ibland även vara skendemokrati, det gör vi väl mycket på en skola, man har råd hit och dit och man kör saker som tuggas om. Det händer inte så mycket. Men demokrati alltså om man talar om att man ska ändra stats- i landet så tycker jag nog att*

det kan jag inte säga. Mer folkomröstningar? Eeh ja, kanske, egentligen vet inte jag. jag vet inte. Representativ demokrati, det tycker jag nog! Mmm."

För deltagardemokraterna och radikaldemokraterna är folkomröstningar något som stärker demokratin, det ger inte konkurrensdemokraterna uttryck för. Ett annat exempel på hur konkurrensdemokraterna skiljer ut sig är synen på valdeltagande. Det viktigaste för demokratin är att prestera resultat och inte i första hand att alla ska känna sig delaktiga. Högt valdeltagande är i första hand en fråga om systemets legitimitet:

Intervjuare: Är ett högt valdeltagande viktigt för demokratin?

R8: "Ja, självklart. Det är ändå så att det visar att det, man anser att det är värt någonting att gå och rösta. Det vill säga folket uppfattar det som någonting som spelar någon sorts roll. Därför är högt valdeltagande väldigt viktigt för en demokratis legitimitet om man nu ska ha en representativ. Annars är det ju ett fåtalsvälde egentligen om det är 30-40 procent så är det ju inte ens en majoritet som har röstat på dom som ... då blir det ett legitimitetsproblem."

Intervjuare: Är det viktigare att det politiska systemet levererar resultat eller att så många som möjligt känner sig delaktiga?

R1: "Otroligt bra fråga, måste jag erkänna. På en rimlig nivå så tycker jag att det är viktigare... viktigare att det faktiskt finns... att det visar på lite resultat. Det måste jag erkänna. Eftersom jag tror att. Nu ligger det ju i... som jag ser demokrati är ju inte det viktigaste i demokratin att man kan ta effektiva beslut. Det handlar ju om mer än så. Men jag måste ändå säga att jag tror det är viktigt för, viktigt med resultat för att det ska kunna fortleva och tolereras. Det tror jag."

En viktig skiljelinje mellan de demokratisyer vi redogjorde för i kapitel fem är synen på individen och kollektivet. För konkurrensdemokraterna är de individuella friheterna viktiga i en demokrati, som ger individen möjlighet att fullfölja sina livsprojekt:

Intervjuare: Vad är demokrati för dig personligen?

R1: "Jag ser väl demokrati, demokrati står för mig för förutsättning - helt enkelt. Förutsättningar att kunna leva sitt liv på ett sätt där man har inflytande över sitt egna liv där du faktiskt får tycka, säga, tro vad du vill men också där du lever i en stat som tar ett visst ansvar för att du ska kunna få ett så gott liv som möjligt. Det är nog demokrati för mig."

Konkurrensdemokraterna är, i stark kontrast inte minst till radikaldemokraterna, inte heller främmande för att experter har stort inflytande:

R6: "Ja, ja, det var en intressant fråga för jag tror att jag är en, fast det är från situation till situation men jag kan ibland tilltalas av den despotiske härskaren på något sätt. Den den alltså jag tror inte att jag har lika svårt för expertstyre som många har. Jag har alltså inte samma skepsis mot auktoriteter på olika områden som jag märker att mina gelikar har. Så i så fall har jag också ett top-down-perspektiv."

För konkurrensdemokraterna är inte konsensus idealet, som för de andra demokratisynerna. Demokrati skall verka för en legitim maktfördelning där konkurrens mellan olika eliter och idéer förekommer.

Intervjuare: Har din syn på demokrati förändrats?

R8: *”/.../ Jag tror inte på harmoni, att demokrati bara är harmoni. Och skolan lever mycket i ett harmoniperspektiv, att konflikter bla bla bla alltså. Konflikter driver utveckling. Och det finns en konflikt mellan elevers syn på vad dom, hur dom vill utforma sin tillvaro och hur vi lärare vill utforma en tight utbildning. Den tar vi inte hänsyn till. Vi försöker göra så mycket demokratiskt men vi lyckas inte ha en reell demokrati.”*

I det senaste citatet framkommer även en kritik av synen på konflikt inom det deltagardemokratiska idealet som vi nämnt i kapitel 5.2.2.

6.1.1.2 Deltagardemokraterna

Tre av våra respondenter har vi kategoriserat som renodlade deltagardemokrater (R 2, 3 och 5). Deltagardemokraterna betonar det aktiva deltagandet i samhällslivet. Samhörighet är ett viktigt begrepp:

Intervjuare: Vad betyder demokrati för dig personligen?

R2: *”För mig personligen så är det väl att få vara i ett sammanhang där jag känner att min röst blir hörd, där jag är med och får påverka och där jag också på något sätt får utforma en verksamhet till exempel ett sammanhang att ...ja att få vara med att bygga upp någonting tillsammans – det är demokrati.”*

Typiskt för våra deltagardemokrater är även att demokrati inte bara är något som sker vid allmänna val. Ett aktivt deltagande i samhällslivet är positivt och nödvändigt för en fungerande demokrati.

Intervjuare: Är det viktigt att medborgarna påverkar mellan valen?

R3: *”Mmm absolut. Jag tycker det är sorgligt att se inför varje val hur man helt plötsligt uppmärksammar en massa saker som man inte brytt sig om alls mellan valen. Men att vi medborgare är med och hela tiden deltar. Och även att politikerna bjuder in till det och att man inte ser det som att bara för att man blivit vald behöver man inte göra någonting utåt riktat verksamhets liksom mellan valperioderna.”*

Intervjuare: Är det viktigast att det politiska systemet levererar resultat eller att så många som möjligt känner sig delaktiga?

R5: *”Ja, i längden tror jag att alla, så många som möjligt känner sig delaktiga... men det går ju lite hand i hand också.”*

Deliberativ demokrati betonar ju samtalets betydelse för demokratin. Demokratin är därför beroende av offentliga arenor där samtalet kan föras på ett öppet sätt. Flera av våra respondenter lyfter fram vikten av en öppen och fri dialog och möjligheten till delaktighet.

Intervjuare: Förutsätter demokratin några speciella saker eller egenskaper hos medborgarna?

R5: "Ja att man är engagerad och att man kanske har kunskaper om och kan argumentera för sin åsikt eller för sin sak."

Intervjuare: Om du bara, relativt kort, skulle sammanfatta din syn på demokrati, vad skulle du säga då?

R3: "Asså, jag tycker det är jätteviktigt att medborgarna att man förankrar saker där. Att man som medborgare känner att man är delaktig. Att man är med. Att man har möjlighet. Alla, tycker jag, skall ha möjlighet att bli politiker. Och många, många fler borde bli det någon period i sitt liv, inte alls heltidspolitiker under tre decennium alltså utan under en, två kanske tre perioder liksom. Det borde vara många, många fler som är med där. Och jag tror på en debatt där folk verkligen deltar. I den politiska debatten. Man låter inte den pågå här upp liksom. Man är med i debatten."

Konkurrensdemokraterna betonade att systemet levererar. Deltagardemokraterna prioriterar delaktighet framför resultat:

Intervjuare: Är det viktigare att det politiska systemet levererar resultat eller att så många som möjligt känner sig delaktiga?

R3: "Att så många som möjligt känner sig delaktiga tycker jag."

Men alla är inte så entydiga i sina svar:

Vad tycker du är viktigast, ytterligheter här va, att det politiska systemet levererar resultat eller att så många som möjligt känner sig delaktiga i beslutet?

R5: "Känsla av delaktighet utan resultat är väl inte så intressant ändå. Ja eh ...det där är ju svårt. För frågan är om det är demokrati då om det är väldigt få som känner sig delaktiga. Jag menar man kan väl komma till väldigt effektiva resultat genom en diktatur till exempel. Diktatoriskt styrelseskick så att förhoppningsvis en kombination av att människor känner sig delaktiga och att det blir något av politiken. Jag tycker det var jättesvårt – jag kan inte säga det ena eller det andra där."

I en framställning som denna kan skillnaderna framstå större än vad de egentligen är. Flera av våra respondenter bland alla tre kategorierna ger uttryck för det dilemma som respondent 5 uttrycker.

6.1.1.3 Radikaldemokraten

En av våra intervjuade lärare betraktar vi ha inslag av radikaldemokrati i sin demokratiuppfattning (R9). R9 talar om decentralisering med beslut på olika nivåer och gärna nära individen på det lokala planet. Radikaldemokraten är positivt inställd till folkomröstningar och hävdar kollektivets röst som en del av direkt beslutsfattande.

R9: "Det hade ju varit härligt på något vis då att ha folkomröstningar hela tiden liksom då skulle jag väl vara en mer aktiv medborgare och jag kan tänka mig att min dotter och min dotters barn i sin tur, alltså när man får det mer i kulturen då deltar då och diskuterar /.../."

Här finner vi en mer radikal syn på folkomröstningarnas roll än hos deltagardemokraterna (och naturligtvis hos konkurrensdemokraterna). Valdeltagande har dessutom en fundamental roll i demokratin.

Intervjuare: Är högt valdeltagande viktigt för demokratin?

R9: *”/.../ Därför ett högt valdeltagande, om du har ett högt valdeltagande och oengagerade människor, det kan ju få farliga konsekvenser. Oengagerade människor kan vara lätta att manipulera, man kan ju få väldiga, ja, det är ju det som är risken med demokrati att människor ska delta, men som princip ja.”*

Respondenten har mycket gemensamt med deltagardemokraterna i synen på deltagande och delaktighet i besluten, men går ett steg längre i synen på hur mycket direkt inflytande som är möjligt. Detta visar sig även, menar vi i synen på experternas roll i det politiska systemet som respondenten ser som problematisk. Vidare är R9 öppen förändring av det svenska demokratiska systemet:

R9: *”/.../ När situationen ställer krav på en annan typ av tänk och i det parlamentariska systemet som vi har ingår ju faktiskt folkomröstningar som en del av detta, att man ska kunna fråga folket och jag tycker att det är rent principiellt helt ok. /.../ Jag tycker att det är bra att det finns en flexibilitet i systemet så att man kan pröva andra vägar också.”*

Samtidigt har R9 mycket gemensamt med deltagardemokraterna och avskriver inte helt den svenska modellen för representativt styre. Vår tolkning är, trots detta, att R9 vill gå ett steg längre när det gäller direkt inflytande och för R9 är det viktigt att vara med att fatta beslut och inte bara ha inflytande.

6.1.1.4 Vidgade demokratisyner

De flesta av våra respondenter redogör för en snäv statsvetenskaplig syn på demokrati – det vill säga demokrati som ett sätt att fatta beslut. Demokrati som livsform ges inte ett tydligt uttryck, men respondent 8 ger ett par exempel på hur demokrati kan tolkas vidare:

Intervjuare: Vad är demokrati för dig personligen? Alltså som person, inte som lärare.

R8: *”Jag har ju läst lite utredningar så jag svarar ”Folkstyre”! (Skratt.) Demokratibegreppet är ju väldigt intressant men det handlar ju om det jag sa där. Det är att man kan delta i de demokratiska processer, eller medbestämmande eller vad man ska kalla det på olika nivåer i samhället. Att det inte bara ses som en styrelseform utan att det är en del av det dagliga livet. På arbetsplatsen, i hemmen och så... Vad demokrati är för mig är en sak men hur jag undervisar om det. Jag menar, tidigare var jag rätt vänstervriden och då ville jag utvidga demokratibegreppet att röra alla samhällets områden, liksom och då blir ju ekonomisk demokrati annorlunda synsätt. Så demokrati för mig och vad det är – hur man förmedlar ut det i undervisning, det är kanske olika men ungefär lika.”*

I kapitel 5.3 om demokratisyner lyfte vi fram miljödemokrati och feministisk demokratisyn som exempel på en vidgad demokratisyn. Ingen av våra respondenter gör denna koppling till

demokrati. Det betyder ju inte att lärarna undviker dessa frågor. De ger dock inte uttryck för att miljö och feminism behandlas i en demokratisk kontext.

Flera av våra respondenter skiljer på demokrati när den utövas på samhällsnivå och den som utövas i privatlivet eller i klassrummet.

Intervjuare: När tycker du demokrati fungerar som bäst?

R3: *”Jag kan säga i lite mindre grupper där man har möjlighet... att verkligen lyssna på varandra och förstå varandra. Då kan man få det att fungera väldigt bra... eh sen så ja är det väl svårt att få det att fungera optimalt på större nivå men jag tycker ändå att det fungerar acceptabelt till exempel som det gör i Sverige med eeh val- och yttrandefrihet. Det är ändå en acceptabel nivå tycker jag.”*

Denna distinktion kan vara ett uttryck för det som Habermas lyfter fram i konflikten mellan ”livsvärld” och ”system” där skillnaden mellan människans konkret upplevda vardagliga liv som präglas av ömsesidig förståelse till skillnad mot den operativa värld där makt och ekonomi dikterar spelreglerna.

6.1.1.5 Systemkritik

Flera av våra respondenter lyfter fram Sverige som ett ideal i fråga om demokrati . Mycket lite kritik mot det demokratiska systemet framkommer. Hoten mot demokratin finns men är inte så allvarliga i Sverige.

Intervjuare: Tycker du att det finns något hot mot demokratin?

R1: *”Idag? ... Ja det får man väl ändå säga att det finns: Om man tänker till exempel på mer högerextrema partier som får mer och mer utrymme i samhället och i media. Så det är klart att det finns. Jag upplever inte att. Jag går inte omkring och upplever ett starkt hot mot demokratin, men jag kan resonera kring det. Att det finns utrymme för, eller vad skall man säga, det kommer ju upp mer och mer i debatten den typen av åsikter till exempel som skulle kunna vara antidemokratiska så i den meningen skulle man kanske kunna säga att det är ett hot, men det är ingenting som jag, jag skulle kanske inte formulera det som ett hot, det är ett ganska starkt uttryck. Om vi pratar om demokratin i Sverige...det är inget som jag tänkt på som ett hot.”*

Vi finner mycket få exempel på den kritik av demokratimodellerna som vi lyft fram i kapitel 5.2.2. Radikaldemokraten är dock ett undantag. Denne påpekar risken med att eliten får för mycket makt.

Intervjuare: Är högt valdeltagande viktigt för demokratin?

R9: *”/.../ Därför ett högt valdeltagande, om du har ett högt valdeltagande och oengagerade människor, det kan ju få farliga konsekvenser. Oengagerade människor kan vara lätta att manipulera, man kan ju få väldigt, ja, det är ju det som är risken med demokrati att människor ska delta, men som princip ja.”*

Vi har tidigare nämnt den kritik respondent 8 riktar mot den syn på konflikter som respondenten anser råder inom skolan. Vi tolkar denna kritik som samstämmig med den som kan riktas mot deltagardemokratins starka betoning av konsensus.

Sammanfattningsvis menar vi att fem av våra respondenter framhäver Sverige som ett ideal, medan de övriga visserligen ser problem med den svenska demokratimodellen men ändå menar att hoten mot demokratin är större i andra länder. Med få undantag (R9) lyfter man inte heller fram kritik mot sin egen eller andras demokratisyn. Därmed inte sagt att våra respondenter ser demokratin som felfri, men denna problematisering riktar snarare mot systemet och inte idéerna bakom. Lärare i vår undersökning relaterar både till de principer och modeller och den verklighet de möter i till exempel klassrummet eller verksamma i lokalsamhället, men kritiken riktar inte mot modellerna utan den konkreta verkligheten, demokratin fungerar inte alltid men det är inte fel på de grundläggande principerna.

Genom våra nio respondenter har vi nått vad Esaiasson med flera (2007) kallar teoretisk mättnad, se kapitel 4.2, vad gäller vilka demokratisyner samhällskunskapslärare ger uttryck för utifrån vår studies urval och avgränsning. Avslutningsvis vill vi samtidigt hävda att vi inte menar att vi har täckt samtliga uppfattningar angående de demokratisyner gymnasielärare i samhällskunskap som undervisar i A-kursen ger uttryck för. Därmed varken kan eller vill vi generalisera vårt resultat. Men vi kan konstatera att de tre demokratisynsvariablerna faktiskt existerar bland just dessa nio lärarna och att vi därmed tillfört forskningen ett påtagligt resultat men att resultatet endast är giltigt utifrån vår befintliga studie och därmed inte generaliserbar för svenska gymnasielärare som undervisar i kursen Samhällskunskap A i svensk skola som en helhet.

6.1.2 Sammanfattande analys av lärarnas demokratisyn

I tabell 4 visar vi en sammanställning av hur vi har kodat varje respondent när det gäller deras demokratisyn.

Tabell 4 Respondenterna kategoriserade utifrån vilken demokratisyn de har.

Respondent/Demokratisyn	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konkurrensdemokrati	x			x		x	x	x	
Deltagardemokrati		x	x		x				
Radikaldemokrati									x

Som vi ju tidigare hävdade är demokratiuppfattningar ett så mångbottnat begrepp att vi anser det omöjligt att täcka in alla möjliga variationer. Vi anser ändå att vi har så mycket underlag att vi kan säga att våra respondenters berättelser ger uttryck för olika syn på demokrati. Dessa beskrivningar kan alltså sammanföras i kategorierna konkurrensdemokrater, deltagardemokrater och radikaldemokrater. Ingen av våra respondenter är dock renodlat

radikaldemokrat, men en av dem har vissa radikaldemokratiska drag. Dessa skillnader i uppfattning rör exempelvis synen på direktdemokrati, konsensusbeslut och synen på aktivt deltagande i beslutsfattande.

Det förekommer en relativt stor samsyn när det gäller den svenska demokratimodellen. Sverige lyfts ofta fram som ett föredöme. Den kritik som trots allt framkommer är framförallt inriktad mot tillämpningar av demokrati, inte demokratins grundläggande idéer.

Med undantag för respondent 8 ger våra respondenter inte uttryck för att det finns olika demokratisyner som de förhåller sig till.

Definitionen av demokrati som huvudsakligen ett sätt att fatta beslut företräds av flertalet respondenter. Men några respondenter vidgar demokratibegreppet till att även innefatta demokrati som en livsform. I en större studie hade vi kanske funnit större variationsrikedom när det gäller detta, men fokus är kursen Samhällskunskap A och det är en möjlig förklaring till våra respondenter fokus på demokrati som beslutsprocess.

En slutsats vi drar är att berättelserna om demokrati är olika och kan klassificeras utifrån kända demokratisyner. Dessa demokratisyner problematiseras sällan av respondenterna i förhållande till demokratiuppdraget. I den avslutande diskussionen kommer vi att reflektera över vilka konsekvenser detta kan få för undervisningen i samhällskunskap.

6.2 Gymnasielärares beskrivning av demokratiuppdraget

I det följande avsnittet tänker vi redogöra för resultatet och vår analys av respondenternas svar med avseende på deras syn på demokratiuppdraget. Vi har kategoriserat svaren utifrån om den svarande huvudsakligen tillhör någon av de tre demokratiuppdrag vi redogjort för i kapitel 3.3.

För att konkretisera respondenternas utsagor beskriver vi nedan typiska svar för kategorin *om demokrati* därefter *i demokrati* och sist *genom demokrati*.

6.2.1 Om demokrati

Vi har klassificerat två av våra respondenter (1 och 6) att de i sin undervisning fokuserar på undervisning *om demokrati*. Dessa respondenter betonar grundläggande faktakunskaper om det politiska systemet och lägger mycket tid och kraft i kursen på att eleverna ska få förståelse för hur det demokratiska systemet fungerar.

Intervjuare: Hur vill du beskriva det demokratiska uppdraget när du genomför en A-kurs i samhällskunskap?

R1 *"För mig så är det relativt okomplicerat. Jag tycker att man måste ha koll på institutionerna, hur det går till med valsysteem. Det ska man veta. Hur regering och riksdag fungerar, när val hålls, vem som får rösta, hur man röstar, vad man röstar."*

Intervjuare: Hur vill du beskriva det demokratiska uppdraget när du genomför en A-kurs i samhällskunskap?

R6 *"Någon form av den svenska demokratins framväxt under 1900-talet. Det är kanske det största kapitlet eller momentet under den här kursen."*

Dessa båda respondenter framhåller alltså vikten av att ha kunskap om demokratin och dess institutioner. Respondenterna finner det ganska okomplicerat att det är det viktigaste demokratiuppdraget. Det betyder emellertid inte att de helt utesluter att beskriva de övriga två demokratiuppdragen, men det är tydligt att det sker i betydligt mindre omfattning.

6.2.2 I demokrati

Vi har klassificerat fem av våra respondenter (2, 4, 5, 7 och 8) som att de i sin undervisning fokuserar på undervisning *i demokrati*. Dessa respondenter betonar att eleverna efter kursen ska ha färdigheter att agera och påverka i det demokratiska systemet.

Intervjuare: Skolan har ett uttalat demokratiuppdrag, Gymnasieskolan har ett uttalat demokratiuppdrag. Hur uppfattar du det?

R2 *"Samtidigt som det är viktigt att eleverna kan resonera kring hur man påverkar, olika möjligheter att påverka det politiska systemet ja, ni vet ju."*

Intervjuare: Gymnasieskolan har ett uttalat demokratiskt uppdrag. Vad är enligt din uppfattning innehållet i detta demokratiska uppdrag?

R4 *"Det är väl att ge eleverna olika verktyg som de kan använda, att ge dem verktyg eller förmågor som gör att de kan verka liksom i ett demokratiskt samhälle och också att de ska få förståelse för vad demokrati är då också utöver det där med att gå och rösta."*

Intervjuare: Vad är de viktigaste du vill att en elev skall ha med sig efter en A-kurs i samhällskunskap?

R5 *"/.../ dom skall ha en förmåga att uttrycka sig, att argumentera för och emot, ta ställning."*

Intervjuare: Vad är det viktigaste du vill att en elev ska få med sig efter en A-kurs i samhällskunskap?

R8 *"Ska det vara en avslutad A-kurs där jag vet att eleven bara läser A-kursen, om vi utgår från det då är det väl egentligen att man har en, ett grundläggande möjlighet att delta i det demokratiska samhället."*

De respondenter som vi anser prioriterar kunskap *i demokrati* för under intervjuerna ett långt och engagerat resonemang bland annat om vikten av att eleverna får tillgång till verktyg och förmågor för att kunna agera i samhället och i sina liv. Det som framträder i berättelserna är att samhället idag består av ett oändligt antal valmöjligheter i det politiska och civila livet och

att man som medborgare behöver skapa sig en aktörsberedskap för detta, att göra medvetna val. Respondent 7 får exemplifiera detta:

Intervjuare: Gymnasieskolan har ett uttalat demokratiskt uppdrag. Vad är enligt din uppfattning innehållet i detta demokratiska uppdrag?

R7 *”Det är väl att göra våra elever till de där medvetna väljarna, vad man än ska välja, välja kläder eller välja parti och att man också faktiskt får reda på alternativen och så igen det där ansvarstagande, alltså ansvar låter ju tråkigt men alltså lite ansvar för sin egen person om man ska individualisera det, att jag är en individ här och att man är medveten om det och att man har ett val framförallt, det finns val att göra.”*

Några av respondenterna inom denna grupp är mer ambivalenta när det gäller vad de har valt att ha fokus på. Det finns visserligen inslag hos alla respondenter om vikten av grundläggande kunskap *om demokrati* men de lägger inte samma tid och tyngd på det. Två av dessa respondenter (R5 och R7) är emellertid gränsfall och bedömdes vid vår första genomläsning och analys av intervjuerna som tillhörande kategorin *om demokrati*. Två av respondenterna (R2 och R8) är gränsfall till kategorin *genom demokrati*. Noterbart är dock att en respondent (R7) bedömdes att inte alls se uppdraget *genom demokrati* och att respondent 1 gav uttryck för detta synsätt i mycket liten omfattning.

6.2.3 Genom demokrati

Vi har klassificerat två av våra respondenter (3 och 9) som att de i sin undervisning fokuserar på undervisning *genom demokrati*. Dessa respondenter betonar det öppna och demokratiska klassrumsklimatet som en röd tråd i mötet med eleverna och hur kursen genomförs.

Intervjuare: Vad är det viktigaste en elev skall ha med sig efter en A- kurs i samhällskunskap?

R3 *”Ja, asså på något sätt är det ju samma sak i skolan att, att ... eh, man försöker jobba och ha ett demokratiskt arbetssätt och då handlar det om att alla skall få ha möjlighet att yttra sig, alla skall få möjlighet att söka stöd för sina idéer, tankar och kunna genomföra dem.”*

Intervjuare: Avslutningsvis. Tänk dig en A-kurs. Hur mycket av demokratiundervisningstiden sker OM demokrati, I demokrati eller GENOM demokrati?

R9 *”Allting som ju eleverna gör det är ju alltså utgångspunkt från konsensus på något vis, hur umgås vi här, hur tar vi beslut här, hur fördelar vi arbetet och allt detta här då”.*

Det är värt att notera att de två respondenterna 3 och 9 som har kodats att de fokuserar på uppdraget *genom demokrati* är gränsfall. När vi tre – var för sig - analyserade intervjuerna var vi inte helt överens om respondent 3. Vid ytterligare analyser kom vi emellertid fram till att detta uppdrag hade företräde. När det gäller respondent 9 var vi överens i kodningen men vi konstaterade samtidigt att respondent 9 låg väldigt nära uppdraget *i demokrati*. Likaså fanns det två respondenter som låg väldigt nära att hamna i denna kategori men som – totalt sett - ändå till slut kodades till kategorin *i demokrati*. Det var respondent 2 och 8. Respondent 8 får

här med sitt mycket tydliga uttalande i en anda av kunskap *genom demokrati* exemplifiera svårigheten med att klassificera en respondent till en viss kategori:

Intervjuare: Vad fokuserar du på när du undervisar om demokrati i Samhäll A?

R8: ” *Demokrati är ju inte bara när man pratar om demokrati, utan det är hela klassrum, från dag ett då man går in och möter eleverna att här försöker vi köra demokrati och så gör vi det jämt.* ”

Samtidigt som vi kan skönja en viss uppgivenhet hos flera respondenter kring elevernas vilja till inflytande och delaktighet finner vi också ett stort engagemang för att eleverna ska bli aktiva samhällsmedborgare och medansvariga i demokratin. Denna dubbelhet kan vi se bland annat hos respondent 6.

R6: ”*Här har vi ett dilemma att elever aldrig har varit speciellt intresserade eller har kunnat göras intresserade av att ha ett större inflytande över sina studier. Alltså en brist i den fostran. Nu kanske vi avlägsnar oss från demokrati men ändå det är ju någon slags självakt som ändå måste med i det här begreppet. Och jag kan nog känna att jag i det avseendet har blivit mindre demokratisk som lärare med åren. Alltså 'Vill ni inte ha mer inflytande över er studiesituation än så här så kan vi väl köra ungefär som det har fungerat bra förra året'. Alltså mer och mer in i den fällan. Det är inget jag berömmar mig över utan ett konstaterande att så har det varit.*

Vidare säger respondent 6:

”*Det har snarare blivit så det senaste två åren att... alltså mina förslag har blivit väldigt mycket mer rådande nu än för ett par år sen. Om det betyder att jag har resignerat på den här elevdemokratiska punkten det vet jag inte men förmodligen har jag nog gjort det.*”

Samtidigt framträder hos samma respondent ett stort patos för att eleverna ska bli en del av vuxenvärlden och att ta ställning och ansvar:

R6: ”*.../ under det första året borta hos oss och förhoppningsvis överallt annars så öppnas ju många ögon som det inte har gjorts under dom nio första åren. För att dom är en del av den vuxna verkligheten. Dom kommer snart in i detta med att förhålla sig, att inte vara likgiltiga för saker och ting som händer i beslutsfattande och 'Det återverkar ju på dig' kan man säga 'men hur tycker du?'*”

Vi tolkar detta dilemma som ett uttryck för den upplevda svårigheten med att bedriva undervisning med fokus på kunskap *genom demokrati*. För att bedriva denna undervisning krävs det enligt dessa respondenter att eleverna vill detta och att de reagerar konstruktivt på lärarens försök att bedriva en demokratisk undervisning.

6.2.4 Sammanfattande analys av gymnasielärares syn på demokratiuppdraget

I tabell 5 visar vi en sammanställning av hur vi har kodat varje respondent när det gäller deras syn på demokratiuppdraget.

Tabell 5. Respondenterna kategoriserade utifrån huruvida de fokuserar på *om*, *i* eller *genom demokrati* i sin undervisning.

Respondent/Demokratiuppdrag	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Om demokrati	x					x			
I demokrati		x		x	x		x	x	
Genom demokrati			x						x

Alla respondenter i vår undersökning tar upp uppdraget *om demokrati* i mer eller mindre hög grad. Att vi ändå kodat endast två av lärarna till denna kategori beror på att vi tolkar det som att de andra respondenterna ser kunskap *om demokrati* som en förutsättning för de övriga två uppdragen, som en slags grund för att sedan bygga vidare, och att de som gymnasielärare inte behöver lägga så mycket kraft på detta. Visserligen kan vi skönja ett upplevt dilemma hos vissa respondenter att hitta denna avvägning mellan hur mycket kraft på fakta och förståelsekunskap om demokrati de ska lägga i förhållande till de övriga uppdragen, men det är endast dessa två respondenter som totalt sett anser att detta är huvuduppdraget.

Det finns även respondenter som tydligt fokuserar på kunskap *i demokrati*. Vad dessa respondenter har för bevekelsegrund för att fokusera på just det uppdraget är svårt att sia om, men vi kommer att framföra några möjliga förklaringar i vår diskussion.

Våra respondenter förefaller ha en begränsad kunskap om de olika uppdragen i styrdokumentet. Respondent 6 får spegla denna uppfattning:

Intervjuare: Vilken ledning/hjälp får du av styrdokumentet om hur du ska arbeta med demokratifrågorna i din A-kurs?

R6: *HUR jag ska jobba med demokrati, alltså, som sagt, det ligger ju långt tillbaka som jag tittade i andra styrdokument än vad jag. Alltså kursplanen har konstigt nog blivit ett hängmatteutveckling där. Kursplanerna hade man rätt så god koll på när man var nyexad och de första åren. Sedan dog dom bort. Men dom har blivit mer aktuella de sista åren igen har jag gått tillbaka till och vad står det verkligen och vad står det egentligen. Men dom styrdokument som du förmodligen tänker på i högre grad, dom har jag inte ägnat någon vidare tid till den senaste tiden, de sista åren.*

Vi har tidigare redovisat vad vi anser respondenterna fokuserar mest på, inte minst. Lägger vi in även denna parameter (se tabell 6) framkommer en intressant aspekt.

Tabell 6. Respondenternas utsagor om huruvida de har fokus på *om*, *i* eller *genom demokrati* utifrån prioritetsordningen 1, 2 och 3.

Respondent/Demokratiuppdrag i fokus 1-3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Om demokrati	1	3	3	2	2	1	2	3	3
I demokrati	2	1	2	1	1	2	1	1	2
Genom demokrati	3	2	1	3	3	3	3	2	1

Ingen av respondenterna lägger minst fokus på kunskap *i demokrati*, fyra respondenter (nummer 2, 4, 8 och 9) lägger minst fokus på kunskap *om demokrati*. Fem respondenter (nummer 1, 4, 5, 6 och 7) lägger minst fokus på kunskap *genom demokrati*. Vi kan därmed konstatera att det finns en förhållandevis stor samstämmighet mellan respondenterna att undervisningen *i demokrati* är en viktig del i demokratiuppdraget i kursen Samhällskunskap A. När det gäller uppdraget att undervisa *genom demokrati* är respondenterna betydligt mer ense.

En annan aspekt som framkommer när vi analyserar vad respondenterna lägger mest respektive minst fokus på, är att kategorierna *om demokrati* och *genom demokrati* för våra respondenter framstår som två ytterligheter. Ingen av dem som kodats - eller de som var gränsfall - som tillhörande kategorin *genom demokrati*, kodades som att kategorin *om demokrati* var den näst viktigaste. Detsamma förhållandet gäller de lärare som kodades - eller var gränsfall - till kategorin *om demokrati*.

Som vi redogjorde för i studiens teoretiska utgångspunkt valde vi att slå ihop Perssons värdedimension och kränkingsdimension. Om vi ändå, mycket kort, separerar dessa två dimensioner ser vi att kränkingsdimensionen, det vill säga att aktivt motverka alla former av kränkande behandling helt lyser med sin frånvaro i vårt undersökningsmaterial. Vad det kan bero på för vi ett resonemang kring i diskussionen. Respondenterna nämner däremot vikten av att ha ett gott klassrumsklimat och att alla elever ska våga säga vad de tycker och tänker Respondent 6 får även denna gång exemplifiera detta.

Intervjuare: Hur vill du beskriva det demokratiska uppdraget när du genomför en A-kurs i samhällskunskap?

R6: "Vi fäster stor vikt vid - eller jag - att dom ska lära sig prata och umgås och lära känna och diskutera med många i klassen för att skapa just det klimat som jag tycker är en förutsättning för bra studier men också för en respektfull syn på varandra."

En annan intressant aspekt som har framkommit i vårt material är den ibland upplevda motsättningen mellan kunskapsuppdraget och att skapa rättssäkra betygsunderlag kontra demokratiuppdraget innebärande bland annat elevinflytande och reell elevmakt. Följande två citat får beskriva detta.

Intervjuare: Avslutningsvis. Tänk dig en A kurs. hur mycket av demokratiundervisningstiden sker OM demokrati, i förhållande till I Demokrati och i förhållande till GENOM demokrati?

R8: *"Det måste vara en kombination av utbildningens mål och hur långt man kan driva en demokrati för att det ska gå ihop så att vi ska kunna sätta betyg. Vi har ju alla styrdokument, det finns hur mycket styrning som vi kan... vi låtsas ju inte om all styrning för att det ska bli en bra utbildning."*

Intervjuare: Avslutningsvis. Tänk dig en A-kurs. Hur mycket av demokratiundervisningstiden sker OM demokrati, I demokrati eller GENOM demokrati?

R7: *"Eeh och sedan detta att man lever genom där åker man ju, där kommer man ju alltid till korta för det är, man behöver ju sina betygsunderlag, jag menar skulle vi rösta om man behövde ha en enda mätning så vet i sjutton alltid om det skulle vara, förstår du i den egenskap av att jag måste mäta om de kan någonting eller att de får de rättvisa betygen som ju i och för sig kan sägas vara en demokrati, att man får rättvist, men då måste ju jag bestämma det, ja tyvärr är det nog så."*

Detta dilemma finner stöd i tidigare forskning, exempelvis Svensson & Moberg Magnell (2005).

Genom våra nio respondenter har vi nått vad Esaiasson med flera (2007) kallar teoretisk mättnad, se kapitel 4.2. Men vi vill än en gång poängtera att vi inte menar att vi har täckt samtliga beskrivningar av det demokratiska uppdraget genom vårt urval. Därmed varken kan eller vill vi generalisera vårt resultat. Men vi kan konstatera att de tre demokratisynsvariablerna och demokratiuppdragsvariablerna faktiskt existerar bland just dessa nio lärarna.

7 Diskussion

7.1 Gymnasielärarnas demokratisyn

När vi nu presenterat vårt resultat är det dags att diskutera lärarnas syn på demokrati och det demokratiska uppdraget. I detta avsnitt kommer vi således att presentera och diskutera resultatens relevans för gymnasiets demokratiundervisning i Samhällskunskap A. Vi kommer att ha ansatsen att diskutera hur följderna av vår studies resultat och gymnasiets demokratiundervisning kan hänga i hop. Därmed kan vi säga att vi har för avsikt att försöka anknyta till de mer praktiska konsekvenserna utifrån lärarnas perspektiv än till de teoretiska.

Innan vi påbörjade vår undersökning var vilka olika demokratisyner gymnasielärare i samhällskunskap har, ett relativt outforskat område. Vi menar att det framkommit många intressanta utsagor när vi låtit samhällskunskapslärarna berätta utifrån våra intervjufrågor. I vårt avsnitt 3.2 redogör vi kort för Bernmark-Ottossons forskningsöversikt om blivande och verksamma lärare. I den visar hon att deras uppfattningar om demokrati och uppfattning av målen med undervisningen kan påverka hur undervisningen gestaltas samt att *"/.../ lärare med en genomtänkt demokratiuppfattning tycks ha lättare att genomföra undervisningen än de som var osäkra eller oklara i sin uppfattning."* (Bernmark-Ottosson 2005:52) Våra resultat pekar på att de tillfrågade lärarna har väl formulerade tankar om begreppet demokratisyn så att de går att kategorisera vilket bör borga för att lärarna hamnar i den av Bernmark-Ottosson skapade kategorin som har det relativt lättare att genomföra undervisningen än de som är osäkra eller oklara vad gäller demokratisyn.

Något vi relativt snabbt kunde utläsa när vi gjorde vår analys var att respondenterna hade olika syn på begreppet demokrati. I likhet med tidigare forskning kunde vi finna en bredd av olika uppfattningar. Således har vi, som vi visat i resultatdelen, funnit utsagor som vi kan koppla till konkurrensdemokrati, deltagardemokrati och radikaldemokrati. Det resultatet ligger väl i linje med vad till exempel Bernmark-Ottosson (2005) presenterat i form av att lärarstudenters demokratiuppfattningar skiljer sig åt (se avsnitt 3.2).

Vår undersökning har visat att den skillnad i demokratiuppfattning som fanns bland lärarstudenter alltså även gäller yrkesverksamma lärare. Vi menar att det inte är nödvändigt eller ens önskvärt att alla lärare ska agera på ett enhetligt vis i sin undervisning. Många vägar bär ju som bekant till Rom, men det är ett problem om man uppfattar målet för undervisningen olika.

I vår genomförda intervjustudie fann vi inte några tydliga utsagor från våra respondenter som vi kan koppla till en feministisk eller ekologisk demokratisyn vilket förvånade oss något. I avsnitt 4.4 redogör vi för urvalet av skola och lärare för vår studie. Ett skäl att välja olika lärare på en skola är att det skulle kunna vara intressant att kunna diskutera graden av samsyn och dess konsekvenser. När vi tittar på våra resultat kan vi alltså, som vi berättat ovan, inte se att det finns några representanter för till exempel den feministiska eller den ekologiska demokratisynen. Med tanke på det faktum att de berättelserna om demokrati saknas i vårt underlag blir det intressant att reflektera kring huruvida den grad av samstämmighet som råder ger några följder för kollegerna som grupp respektive för eleverna. Det är naturligtvis svårt för oss att spekulera kring hur det kommer sig att det råder en avsaknad av de exemplen på demokratisyner bland de intervjuade lärarna men för den praktiska lärargärningen kan det tyckas vara en viktig dimension som saknas om det är så att den privata demokratisynen blir

den som får mest utrymme i de sammanhang demokrati diskuteras oavsett om det gäller i konferens- eller i klassrum. Bernmark-Ottosson hävdar nämligen att det finns ett didaktiskt problem i att föra fram sin egen demokratiuppfattning i undervisningen:

Om lärare endast väljer innehåll som är i samklang med deras egen uppfattning av demokrati kan innebörder och aspekter av demokrati riskera att förbli obearbetade.
(Bernmark-Ottosson 2005:240)

En annan aspekt på att utsagor kring de båda demokratisynerna lyser med sin frånvaro är hur vi ska se på olika demokratisyners funktion för att skapa dualistiska och konstruktiva diskussioner och på sikt ett dynamiskt samhälle. Om lärare inte problematiserar och förhåller sig till olika demokratisyner finns det en risk för att det är den egna demokratisynen som blir den som förs ut till eleverna. Detta behöver inte nödvändigtvis enbart bero på lärarnas bristande kompetens. En orsak kan ju vara att styrdokumentet inte är tillräckligt tydliga.

Finns det en risk att lärare endast belyser de tre statsvetenskapliga demokratisyner som kommer fram i våra respondenters utsagor i undervisningen i dag? Svaret på frågan kan vara ja vilket kan innebära mindre utrymme för att lansera olika demokratisyner vilket i sin tur innebär att eleverna får med sig färre olika verktyg att navigera utifrån i sin jakt på sin personliga demokratisyn och i vilka sammanhang demokratin som idé kan användas. I förlängningen kan det resultera i att de verksamma lärarna favoriserar, och på sikt därmed cementerar, några demokratisyner som kommer att vara de som används. Om det skulle vara så kommer, utifrån våra insamlade berättelser, kampen även fortsättningsvis stå mellan konkurrens och samförstånd. Något tillspetsat kan vi fråga oss om framtidens beslutsfattare kommer att använda sig av majoritets- eller konsensusbeslut?

Andra aspekter som har med demokratisyner att göra och som framkommit i våra resultat är det fokus som finns på Sverige och svensk demokrati. Vi menar att det är intressant att finna utsagor som i så hög grad ligger nära den svenska demokratimodellen. Det finns, som vi ser det, definitivt en poäng att lyfta demokratidiskussioner utifrån Sverige som exempel då vi anar att det är utifrån svenska förhållanden som elevernas erfarenheter bygger men vi menar samtidigt att det finns en risk att lärarna blir något av "Maktens megafoner" och förvaltar den tradition som finns vad gäller till exempel sätt att fatta beslut på då det svenska systemet ses som ett ideal och inte något som vi ska vara kritiska mot och utmana för att förändra. En eventuell invändning mot vårt sätt att se på det hela kan vara att det inte finns utrymme för att vara kritisk mot det svenska systemet utifrån vad kursen Samhällskunskap A bör innehålla. Dock menar vi att det finns utrymme för analys utifrån kursplanen och andra styrdokument. Med det vill vi säga att vi menar att det inte går att gömma sig bakom "vi-ska-hinna-hela-kursen-tänket" då det stoffinnehåll som anges i kursen tydligt anknyter till demokratifrågor.

En annan aspekt av diskussionen kring huruvida Sveriges demokratiska system blir ett ideal som inte bemöts med ett öppet förhållningssätt menar vi finns i de utsagor som kretsar kring eventuella hot mot demokratin. I lärarnas utsagor preciseras det inte några allvarliga hot mot den svenska demokratin i någon större omfattning. I svaren kommer exempel upp från den internationella demokratiska arenan. Således menar vi att det finns en risk att elevens kritiska tänkande inte används och utvecklas när det gäller till exempel hur en stat som Sverige bör styras och vilka reella hot som faktiskt existerar.

Det fokus på Sverige som vi ser i respondenternas svar har även en annan sida, nämligen på vilken nivå demokrati diskuteras i klassrummet. Vi finner inga utsagor som belyser någon

form av global demokrati och i de få internationella utblickar som ges blir fokus ofta på EU, vilket är en politisk arena kursplanen i Samhällskunskap A betonar. Andra nivåer är den lokala och den globala.

7.2 Lärarnas syn på det demokratiska uppdraget

I vår studie påvisas att de intervjuade lärarna berör flera av de dimensioner som det demokratiska uppdraget omfattar. Det finns många spännande uttalanden i respondenternas utsagor att diskutera. En viktig fråga har sin grund i att det är relativt få utsagor som belyser dimensionen *genom demokrati*. Är det så att man kan se de tre demokratiuppgifterna som en trestegsraketmodell där kunskap *i demokrati* förutsätter kunskap *om demokrati* och att läraren därefter, när elevernas kunskap i dessa två uppgifter har nått acceptabel nivå, fokuserar på kunskap *genom demokrati*? Vi menar att det är ett ohållbart förhållningssätt. Kunskap *genom demokrati* är enligt oss själva fundamentet för demokratiundervisningen. Om vi inte lever som vi lär blir demokratiundervisningen inkonsekvent och teoretisk. Styrdokumenten är också mycket tydliga i att skolan ska vara en demokratisk institution och att läraren i det vardagliga arbetet skall ha ett demokratiskt förhållningssätt.

Våra resultat pekar som nyss nämnt på att uppdraget undervisning *genom demokrati* är relativt frånvarande i respondenternas svar. Bronäs & Selander (2002) skriver dessutom, som vi tidigare redovisat, att det kritiska tänkandet och möjligheten att få uppleva demokrati underordnats bland annat återskapandet av befintlig kunskap. Vad kan då vara förklaringen till att det är så vara? Vi har inte några säkra svar på den frågan men en rimlig bidragande orsak kan vara att kursplanen i Samhällskunskap A betonar kunskap *om* och kunskap *i demokrati* och forskningen har visat att lärare ”/.../ i hög utsträckning planerar och genomför verksamheten utifrån kursplaner, med fokus på uppnåendemålen och betygskriterierna” (Skolverket 2000:47). En annan förklaring kan vara att det är betydligt enklare att undervisa *om* och *i demokrati*, än *genom demokrati*. De första två uppgifterna kan genomföras även om eleverna inte vill, men att bedriva en undervisning med fokus på kunskap *genom demokrati* är näst intill omöjligt om eleverna från början inte har något intresse av att vara delaktiga i kursupplägg och så vidare eller om läraren inte lyckas entusiasmera eleverna till detta.

Vi konstaterade i analysavsnittet att vi kunde se tendenser till att respondenterna såg kunskap *om demokrati* som en förutsättning för undervisningen *i demokrati*. Men vi har inte hittat något som talar för att någon av respondenterna ser kunskap *genom demokrati* som steg tre i en trestegsraketmodell. Vad kan det då bero på att detta uppdrag är så pass osynligt i vårt material? Här blir vi flera svar än det ovan skyldiga.

Vad respondenterna har för bevekelsegrund att fokusera på uppdraget *i demokrati* är svårt att sja om, men vi vill, som utlovat i vår resultatdel (se avsnitt 6.2.4) framföra några möjliga svar. Vi menar att det kan vara ett uttryck för att respondenterna vill att eleverna ska bli subjekt i det demokratiska livet och processerna. Wikman kommer nämligen i sin undersökning, fram till att ”*Alla lärare uttrycker i sin syn på demokrati en bild av en aktivt politiskt medveten medborgare.*” (Wikman 2003:106) Det kan även vara ett tecken på den individualiseringstrend, (Larsson 2004), som finns i samhället och i skolan eller så kan förklaringen vara att respondenterna har uppfattat det som Broman (se avsnitt 3.1) konstaterar, det vill säga att den demokratimodell som kan urskiljas i styrdokumenten oftast har tydliga deltagardemokratiska ideal.

Som vi redogjorde för i studiens teoretiska utgångspunkt valde vi att slå ihop Perssons värde dimension och kränkingsdimension. Som vi konstaterat finner vi inga utsagor som har med att aktivt motverka alla former av kränkande behandling i vår undersöknings resultat förutom att några respondenter nämner vikten av att ha ett fungerande klassrumsklimat så att alla elever vågar säga vad de tycker och tänker. Men ingen av respondenterna nämner alltså arbetet att motverka kränkande behandling. Är det så att likabehandlingsplanen som alla skolor ska ha inte är ett levande dokument för lärarna i Samhällskunskap A eller är det så att det arbetet vilar på klassföreståndarens axlar? För inte kan det väl vara så att det inte finns någon kränkande behandling på skolan? Att det senare skulle gälla finner vi osannolikt. Men att konstatera att respondenterna skulle vara okunniga eller okänsliga för kränkingsdimensionen finner vi inte heller stöd för. Snarare, menar vi, framträder Perssons värde dimension i vår tredje kategori *genom demokrati*.

I vår metoddel, se avsnitt 4.4, saluförde vi en teori om att samhällskunskapslärarna utifrån organisationens målformuleringar ville se att eleverna lär sig mer om hur de kan agera utifrån skolan som en demokratisk arena, än om demokrati som ett essentiellt begrepp. Att få insyn i det var ett skäl till att vi valde att fokusera på en skola. Nu när vi gjort vår undersökning kan vi konstatera att vi inte funnit något tydligt stöd för den tanken i respondenternas utsagor. Begreppet elevinflytande träder inte fram i den omfattning vi trodde.

Ett annat resultat som framkommer i vår undersökning är den kamp mellan det demokratiska uppdraget och kravet på att skapa ett bedömningsunderlag som ska ge varje elev ett rätt och rättvist betyg. Vi ser denna upplevda krock som mycket olycklig med tanke på vårt framtida demokratiska samhälle då det vore en stor förlust för den enskilde medborgaren om skolan och samhällskunskapslärarna tonar ner den fostrande aspekten av demokratiuppdraget i utbyte mot det mer innehållsrika stoffet. Vi menar att det redan i dag finns alarmerande resultat avseende framförallt pojars demokratiska kompetens och rättskänsla vilket Skolverkets nationella utvärderingar visade redan under 1990-talet men även 2003. (Jönsson & Liljefors Persson 2003)

Det finns en stor spännvidd mellan våra respondenters syn på demokratiuppdraget och vi vill här avslutningsvis helt kort visa hur olika uppfattningar det kan finnas inom ett ämneslärarkollektiv på en och samma skola. Vi exemplifierar detta med perspektivet hur två lärare ser på vikten av att eleverna får kunskap *om demokrati*. Respondent 1 å ena sidan hävdar följande:

”För mig så är det relativt okomplicerat. Jag tycker att man måste ha koll på institutionerna, hur det går till med valsysteem. Det ska man veta. Hur regering och riksdag fungerar, när val hålls, vem som får rösta, hur man röstar, vad man röstar.”

Medan respondent 4 å andra sidan konstaterar:

”Ska jag vara ärlig så kan jag säga att det där med riksdag och regering bla bla bla lägger jag ner, tror jag, lite tid på faktiskt.”

Om denna spännvidd i uppfattning är bra eller dålig kan man diskutera, det är en diskussion som kan bli hur lång som helst. Vi kan dock helt kort konstatera att läraren har stort friutrymme att i mötet med eleverna utforma en kurs, men samtidigt är betygskriterierna samma för alla elever som läser kursen Samhällskunskap A. Dilemmat mellan å ena sidan

tydlig styrning och likvärdighet, och å andra sidan professionellt friutrymme för läraren och elevinflytande, framgår tydligt när vi reflekterar över våra resultat.

Broman visar visserligen i sin avhandling att lärares olika agerande i en Samhällskunskap A-kurs inte nämnvärt påverkar elevernas demokratiska orientationer. (Broman 2009) Detta resultat kan kännas nedslående i meningen att lärare och den undervisning de bedriver faktiskt inte spelar särskilt stor roll. Det är emellertid viktigt att påpeka att det är ytterst svårt att empiriskt bevisa att just läraren eller hennes/hans undervisning *inte* har effekt. Det finns många olika påverkansagenter som kan spela roll, och detta poängterar också Broman i sin avhandling.

I kontrast mot detta säger Skolinspektionens kvalitetsgranskning av Samhällskunskap A på gymnasiet *”/.../ att eleverna får möjlighet att omfatta och praktisera demokratins värdegrund. Undervisningen ger också eleverna möjlighet att utveckla förmågan att formulera frågor, argumentera och uttrycka ståndpunkter.”* (Skolinspektionen 2011:7)

Vi kan, inte minst utifrån Broman (2009), Skolinspektionen (2011) och vår egen undersökning konstatera att demokratiundervisning i gymnasieskolan är ett svårfångat fenomen. Den samstämmighet som finns på ytan existerar inte vid närmare granskning. Skiljelinjerna visar sig såväl när värderingarna utmanas vid politikerbesök som när lärare uttalar sig i våra intervjuer om vad det demokratiska uppdraget innebär. Men också i hur forskare och myndigheter tolkar resultaten av undervisningen. Därför anser vi att det är viktigt att läraren inte abdikerar utan fortsatt har som mål att i realiteten kämpa för att upprätthålla demokratiska undervisningsformer trots att desillusionerade lärare, enligt våra utsagor i studien, känner att genvägen från eleverna är klen.

Om ambitionen är att demokratiuppdraget skall uppfattas på ett sätt av alla lärare finns det dock en del kvar att göra.

8 Framtida forskning

Vår undersökning har haft som fokus att beskriva hur lärare formulerar sig kring sin demokratisyn och det demokratiska uppdraget. Då vi nu presenterat vårt resultat finns det många möjligheter för andra att ta vid. Exempel på uppgifter andra kan ta sig an är att till exempel undersöka vilka demokratisyner lärare har på ett mer kvantitativt vis. En väg att gå kan vara att utgå från vår studie och undersöka och få ett grepp om vilka demokratisyner ett representativt antal lärare i Samhällskunskap A har. Det blir vårt första förslag på framtida forskning utifrån att vi nu gjort en första sondering i ämnet. Det vore spännande att se huruvida våra kategorier utgör uppfattningar som finns nationellt eller inte och få veta mer om vilka följder lärares demokratisyn innebär för undervisningen.

När vi analyserar resultatet av våra två forskningsfrågor framträder ett visst mönster. Är det så att en lärare som själv ger uttryck för ett konkurrensdemokratiskt synsätt låter det avspeglas i hans/hennes undervisning och att undervisningen därför fokuseras på kunskap *om demokrati*? Är det samma samband för deltagardemokraten och för radikaldemokraten? Om vi analyserar materialet utifrån denna hypotes visar det sig att det stämmer för respondenterna 1, 2, 5, 6 och 9. För respondenterna 3, 4, 7 och 8 stämmer det emellertid inte. Vi har tidigare i diskussionen fört fram tesen att eftersom de flesta inte har en reflekterad insikt om olika demokratisyner och hur det påverkar undervisningen blir det därmed den egna demokratisynen som förs ut. Det skulle alltså kunna gälla för flera respondenter. Det finns det också stöd i forskningen för. (Bernmark-Ottosson 2005)

Nästa förslag på vidare forskning vi ser utifrån vår studie berör huruvida teori och praktik hänger i hop. Det vore utifrån vår studie intressant att utreda om respondenternas egen beskrivning av hur de bedriver sin undervisning stämmer med verkligheten, det vill säga utröna huruvida den teoretiska beskrivningen överensstämmer med den praktiska verkligheten. Det blir således vårt tredje konkreta förslag för framtida forskare att utreda.

Vårt sista förslag till framtida forskning förankrar vi i den nya gymnasieskola som träder i kraft i augusti 2011. Eftersom vi står inför en ny gymnasiereform i form av GY11 vore det intressant att genomföra en liknande undersökning utifrån de nya styrdokumentet, inte minst då stoffinnehållet i kurserna i samhällskunskap ökar. En studie med fokus på hur lärare ser på det demokratiska uppdraget i ett sådant sammanhang vore spännande att få utrett. Kommer till exempel lärarna att fokusera än mindre på *genom demokrati* när den redan upplevda stofffrängseln och kravet på betygsunderlag utifrån olika stoff ökar?

9 Författarnas slutord

Avslutningsvis vill vi poängtera att det varit mycket intressant och lärorikt att undersöka professionella lärares demokratisyn och syn på det demokratiska uppdraget. Vi har funnit många goda synpunkter i lärarnas utsagor och vi är glada över den ambition och det engagemang de intervjuade samhällskunskapslärarna visat. Samtidigt är vi överväldigande lättade över att det är vi som har ställt frågorna och inte själva behövt vara de som ska besvara dem då det känns som att demokrati är ett mycket svårfångat begrepp med oändligt många bottenar. Vi inser nu när processen är slut att vi inte själva haft en så tydlig syn på demokratibegreppet i undervisningen som vi önskat och vi vill därför tacka respondenterna för att de öppnat våra ögon!

10 Litteratur

Tryckta källor

Alvesson, M & Söderberg K (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur

Amouzandeh, Maryam & Björn, Wilhelm (2007). *Hur lärarna planerar sitt arbete utifrån demokrati och värdegrundsfrågor – En jämförelse mellan studieförberedande och yrkesförberedande program*. Studentuppsats C- nivå. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen

Barber, B R (1999). *A passion for democracy: American essays*. Princeton University Press.

Bengtsson, Bengt-Arne (2006). *Zigma*. Stockholm: Liber

Berg, G (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia

Berg, G, Groth, E, Nytell, U, & Söderberg, H (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Berglund, Johan & Larsson, Pär (2006). *Lärares arbetssituation och syn på skolutveckling – en studie av fyra kommuner i projektet "Attraktiv Skola"*. Arbetslivsrapport nr 2006:27. Stockholm

Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare – en studie av lärarstudenternas demokratiuppfattningar*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad Universitet.

Bjessmo, Lars-Erik (1990). "Samhällskunskapen i gymnasieskolan". *Häftet för didaktiska studier, 21*. Stockholm: HLS förlag.

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

Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002). "Samhällskunskap som skolämne" i Falkevall, Björn och Selander, Staffan (red.), *Skolämne i kris?* (s. 74-81). Stockholm: HLS Förlag.

Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos

Eduards, Maud & Rönnblom, Maria (2008). *Genusperspektiv på statsvetenskap*. Stockholm: Högskoleverket

Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik AB, Upplaga 3:2

- Gannerud, Eva (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete (nr 4)*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen (red.) (2003). *Demokratins mekanismer*. Malmö: Liber AB
- Habermas, Jürgen (1995). *Diskurs, rätt och demokrati*. Politisk- filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksen och Anders Molander. Göteborg: Daidalos
- Isling, Åke (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Hans Albin (2004). *Erövra demokratin!* Andra upplagan, Mölnlycke: Elanders Infologistics Väst B
- Lewin, Leif (2002). "Bråka inte!" *Om vår tids syn på demokratisyn*. Kristianstad: SNS Förlag
- Lewin, Leif (2007). *Statsvetenskapens grunder*. Nr 27 Pocketbiblioteket Avesta: SNS Förlag
- Magnusson, Anders (1997). *Läraren och lärarkunskapen – en studie av tio högstadielärares syn på den egna kunskapen*. Fif-avhandling 5/97. Linköping: Linköpings universitet
- Mark, Eva (2007). *Jämställdhetsarbetets teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- McCoy, C & Playford, J (1967). *Apolitical Politics*. Cromwell
- Nozick, R (1974). *Anarchy, State, Utopia*. Vasil Blackwell
- Oskarson, Maria & Wängnerud, Lena (1995). *Kvinnor som väljare och valda*. Lund: Studentlitteratur
- Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Stockholm: Informationsförlaget
- Phillips, Anne (2000). *Närvarons politik – den politiska representationen av kön, etnicitet och ras*. Lund: Studentlitteratur
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford University Press
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Rydberg, Gunilla & Fridolf, Marie (2002). *Demokrati i skola och samhälle*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Räftegård, Curt (1998). *Pratet som demokratiskt verktyg: om möjligheten till en kommunikativ demokrati*. Hedemora: Gidlunds förlag
- Smith, G & Wales, C (2000). *Citizens' Juries and Deliberative Democracy*. Political Studies

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, Carina & Moberg Magnell, Birgitta (2005). *Demokrati i tidiga skolår 10 lärares syn på hur de arbetar med demokratiska värderingar och arbetsformer*. Linköpings universitet, Institutionen för tematisk utbildning och forskning. Studentuppsats, 15 Hp

Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Widerberg, Karin (1999). "Kön och samhälle" i Andersen H & Kaspersen Lars Bo (red.), *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur

Wikman, Britta (2003) *Att möta sin demokratisyn: fyra lärare i samhällskunskap på gymnasieskolan ger sin bild av demokrati, i förhållande till berättelser ur livshistorien och undervisningen*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Zander, Ulf (1997). "Från nationell demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall". *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2, Volym 6. Uppsala Universitet.

Elektroniska källor

Andersson, Daniel (2009) *Den didaktiska demokratin & rättvisan En intervjuundersökning av samhällskunskapslärares föreställningar om demokrati och rättvisa i skola och undervisning*. Examensarbete inom lärarutbildningen. mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:305188/FULLTEXT01 Nedladdad den 19/9-2010

Jönsson, Rune & Liljefors Persson, Bodil (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) Samhällsorienterande ämnen Religionskunskap*.
www.skolverket.se/content/1/c4/23/08/NU03Rel2Skolv.pdf Nedladdad den 21/4 2011

Nilsson, Kristina & Larsen, Jan (2006). *Demokrati i skolan - en studie av ett urval lärares undervisning om demokratibegreppet* Studentuppsats C- nivå. Högskolan Kristianstad, Enheten för lärarutbildning. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-4089>.
Nedladdad den 4/12 2009

Persson, Lars (2010). *Pedagogerna och demokratin En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling i förskola och skola*. Lunds universitet.
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1566349&fileOid=1579125> Nedladdad den 5/11 2010

Regeringens proposition 1992/93:250 *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox*. Sveriges Riksdag
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=37&dok_id=GG03250 Nedladdad den 10/3 2010

Schumpeter, Joseph (2003) *Capitalism, Socialism, Democracy*.
<http://books.google.se/books?id=6eM6YrMj46sC&lpg=PP1&ots=tsHCryTCce&dq=SCHUMPETER%3A%20CAPITALISM%2C%20SOCIALISM%2C%20DEMOCRACY&hl=en&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> Nedladdad den 17/3 2010

SKOLFS 2004:23 Skolverkets allmänna råd om det lokala arbetet med tillämpningen av nationella mål och betygskriterier. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1153> Nedladdad den 10/3 2010

Skolinspektionen (2011) *Samhällskunskap i gymnasieskolan - En kvalitetsgranskning av undervisningen i Samhällskunskap A på tre yrkesförberedande program*. Skolinspektionens rapport 2011:3 Diarienummer 40-2010:30
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/samhallskunskap-gy/kvalgrsamgy-slutrappport.pdf> Nedladdad den 4/5 2011

Skolverket 1.
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/amnesplan/id/SH/titleId/Samh%E4llskunskap>
p. Nedladdad den 6/4 2010

Skolverket 2.
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3754/titleId/SH1201%20-%20Samh%E4llskunskap%20A>. Nedladdad den 6/4 2010

Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> Nedladdad den 17/2 2010

Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber.
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/68/pdf721.pdf> Nedladdad den 19/10 2010.

Skolverket (2003). *Ung i demokratin Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor*. Skolverkets rapport 232.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1180>. Nedladdad den 6/4 2010

Soldan, Jakob (2007) *Demokrati och samhällskunskap en textanalys av några styrdokument för gymnasieskolan 1970-2000* Studentuppsats 15 Högskolepoäng. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-883>. Nedladdad den 17/3 2010

SOU 1999:77 *Demokrati och medborgarskap*. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1250>
Nedladdad den 17/2 2011

Rexhepi, Hasibe (2009) *Vad är samhällskunskap? Fem gymnasielärares förståelse av skolämnet samhällskunskap*. Examensarbete 15 Högskolepoäng Lärarprogrammet. Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-3302> Nedladdad den 17/3 2010

Rylander, Anna-Lotta (2006) *Vad är viktig kunskap i Samhällskunskap? En analys av läraruppfattningar*. C-uppsats i Pedagogik. Södertörns Högskola.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-771> Nedladdad den 17/3 2010

Young, I M (1997). "Polity of Group-difference" i *SOU 1999:77 Demokratiutredningens forskarvolym II*. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1250> Nedladdad den 17/2 2011

Muntliga källor

Nio undervisande lärare i Samhällskunskap A på en skola i Göteborgsregionen. Intervjuerna är genomförda under vår- och höstterminen 2010.

Olle Hagman, filosofie doktor på Socialantropologiska institutionen vid Göteborgs Universitet. Föreläsning på Husaren den 5/11 2009

Bilaga 1 Lokal arbetsplan

Lokal arbetsplan (kurs A)

Mål

Att utveckla intresse, engagemang och kunskaper i och om skilda samhällsfrågor, och därmed kunna verka aktivt i och för ett demokratiskt samhälle.

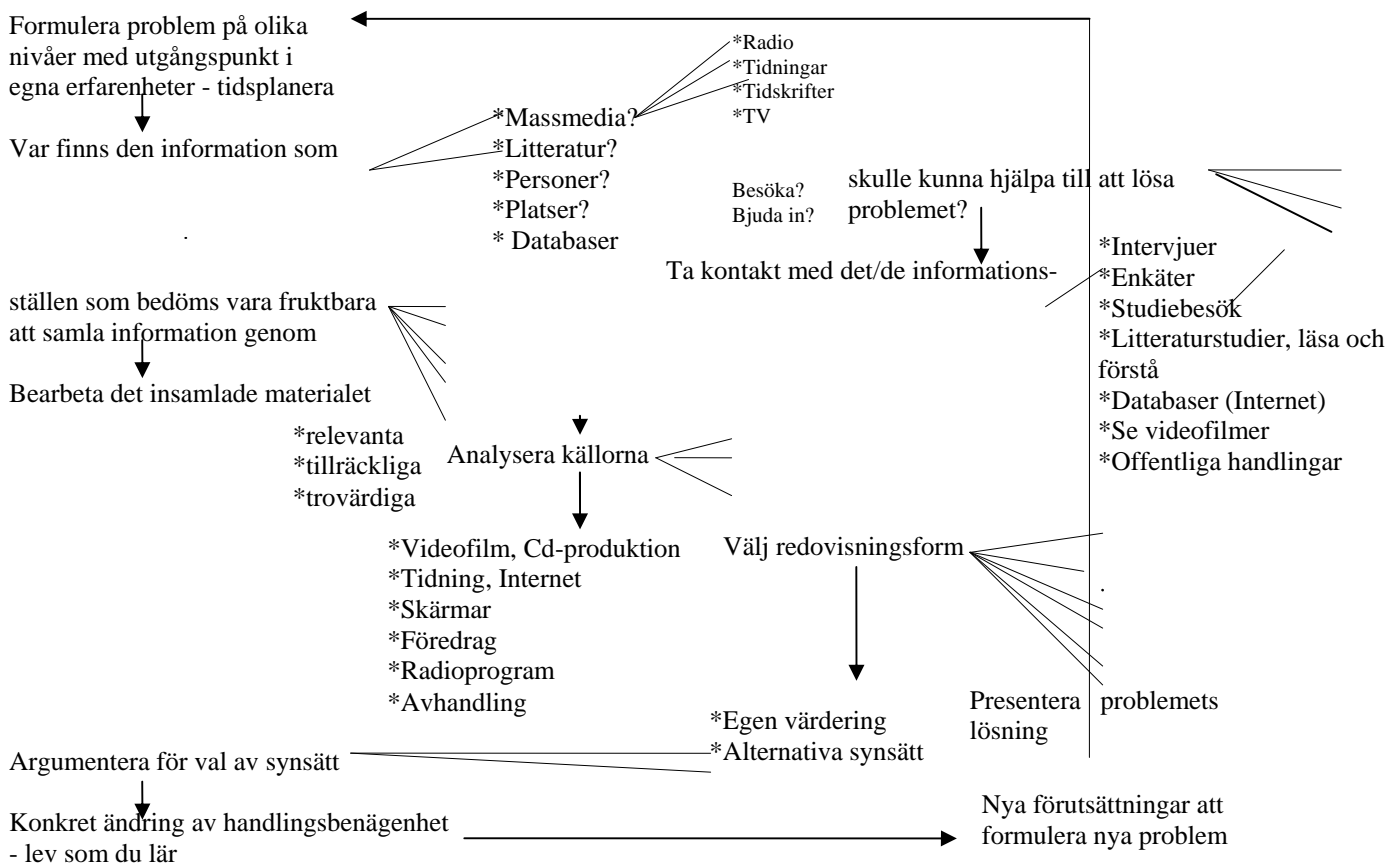
Organisation och innehåll

Eleven skall under kurs A ha gjort minst ett större självständigt skriftligt arbete och muntligt ha deltagit aktivt i diskussioner/debatter

Innehållsrubriker är : Demokrati, politiska idéer, massmedia, samhällsekonomi, sociala frågor, mänskliga rättigheter och internationella relationer,

Arbetsätt

Studierna bedrivs så att eleven är delaktig och medansvarig i undervisningen. Ett problembaserat arbetsätt är en förutsättning, där lärarens handledande och kontinuerligt utvärderande roll betonas. En vanlig arbetsmodell enligt nedan.



Bilaga 2 Intervjufrågor

1. Vad är det viktigaste du vill att en elev ska få med sig efter en A-kurs i samhällskunskap?

2. Vad är demokrati för dig?

Eventuella följdfrågor/kompletteringsfrågor till denna del:

- När fungerar demokratin som bäst?
- Förutsätter demokratin vissa saker/egenskaper hos medborgarna?
- Hur bör beslutsfattande i samhället se ut?
- Är demokratin i fara (Varför/varför inte)?
- Jag vill nu be dig göra en sammanfattning av din syn på, eller definition av, demokrati.

3. Gymnasieskolan har ett uttalat demokratiskt uppdrag. Vad är enligt din uppfattning innehållet i detta demokratiska uppdrag? Eventuella följdfrågor/kompletteringsfrågor till denna del:

- Vilken, om någon, demokratisk grundsyn genomsyrar uppdraget?
- Vad betonas och prioriteras i det demokratiska uppdraget?

4. Hur vill du beskriva det demokratiska uppdraget när du genomför en A-kurs i samhällskunskap?

Eventuella följdfrågor/kompletteringsfrågor till denna del:

- Vad fokuserar du på när du undervisar om demokrati i Samhäll A?
- Hur bör beslutsfattande i klassrummet se ut?
- Vilken ledning/hjälp får du av styrdokumentet om hur du ska arbeta med demokratifrågorna i din A-kurs?
- Betonas demokrati som ideal (principer och innehåll etc.) eller demokrati som faktisk företeelse (institutioner och aktörer etc.)?

5. Så vad styr dig (mest) i hur du genomför det demokratiska uppdraget?

- Styrdokumentet, läroboken, din egen förankring eller eleverna?

6. Avslutningsvis. Tänk dig en A-kurs. Hur mycket av demokratiundervisningstiden sker OM demokrati, I Demokrati eller GENOM demokrati?

Bilaga 3 samtycke

Samtycke om deltagande i studie om skolämnet samhällskunskap

Bästa samhällslärare!

Undertecknade studerar på det "Korta programmet" på Göteborgs universitet och nu är det dags att skriva en vetenskaplig rapport. Vår studie har som syfte att undersöka hur verksamma lärare som undervisar i samhällskunskap ser på skolämnet samhällskunskap och vad de anser vara viktiga kunskaper för en elev att bära med sig efter avslutad A-kurs. Vi ämnar att enskilt intervjua 8 lärare om deras syn på ämnet. Vi beräknar att varje intervju kommer att ta max 60 minuter och att den spelas in på band för att sedan analyseras.

Vår förhoppning är att vår studie kan vara en av många utgångspunkter för kommande pedagogiska diskussioner angående ämnet och undervisningen i samhällslärargruppen.

Om du väljer att delta i studien kommer din anonymitet att garanteras. Anonymiseringen har som syfte att omöjliggöra en identifiering av en enskild lärares tankar som eventuellt skulle kunna innebära något negativt för den som intervjuats. På så vis menar vi att det inte finns någon risk för att dina uttalanden under intervjun blir till en allmän kännedom vilket i sin tur eventuellt skulle kunna få negativa följder.

Att delta i vår studie är naturligtvis frivilligt och vi vill även informera dig om att du som respondent har rätt att när som helst avbryta din medverkan.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella studien får du gärna kontakta oss!

Bästa hälsningar

Sven Olsson, Johan Sundqvist och Mikael Svensson

Härmed samtycker jag till att delta i ovan beskrivna undersökning utifrån givna förutsättningar

Göteborg _____

Underskrift

Namnförtydligande