



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Att läsa sig till demokrati

En studie om läroböckers deliberativa möjligheter

Namn: Niklas Gustafsson  
Program: Ämneslärarprogrammet  
Antal ord: 7945



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSH2A Självständigt arbete (examensarbete) 2 för  
gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2022  
Handledare: Ann-Kristin Jonasson  
Examinator: xx  
Kod: xx (Delas ut av kursansvarig institution)

---

Nyckelord: Deliberativ undervisning, läromedel, demokratiuppdrag, kvantitativ innehållsanalys, samhällskunskap

## Abstract

Forskning har visat att demokratin är på tillbakagång i världen samt att ett demokratiskt tvivel sprids bland unga. Detta riktar fokuset till skolan som har ett uppdrag att fostra demokratiska medborgare. Den deliberativa undervisningen, som utgör det teoretiska avstampet i denna uppsats, ska i teorin fungera väl för att göra just detta. Något som inte tagits upp i tidigare forskning om deliberativ undervisning men som ändå är vanligt förekommande i klassrummet och i lärares arbete är läroboken. Uppsatsen syftar därför till att undersöka i vilken utsträckning läroböcker i samhällskunskap möjliggör deliberativ undervisning för elever i gymnasieskolan. För att undersöka detta gjordes en kvantitativ innehållsanalys av tre läroböcker som behandlar samtliga kurser i samhällskunskapsämnet med fokus på de frågor i böckerna som ämnar att aktivera eleverna i undervisningen. Innehållet analyserades och kvantifierades efter teoretiskt förankrade kriterium för att sedan ge ett mätbart värde i deliberativa möjligheter. Resultatet tyder på att läroböcker kan möjliggöra deliberativ undervisning i en relativt hög utsträckning men att dessa möjligheter kan variera mycket från bok till bok. Ur resultatet kan också två inriktningar tolkas fram, den faktafokuserade och den diskussionsfokuserade, där den senare är mest förenlig med den deliberativa undervisningen.

# 1 Innehåll

<b>1</b>	<b>Innehåll.....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
2.1	Bakgrund.....	3
2.2	Syfte.....	5
<b>3</b>	<b>Teori .....</b>	<b>5</b>
3.1	Deliberativ demokrati .....	5
3.2	Deliberativ undervisning .....	6
3.3	Frågeställningar .....	8
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>8</b>
4.1	Kvantitativ innehållsanalys.....	9
4.2	Material och urval .....	9
4.3	Operationalisering.....	10
4.3.1	Ger frågan utrymme för flera olika perspektiv att komma fram? .....	12
4.3.2	Kan eleverna komma fram till en gemensam överenskommelse?.....	14
4.3.3	Ger läroboken eleverna utrymme att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar?.....	16
4.3.4	Kan läroboken användas utan att den styr samtalet för mycket? .....	17
4.3.5	Kodning .....	18
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>20</b>
5.1	Reliabilitetstest .....	20
5.2	Resultat .....	21
5.2.1	Neutralitet .....	21
5.2.2	Värderande.....	22
5.2.3	Kontroversialitet .....	22
5.2.4	Öppenhet.....	23
<b>6</b>	<b>Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>23</b>
6.1	Resultatdiskussion och slutsatser.....	23
6.2	Vidare forskning och lärarprofessionen.....	25
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>26</b>

## 2 Inledning

### 2.1 Bakgrund

I en nyhetsartikel av SVT (2011) presenteras uppseendeväckande resultat från studien ”World Values Survey” från 2011 där man mäter svenskars demokratiska värderingar. Enligt studien är många unga (18–29 år) redo att sälja sin röst för mindre summa pengar samt föredrar att Sverige styrdes av en stark ledare som inte behöver bry sig om demokratiska val (SVT, 2011). Statsvetaren Staffan I Lindberg skriver i artikeln att detta resultat är alarmerande och att det kan utgöra ett hot mot demokratin. Lindbergs tolkning av resultaten blev dock föremål för kritik bland andra statsvetare och en debatt bland forskare har väckts kring hur pass ”demokratiskt medvetna” Sveriges unga kan sägas vara, bland annat av Erik Amnå, professor i statsvetenskap (Dagens nyheter, 2011).

Ett annat exempel på demokratitvivel bland unga kan hittas i Dagens ETC (2018) som uppger att mer än hälften av unga svenskar (16-25 år) tycker att det vore bra att låta experter bestämma om vad de anser sig vara bäst för landet istället för riksdag och regering, samt, att det inte bör vara en rättighet att rösta i riksdagsval om man inte kan något om politik.

Tvivlen på demokrati och det ökande intresset av mer odemokratiska samhällsformer som uttrycks av unga i dessa exempel kan ses som alarmerande. Som en förklaring till den ökande trenden av demokratitvivel bland unga pekar demokratiforskaren Åsa Knaggård på att unga inte har några erfarenheter eller upplevelser av något annat än demokrati, och därför inte ser värdet i det (Dagens ETC, 2018). Freedom House (2018) uppmärksammar också den nedåtgående demokratitrenden bland unga och stämmer in i analysen om att unga saknar upplevelser av något annat än demokrati och att det därför leder till ett minskat intresse till det demokratiska projektet. De varnar även för att den negativa utvecklingen av demokrati och dess idé kan bidra till en ”farlig apati” i samhället (Freedom House, 2018).

Exemplen som presenterats kan även relateras till kontexten av de demokratiska utmaningar som under senare tid visats runt om i världen. Freedom House som mäter nivån av demokrati i världen visar i en rapport från 2021 att den generella graden av demokrati i världen har minskat för 15:e året i rad sedan den började 2006, den visar även att denna nedåtgående trend har accelererat under 2020 (Freedom House, 2021). Även om Sverige inte såg någon nedgång

i demokrati mellan 2020-2021 kan ändå den negativa trenden synas i Sveriges närområde, bland länder i Central- och Östeuropa i synnerhet.

Med tanke på att exemplen ovan handlar om unga kan uppmärksamhet riktas mot den svenska skolan och dess demokratiska uppdrag. Enligt Skolverkets *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy11) ska skolan vila på en demokratisk grund och syfta till att eleverna bland annat utvecklar kunskaper, värden och respekt för de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2018). I detta demokratiuppdrag som ska genomsyra alla ämnen har ämnet samhällskunskap en särskilt betydande roll då det inte bara ämnar förmedla kunskaper om och i demokrati utan även skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Den generella nedgången av demokrati i Europa och globalt som Freedom House (2021) belyser kan hävdas öka behovet av en effektiv demokratiundervisning för att denna utveckling ska kunna ändra riktning.

”Deliberativ undervisning” är en elevcentrerad undervisningsform där eleverna och deras deliberativa samtal är i fokus. Undervisningsformen har i studier pekats på större positiva effekter på elevers demokratiska värderingar än mer lärarcentrerade former, den har också förespråkats av både forskare och texter från Skolverket som en metod för att främja demokratiska kunskaper och färdigheter (Skolverket, 2020). Den deliberativa undervisningen kan härledas tillbaka till Deweys teorier om erfarenhetsbaserat lärande där man inte bara utgår från elevernas lärande i undervisningen utan också ger dem möjligheten att mer praktiskt pröva och utveckla sina idéer tillsammans med andra (Andersson, 2012).

Om man ska förvänta sig av lärare att använda deliberativ undervisning i någon vidare utsträckning bör man kunna förvänta sig att den kan tillämpas utan större ingrepp i den redan etablerade strukturen i skolan. En etablerad figur i det svenska klassrummet är läroboken. Detta visar Boel Englund (2006) i en forskningsöversikt av läroböckers roll i undervisningen menar att ca 90% av gymnasielärare använder sig av läroboken regelbundet eller oftare i sin undervisning. Läroboken används enligt Englund (2006) flitigt i Lärares planeringsarbete. Den används inte bara som källa till stoff att undervisa om, utan också som källa till val av aktiviteter för eleverna, skriftliga uppgifter samt organisering av undervisningen (Englund, 2006).

I tidigare forskning av Englund (1999) belystes lärobokens styrande funktion i förhållande till elevernas inflytande i undervisningen. Läroboken används ofta som riktninggivare i undervisningen och kan ha en "auktorerande" funktion, att den kan skapa ramar som begränsar elevernas inflytande i undervisningen (Englund, 1999). Den deliberativa undervisningen präglas till stor del av elevinflytande och lärobokens styrande kanske främst passar in i bilden av en traditionell, lärarledd undervisning. Detta målar upp en bild av ett teoretiskt motsatsförhållande med lärobokens styrande å ena sidan och elevernas inflytande å den andra (Englund, 1999).

I kontexten till den deliberativa undervisningens positiva effekter, den starka ställningen som läroboken har samt det eventuella motsatsförhållandet mellan lärobok och elevinflytande är det därför intressant att titta på hur läroboken kan möjliggöra deliberativ undervisning.

## 2.2 Syfte

Denna uppsats riktar fokuset på läroböckerna i samhällskunskapsundervisningen. Om deliberativ undervisning har större positiv effekt än traditionell, lärarcentrerad undervisning på elevers demokratiska kompetenser bör rimligtvis elevernas skolböcker också möjliggöra och uppmuntra eleverna till deliberativa samtal eller annat som kan likna en deliberativ inlärningsform. Många läroböcker har exempelvis olika uppgifter i slutet av varje kapitel där det kan tänkas finnas utrymme för den deliberativa undervisningen att komma fram för eleverna.

Uppsatsens syfte är att undersöka i vilken utsträckning läroböcker i samhällskunskap möjliggör deliberativ undervisning för elever i gymnasieskolan.

## 3 Teori

### 3.1 Deliberativ demokrati

Den deliberativa undervisningen, där samtal eleverna emellan står i centrum, utgår från den demokratiteoretiska modellen om deliberativ demokrati. Den deliberativa demokratimodellen, utformad av Habermas, var genomsyrande i diskursen om demokratiteori på slutet 1900-talet och betraktas som en mycket ambitiös form av demokrati (Lundberg, 2003).

Att definiera vad den deliberativa demokratiteorin exakt är menar Lundberg (2003) är svårt, däremot sammanfattar han huvudprinciperna i modellen som att beslutsfattande ska utgå från diskussioner där alla olika synpunkter kan träda fram, vilket ställer krav på ett konstruktivt samtalsklimat där samtliga argument kan tas i beaktning och jämföras med varandra för alla deltagares intresse. Den deliberativa demokratiteorin kan beskrivas som mycket praktiskt och rationellt inriktad där diskursen genom olika villkor och principer ska kunna leda till att beslut om en praktisk fråga kan tas rationellt genom otvingad konsensus mellan deltagarna. På detta sätt menar Lundberg (2003) att den deliberativa demokratiteorin kan placeras mellan de liberala respektive republikanska demokratiteorier där förnuftet utgår från välgrundade argument och inte exempelvis universella mänskliga rättigheter som i den liberala teorin eller från traditioner inom en grupp som i den republikanska. Andersson (2012) menar att beslut tas genom att den bästa (eller minst dåliga) lösningen på en intressekonflikt kan argumenteras fram och accepteras av de deltagande parterna. Den deliberativa teorin kan därför enligt Lundberg (2003) sägas hållas isär från den liberala teorin som förespråkar kompromisser. Enigheten i en beslutsfråga utgår i stället enligt Andersson (2012) från förnuftet och de nya preferenser som parterna med svagare argument fått genom den deliberativa beslutsfattandeprocessen.

En central aspekt i den deliberativa demokratiteorin är därför samtalens kunskapsbildande och meningsskapande effekter som är tänkta att vara en av de ”övertalande” faktorerna i beslutsprocessen (Lundberg, 2003). Därför är teorin också intressant inom det pedagogiska forskningsfältet. Rörande pedagogik och lärande i en generell mening (inte bara i en skolkontext) kan man i relation till deliberativ demokrati först och främst peka på diskursen om praktiska samhällsfrågor i den deliberativa modellen som ett lärandetillfälle i sig, men viktigast att kasta ljus på är kanske de färdigheter som deltagarna måste besitta för att ett samtal efter teorins alla regler överhuvudtaget ska kunna äga rum (Lundberg, 2003). Den deliberativa demokratin ställer därför både krav på, samt bidrar till, utformandet av medborgarbildning enligt Enslin et al. (2003) eftersom medborgarna har en sådan central, aktiv roll i den demokratiska processen.

### 3.2 Deliberativ undervisning

Den deliberativa undervisningen berör enligt Tomas Englund (2007) den didaktiska hur-frågan och ska, enligt teorin, vara en användbar metod oavsett vilken innehåll som ska läras ut

(Englund, 2007). Undervisningen behöver alltså inte handla om samhällskunskap eller andra ämnen som kan hävdas ligga nära demokrati och politik utan kan även handla om andra ämnen. Andersson (2012) visar exempelvis hur deliberativ undervisning kan användas i geografiämnet där eleverna ska få förståelse för fenomenet sjöbris. För analysen innebär detta att det innehåll som boken väljer att presentera är ointressant, eftersom deliberativ undervisning kan appliceras på i princip allt innehåll. Fokuset riktas istället på hur-frågan, hur läroboken möjliggör/skapar förutsättningar för läraren att praktisera deliberativ undervisning.

För att kunna komma fram till vad en teoretisk definition av deliberativ undervisning är kan man lyfta fram Englunds (2007) konkretisering av det deliberativa samtalet som denna form av undervisning ska grunda sig i. Englund (2007) för fram fem punkter som karaktäriserar ett deliberativt samtal, som han också menar kan ses som kriterier för att ett samtal kan anses som deliberativt. Deliberativa samtal, enligt Englund (2007), innebär samtal;

- a) Där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme.
- b) Som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, vilket bland annat handlar om att lära sig lyssna på den andres argument.
- c) Med inslag av kollektiv viljebildning, dvs. en strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger).
- d) Där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas.
- e) Utan direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren.

(Englund, 2007, sid. 155-156)

För att kunna hålla ett deliberativt samtal är det helt avgörande att parterna i den sociala kontexten för samtalet står på en slags gemensam grund av respekt där dessa kriterier har möjligheten att förverkligas (Englund, 2007). Detta benämner Englund (2007) som en ”diskursiv situation” (2007: 156) och betonar att det i en klassrumssituation är läraren som har den kritiska rollen att se till att en sådan finns till för att eleverna ska kunna utöva deliberativa samtal. Läraren ska alltså inte bara se till att skapa en diskursiv situation i klassrummet utan också kunna göra bedömningen om en sådan finns eller inte.



Dessa kriterier och den kritiska uppgiften att skapa en diskursiv situation som beskrivs av Englund (2007) har använts som teoretiskt ramverk i tidigare empirisk forskning om deliberativ undervisning, bland annat av Andersson (2012) som undersöker den deliberativa undervisningens effekter på elevers kunskaper och demokratiska värderingar. Men för att teorin ska kunna vara användbar till en analys av läroböcker behöver den operationaliseras.

### 3.3 Frågeställningar

Utifrån Englunds teori om deliberativ undervisning kan preciserade frågor läggas fram för att uppnå studiens syfte att se om läroböcker kan möjliggöra deliberativ undervisning i samhällskunskapsundervisningen.

Till första och andra kriteriet:

- *Ger läroboken utrymme för flera olika synsätt och perspektiv att komma fram?*

Till det tredje kriteriet:

- *Ger läroboken eleverna möjligheten att komma fram till en gemensam överenskommelse?*

Till det fjärde kriteriet:

- *Ger läroboken eleverna utrymmet att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar?*

Till det femte kriteriet:

- *Kan eleverna använda sig av läroboken i samtalet utan att den styr samtalet för mycket?*

Svaren till dessa frågor kan sammanlagt utgöra svaret på en mer övergripande fråga:

- *Kan läroboken användas som stöd för läraren att skapa en diskursiv situation i undervisningen?*

## 4 Metod

För att studien ska kunna generera ett vetenskapligt fruktbart resultat i förhållande till studiens syfte, att undersöka i vilken utsträckning deliberativ undervisning möjliggörs i samhällskunskapsböcker, kommer en kvantitativ innehållsanalys tillämpas.

## 4.1 Kvantitativ innehållsanalys

En kvantitativ innehållsanalys är, enligt Esaiasson et al. (2017), en metod som innebär en undersökning av ett innehåll utifrån definierade och likvärdiga kriterium där uppgifterna i innehållet kan jämföras med varandra och uttryckas i siffror. Esaiasson et al. (2017) menar att denna metod är mycket användbar när man vill ha svar på frågor om ”förekomsten av olika typer av innehållsliga kategorier i ett material” (sid. 197), vilket deliberativa inslag i en lärobok är ett exempel på. Genom att formulera deliberativa inslag till en kategori utifrån frågeställningarna kan innehållet analyseras och på ett gediget sätt skapa en god beskrivning av i vilken utsträckning böckerna möjliggör deliberativ undervisning.

I relation till studiens syfte innebär den kvantitativa innehållsanalysen flera fördelar i jämförelse med kvalitativa metoder. Även om antalet analysenheter (läroböcker) kommer hållas relativt lågt är innehållet som kommer analyseras mycket omfattande. En kvalitativ textanalys som ställer höga krav på noggrann läsning och tolkning av innehållet skulle innebära en minskning av studiens omfång och därav försämra representativiteten och generaliserbarheten hos studien (Esaiasson et al., 2017). Likt den kvalitativa ställer också den kvantitativa innehållsanalysen krav på tolkning av innehållet, men, eftersom tolkningen sker utifrån redan definierade ramar kan tolkningsarbetet systematiseras och effektiviseras. Värt att nämna är dock att mer nyanserade analyser som den kvalitativa metoden möjliggör kan bli svårare att göra efter en kvantifiering av analysobjektets innehåll, men i relation till studiens validitet kan ett större värde läggas kring möjligheten att säga något om frekvensen av ”deliberativa inslag” som den kvantitativa analysen i stället möjliggör (Esaiasson et al., 2017).

## 4.2 Material och urval

Till analysen kommer tre böcker att användas, dessa är:

- Arena 123 – Samhällskunskap för gymnasiet (2014)
- Forum: Samhällskunskap 123 (2017)
- Libers samhällskunskap 123 (2018)

Böckerna kommer från olika förlag, Arena 123 – Samhällskunskap för gymnasiet (2014) utgiven av Gleerups utbildning, Forum: Samhällskunskap 123 av Sanoma utbildning och Libers samhällskunskap från Liber. De är alla tänkta att kunna användas i samtliga

samhällskunskapskurser på gymnasiet och ska därför, enligt förlagen själva, innehålla allt som styrdokumentet säger att undervisningen i kurserna ska innehålla.

Dessa böcker har valts genom en bedömning av vilka böcker som används i högst utsträckning i skolor runtom i Sverige. Till grund för bedömningen ligger samtal med VFU-handledare, andra lärarkollegor samt svar från lärare i två olika lärargrupper på Facebook. De allra flesta lärare nämnde någon av dessa tre böcker vilket antyder att urvalet av böcker är tillräckligt representativt för att kunna generera relativt generaliserbara resultat. Att böckerna också är tänkta att kunna användas i samtliga kurser i ämnet samhällskunskap innebär att analysens resultat kan sägas ha en hög utomvetenskaplig relevans. Detta eftersom böckerna används av en mycket stor elevgrupp, elever på studieförberedande program i alla gymnasieårskurser.

En annan sak som är viktig till analysen är urvalet av innehåll i böckerna som ska analyseras. Något som görs tydligt i teorin om deliberativ undervisning och som implicit förutsätts i kriterierna är att eleverna ska vara aktiva. Detta innebär att delar av boken som inte direkt riktar sig till, och aktiverar eleverna, kan sällas bort, såsom rent faktainnehåll eller ”ämnesstoff” som det också kallas. Istället kommer fokus ligga på inslag i boken som är ämnade att aktivera eleverna till reflektion och diskussion, såsom uppgifter som finns efter varje kapitel i samtliga böcker samt ”extra-inslag” i texten som uppmanar eleverna till att reflektera eller diskutera. Dessa inslag kan se ut på olika sätt, i boken Forum: Samhällskunskap 123 (2017) förekommer exempelvis ”funderafrågor” i form av små rutor i anslutning till texten. Frågor som presenteras som ”faktafrågor” kommer således sällas bort då de bara uppmanar eleven till att läsa i boken och upprepa vad som står i texten. Dessa frågor kan alltså på förhand sägas inte uppfylla Englunds (2007) kriterium för deliberativ undervisning. Eftersom den kvantitativa innehållsanalysen riktar sig mot böcker krävs inga vidare etiska ställningstaganden i forskningsprocessen.

### 4.3 Operationalisering

För att göra böckernas deliberativa möjligheter mätbara kommer de fyra frågeställningarna formuleras om till varsin variabel.

Även om varje variabel skulle kunna besvaras med antingen ett ”Ja” eller ”Nej” kommer varje variabel värderas efter en fyragradig ordinalskala från ”Inte alls” (värde 0) till ”I mycket hög grad” (värde 3). Mellan dessa variabelvärden finns mellanstegen ”i låg grad” (värde 1) och ”i hög grad” (värde 2). Genom att formulera en skala med steg mellan klara Ja- eller Nejsvar kan vissa nyanser i frågorna fångas upp. En problematisk aspekt med skalan är att den är relativ och kan generera olika tolkningar på både inter- och intrabedömningsnivå. Detta innebär ett visst reliabilitetsproblem för studien. För att motverka denna problematik behöver tolkningens intersubjektivitet stärkas, att tolkningen så gott det bara är möjligt ska vara oberoende av vem som utför den (Esaiasson et al., 2017). Varje variabelvärde kommer därför ”knytas” till en fråga som får utgöra en slags referenspunkt, en mall, för tolkningen i analysprocessen. Alla referensfrågor är hämtade ur böckerna som kommer analyseras och kommer presenteras i operationaliseringen av respektive variabel.

Under analysprocessen kommer varje fråga tolkas efter de fyra variablerna och få ett värde som bäst beskriver graden av den förmåga som respektive variabel beskriver. För att förtydliga denna metod kan den exemplifieras på en av frågorna ur Libers samhällskunskap 123 (2018):

*”Finns det någon situation då terrorism är en acceptabel metod för att påverka den politiska utvecklingen?” (sid. 373).*

V1 – Neutralitet: 3

V2 – Värderande: 2

V3 – Kontroversialitet: 3

V4 – Öppenhet: 3

(Varje variabel kommer presenteras senare i texten)

Efter analysen kan sedan värdena i respektive variabel summeras för att ge vardera bok en slags totalpoäng som beskriver hur väl den uppfyller varje kriterium i Englund (2007) teori. Detta kommer resultera i en totalpoäng i den första variabeln, en totalpoäng i den andra variabeln etcetera. Detta väcker dock en fråga kring vart fokus bör ligga för att generera den mest valida tolkningen av bokens deliberativa möjligheter. Ska utgångspunkten vara den

absoluta totalpoängen i respektive variabel eller ska den vara totalpoängen i relation till antalet frågor? Detta blir en slags avvägning mellan kvantitet och kvalitet.

Att boken värderas utifrån dess totalpoäng efter en absolut summering av poängen i varje fråga skulle innebära att en bok som har frågor med väldigt låga värden ändå kan värderas högt om den har väldigt många frågor. Det kan argumenteras för att läraren i praktiken är begränsad i den tid som kan läggas på diskussioner i klassrummet, en bok som har fler frågor än vad som i verkligheten kan hinnas med att avhandlas i undervisningen riskerar därför att generera ett högt resultat som blir missvisande och därmed inte alls beskriver bokens deliberativa möjligheter. Summan vardera variabels poäng kommer därför att relateras till antalet frågor i boken, vilket innebär att resultatet i större utsträckning kommer reflektera hur högt varje fråga i boken ”presterar” i relation till Englund (2007) kriterium. Detta motiverar även valet att sälla bort konkreta faktafrågor från urvalet då dessa frågor skulle dra ner böckernas medelvärden och riskera att ge ett missvisande resultat.

En liknande fråga om kvantitet eller kvalitet kan ställas kring om variablerna ska väga lika tungt eller om vissa variabler är ”viktigare” än andra för att med hög validitet beskriva de deliberativa möjligheterna i en fråga. Englund (2007) kallar de tre första kriterierna, a-c, för den deliberativa kommunikationens inre kärna, han beskriver dock de andra två kriterierna, d och e, också som mycket centrala vilket gör det svårt att utifrån teorin värdera de olika kriteriernas vikt. En värdering av kriteriernas vikt har inte heller tolkats fram av Andersson (2012) i hans omfattande studie. Detta föranleder att variablerna i denna studie också kommer tolkas som lika viktiga vid resultatanalysen.

Utifrån de fyra frågeställningar (exklusive den femte, mer övergripande frågeställningen) kan dessa fyra variabler formuleras:

#### 4.3.1 Ger frågan utrymme för flera olika perspektiv att komma fram?

Till den första frågan om huruvida läroboken ger eleverna utrymme för flera olika synsätt kommer uppgiftens tendens och neutralitet att värderas. Om en uppgift exempelvis visar på en tendens, att den ”försöker” styra eleverna mot ett visst svar eller att den enbart berör ett perspektiv kan det minska utrymmet eleverna att föra fram olika perspektiv att komma fram i

samtalet. Wikforss (2017) skiljer på begreppen objektivitet och neutralitet där hon menar att man, om man är neutral, behandlar alla påståenden, oavsett om det finns goda grunder att tro dem eller inte. Frågans neutralitet (istället för dess objektivitet exempelvis) blir därför ett användbart mått för att kunna beskriva en frågas förmåga att ge utrymme för flera olika perspektiv.

Variabel: Neutralitet

Variabelvärden: Inte alls (0), i låg grad (1), i hög grad (2) och i mycket hög grad (3).

Referensfrågor:

Inte alls (0): *"Hur kan USA som anses vara en demokrati ändå tillåta dödsstraff? [...] är dödsstraff förenligt med demokrati – vilken blir din slutsats?"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.47)

Frågan visar en tydlig hållning om att dödsstraff är oförenligt med demokrati för att sedan fråga om det är det eller inte. Frågans neutralitet får därför värdet 0.

I låg grad (1): *"Går det att mäta människors välfärd och länders utvecklingsnivå? [...] Kan man med hjälp av värden och index verkligen bedöma välfärd och utvecklingsnivå?"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.133)

Frågan har en viss grad av neutralitet och är inte lika tendentiös som den förra, den har dock ändå ord som fungerar till att styra svaren till viss del, såsom ordet "verkligen" i "Kan man med hjälp av värden och index verkligen bedöma välfärd och utvecklingsnivå", detta ord kan komma att påverka elevernas diskussion och minska utrymmet för flera perspektiv att komma fram.

I hög grad (2): *"Finns det anledning att vara lika kritisk mot alla medier eller är vissa mer pålitliga än andra? Motivera!"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.447)

Denna fråga har en hög grad av neutralitet, däremot kan faktumet att den ställs göra att den lockar fram ett visst svar, i detta fall ja, att det förmodligen finns en anledning. Förutom det innehåller inte frågan något tendentiöst som kan riskera att minska utrymmet för flera perspektiv att komma fram i diskussionen.

I mycket hög grad (3): *”Vilka fördelar och nackdelar har de sociala medierna i förhållande till de traditionella medierna?”*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.447)

Denna fråga tolkas som neutral i mycket hög grad. Den läggs fram utan att visa någon tendens åt en viss hållning i själva ämnet och ger således utrymme för alla möjliga perspektiv att komma fram när eleverna väger för- och nackdelar mot varandra.

#### 4.3.2 Kan eleverna komma fram till en gemensam överenskommelse?

Englund (2007) menar med det tredje kriteriet (c), att deltagarna ska sträva efter att komma överens eller att i någon form nå en gemensam slutsats i hur en fråga eller ett problem ska lösas. En slutsats kan också vara att man är överens om att inte vara överens. Att inte vara överens bör dock leda till att deltagarna söker efter nya infallsvinklar tillägger Englund (2007).

Boken bör alltså ge eleverna möjligheten att diskutera ett problem eller en fråga som alla inte nödvändigtvis (åtminstone innan samtal) är överens om. Detta förutsätter att frågan inte bara har ett rätt svar. Detta tvingar eleverna att komma överens om, eller ta ställning till, något båda rimligen kan ha skilda meningar om, där för- och nackdelar behöver värderas. Genom de nya kunskaper som det deliberativa samtalet är tänkt att generera kan eleverna sedan komma fram till det rätta (eller minst dåliga) svaret. Frågor som kan sägas möjliggöra detta är frågor som är värderande, där svaren ämnar svara på hur saker ”bör” vara eller hur man ”bör” göra för att lösa ett problem. Till ”värderande frågor” hör även frågor som motiverar tyckande och annat som möjliggör ett ställningstagande.

Variabel: Värderande fråga

Värden: Inte alls (0), I låg grad (1), I hög grad (2) och I mycket hög grad (3).

Referensfrågor:

Inte alls (0): *”Vilka förutsättningar krävs för att direkt demokrati ska kunna fungera?”*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.315)

Denna fråga uppmanar enbart till diskussion kring om den direkta demokratins förutsättningar och ger inte utrymme för något värderande eller ställningstagande. När

alla förutsättningar räknats upp behöver de (enligt frågan) inte värderas eller användas för att komma fram till en gemensam lösning på en fråga.

I låg grad (1): *"Vilka för- och nackdelar finns med direkt respektive representativ demokrati?"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.379)

Frågan uppmanar till ett värderande i en fråga där en överenskommelse är möjlig och som eleverna genom frågan kan leda till, exempelvis om vad som är det bästa styrelseskicket mellan direkt och representativ demokrati. Detta är dock inte något som uppmanas alls i frågeställningen utan den kan besvaras genom att bara räkna upp för- och nackdelar utan att ett ställningstagande ens tar form, varken gemensamt mellan deltagarna eller enskilt.

I hög grad (2): *"Många beslut har flyttats från den svenska riksdagen till EU. Tycker du detta är bra eller dåligt? Motivera din ståndpunkt."*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.379)

Frågan möjliggör en diskussion där eleverna kan värdera för- och nackdelar för att sedan ta ställning. Den ger också eleverna utrymme för en överenskommelse. Frågan riktar sig dock bara mot ett eget ställningstagande hos eleven själv ("motivera din ståndpunkt") och inte nödvändigtvis en gemensam överenskommelse. Detta riskerar leda till att frågan lämnas utan att deltagarna kommer fram till något gemensamt.

I mycket hög grad (3): *"Borde rasistiska organisationer vara förbjudna i den svenska demokratin? Vilka argument talar för och emot?"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.379)

Denna fråga uppmanar istället eleverna att komma fram till ett svar fråga utan att rikta fokuset på elevens eget tyckande. Detta eliminerar till viss del risken att eleverna enbart kommer fram till ett eget ställningstagande och ökar möjligheterna för att en gemensam överenskommelse ska ske.



### 4.3.3 Ger läroboken eleverna utrymmet att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar?

Denna fråga kan kopplas till det ämne som frågan berör. Englund (2007) förklarar att denna fråga handlar om pluralism, att olika synsätt på kunskaper och värderingar ska få lyftas fram och synliggöras. För att läroboken ska sägas möjliggöra deliberativ undervisning måste den alltså i någon mån ge eleverna möjligheten att lyfta och konfrontera värderingar eller synsätt som, enligt samhället (eller eleven), är vedertagna. Ett bra mått på om läroboken ger eleverna detta utrymme är om den tar upp ämnen som ofta uppfattas som kontroversiella där diskussion hellre tystas ned än uppmuntras. Eftersom bedömningen av vad som är kontroversiellt i sig är mycket subjektiv och kontextberoende är denna variabel mest känslig för problem gällande dess intersubjektivitet. Skolans värdegrund som formuleras i *Läroplan för gymnasieskolan* (Skolverket, 2018) kommer utgöra en slags lös utgångspunkt i bedömningen för vad som kan anses vara kontroversiellt, detta för att öka intersubjektiviteten. I läroplanen ingår de demokratiska värdena såsom individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet mellan människor (Skolverket, 2018).

Variabel: Kontroversiellt ämne

Värden: Inte alls (0), i låg grad (1), i hög grad (2) och i mycket hög grad (3).

Referensfrågor:

Inte alls (0): *”Bör Sverige gå med i EMU? Vad tycker du? Motivera din ståndpunkt!* (Libers samhällskunskap 123, 2018: s.549)

Detta ämne kan sägas inte innehålla några vedertagna uppfattningar utan debatteras friskt i samhället idag. Den kan inte heller sägas gå emot något av värdena i skolans värdegrund (Skolverket, 2018).

I låg grad (1): *”Hur är ditt förtroende för vetenskap och forskning? Litar du till exempel på vad forskarna säger om saker som brott- och straff, ekonomi och politik? Varför/varför inte?”*

(Libers samhällskunskap 123, 2018: s.55)

Denna fråga är inte kontroversiell i någon särskilt hög utsträckning eller går emot de demokratiska värden som skolan ska vila på. Men, att inte lita på forskningen kan dock tolkas som kontroversiellt i viss mån, speciellt med tanke på att skolan ska vila på just

en vetenskaplig grund (Skolverket, 2018). Frågan skulle också kunna mynna ut i en diskussion som leder till andra ämnen som mer ifrågasätter av allmänt vedertagna uppfattningar såsom olika konspirationsteorier.

I hög grad (2): *”Kan invandring vara ett hot mot den svenska nationella identiteten?”*  
(Libers samhällskunskap 123, 2018: s.185)

Denna fråga berör ämnet invandring som kan hävdas räknas som ett kontroversiellt ämne där den allmänna uppfattningen, åtminstone utifrån skolans värde om solidaritet mellan människor (Skolverket 2018), kan hävdas vara mer positiv till invandringen och dess effekter. Utrymmet för eleverna att ifrågasätta vedertagna uppfattningar kan därför sägas vara hög, däremot kan dessa uppfattningar hävdas ha blivit mindre vedertagna då den kritiska sidan i invandrardebatten tagit allt större plats.

I mycket hög grad (3): *”Finns det någon situation då terrorism är en acceptabel metod för att påverka den politiska utvecklingen?”*  
(Libers samhällskunskap 123, 2018: s.373)

Denna fråga ses som kontroversiell i hög grad då den ger eleverna utrymme att diskutera ett ämne som är ett hot mot alla de demokratiska värden som både skolan, och samhället vilar på (MSB, 2022).

#### 4.3.4 Kan läroboken användas utan att den styr samtalet för mycket?

Denna fråga kan operationaliseras genom att koka ner den till en frågas öppenhet. Kommer frågan med ramar och följdfrågor som styr eleven mycket eller ger den eleverna utrymme att diskutera mer fritt kring frågan. Om frågan kommer med flera följdfrågor eller instruktioner som kan tolkas styra eleverna för mycket i diskussionen kan den anses som mindre öppen. Denna variabel ställer dock höga krav på forskarens tolkningsarbete då ramar och följdfrågor också kan användas för att stimulera samtal mellan eleverna, frågor som ”varför/varför inte?”. Frågans öppenhet definieras alltså inte efter hur många följdfrågor den har utan istället efter en bedömning av hur väl den möjliggör ett öppet samtal.

Variabel: Öppenhet

Variabelvärden: Inte alls (0), i låg grad (1), i hög grad (2) och i mycket hög grad (3).

Referensfrågor:

Inte alls (0): *"Ge exempel på massmedier"*

(Arena 123 – Samhällskunskap för gymnasiet, 2014: s.357)

Denna fråga bedöms inte alls möjliggöra samtal eller diskussion utan uppmanar istället bara eleverna att räkna upp en eller flera massmedier.

I låg grad (1): *"Går det att mäta människors välfärd och länders utvecklingsnivå? Vilka mått är vanligast? Analysera hur några av dessa är uppbyggda och vilka värden som ingår. Kan man med hjälp av värden och index verkligen bedöma välfärd och utvecklingsnivå?"*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.489)

Även om denna fråga innehåller flera öppna diskussionsfrågor kan den hävdas styra samtalet en betydande del på grund av de flera följdfrågorna vilket gör att bokens "auktoritet" i samtalet blir mer synlig.

I hög grad (2): *"Skulle du med tio röster istället för en fördela dina röster på flera partier?"*

(Arena 123 – Samhällskunskap för gymnasiet, 2014: s.65)

Denna fråga kan leda till diskussioner men genom sättet den är ställd på kan den ändå begränsa samtalet en del. Frågan erbjuder exempelvis eleverna att bara svara antingen ett ja eller nej och uppmanar dem heller inte till att motivera sina svar.

I mycket hög grad (3): *"Många beslut har flyttats från den svenska riksdagen till EU. Tycker du detta är bra eller dåligt? Motivera din ståndpunkt."*

(Forum: Samhällskunskap 123, 2017: s.379)

Denna fråga är öppen utan flera följdfrågor som styr elevernas samtal. Den uppmanar också till mer samtal genom att eleverna också ska motivera deras ståndpunkter.

### 4.3.5 Kodning

Esaiasson et al. (2017) menar att den kvantitativa innehållsanalysen som metod är mycket flexibel i den bemärkelsen att variabler och variabelvärden kan anpassas under analysens gång. Detta innebär stora fördelar för analysarbetet då brister i analysverktyget (operationaliseringen) kan åtgärdas utan att tidigare arbete som gjorts behöver gå till spillo.

Vissa åtgärder kräver dock att vissa, redan genomgångna analysenheter behöver kodas om menar Esaiasson et al. (2017).

Även om böckerna kommer få konkreta poäng som kan översättas till en grad av deliberativ potential är det svårt att konkret sätta en gräns för när de kan (eller inte kan) räknas som användbara i en deliberativ undervisning. Eftersom det också saknas tidigare forskning om deliberativ undervisning på läroböcker kan inte heller en rimlig referenspunkt sättas som samtidigt inte riskerar att sänka studiens validitet, eftersom en sådan uppskattning skulle ske på godtyckliga grunder.

Poängen kan därför endast fungera som en indikation på böckernas deliberativa potential. Böckernas resultat kan dock med fördel jämföras med varandra för att få en beskrivande bild av vilka böcker som fungerar bättre eller sämre för en deliberativ undervisning.

Resultatet kommer också genomgå ett reliabilitetstest för att bedöma dess intrabedömarreliabilitet och följer i största möjliga mån det Esaiasson et al. (2007) anser är ett gott reliabilitetstest. Delar av materialet som analyserats kommer att analyseras igen, variabel för variabel, för att sedan se hur väl de överensstämmer med varandra. Ju mer överensstämmelse mellan kodningarna desto högre reliabilitet (Esaiasson et al., 2007). I denna studies fall kommer testet beröra 10% av analysenheterna vilket motsvarar totalt 40 frågor (fördelade efter 10% av det totala antalet frågor i respektive bok). Procentsatsen är relativt låg vilket påverkar reliabilitetstestens validitet negativt men motiveras av att testet i mån av tid ska vara genomförbart. För ett reliabilitetstest med högre validitet hade en större procentsats varit att föredra. Båda analyserna kommer utföras av samma person vilket innebär att de bör utföras med så lång tid emellan varandra som möjligt för att minska risken att kodaren minns hur den första analysen utfördes (Esaiasson, et al., 2017). I denna studies fall utförs testet en vecka efter analysen.

Esaiasson et al. (2007) pekar dock på att det är svårt att ange hur stor andel av kodningarna som ska överensstämma för att resultatet av ett reliabilitetstest ska vara godtagbart, de menar fortsättningsvis att det helt beror på variabelns "svårighetsgrad" (sid. 208). I denna studies fall där variablerna innehåller en hög grad av bedömning får man som forskare nöja sig med en lägre grad av överensstämmelse (Esaiasson et al., 2017). Studien kommer därför inte kunna

fastställa en exakt siffra på ett godtagbart reliabilitetsvärde utan kommer istället använda det som en slags fingervisning på resultatets reliabilitet under själva resultatanalysen.

## 5 Resultat

Efter en översiktlig genomläsning av böckerna var det tydligt att de hade olika fokus på sitt innehåll och hur mycket plats de ger eleverna att reflektera och diskutera. Böckernas olika fokus kan också tydas i resultatet som kodningen genererade, mer om detta i slutdiskussionen.

### 5.1 Reliabilitetstest

**Tabell 1.1:** Reliabilitetstest – antal rätt

Variabel	Antal rätt (av 40)	%
Neutralitet	23	58
Värderande	26	65
Kontroversialitet	32	80
Öppenhet	24	60

Flera av variablerna, i synnerhet ”neutralitet” och ”öppenhet” visar på ett relativt lågt resultat vilket kan indikera ett visst problem gällande reliabiliteten i analysprocessen. Denna tabell visar dock endast den exakta överensstämmelsen mellan huvudanalysen och testet. Den väger således inte in hur pass stor feltolkningen var. En fråga som i huvudanalysen fick en trea i neutralitet och en tvåa i testet värderas alltså som om den hade fått en nolla i testet. Detta riskerar att ge en missvisande bild av studiens egentliga reliabilitet. Därför kommer även totalsummorna i respektive variabel presenteras i denna tabell:

**Tabell 1.2:** Reliabilitetstest – summa poäng

Variabel	Summa reliabilitetstest	Summa huvudanalys	%
Neutralitet	102	104	98
Värderande	59	53	89
Kontroversialitet	13	13	100
Öppenhet	92	103	89

Jämför man istället överensstämmelsen mellan totalpoängen visar testet istället på mycket god reliabilitet i analysprocessen. Resultatet i denna tabell visar i förhållande till Tabell 1 att de fel som gjordes var flera men att felen då var mycket små. Viss reservation bör dock hållas då resultatet i tabell 2 också kan ha uppkommit av slumpen.

Om man utgår från att resultaten i båda dessa tabeller är icke slumpmässigt uppkomna kan det indikera på vissa problem hos analysverktyget, specifikt gällande skalan och skalstegen i respektive variabel. Antingen bör skillnaden mellan skalstegen (de olika variabelvärdena) göras tydligare och därmed öka intersubjektiviteten. I detta fall då variabelernas ”svårighetsgrad” kan hävdas vara mycket hög hade det kanske istället varit fördelaktigt antalet skalsteg minskades, förslagsvis till endast två, ”nej” (0) och ”ja” (1). Detta skulle göra skillnaden mellan skalstegen tydligare och därmed stärka intersubjektiviteten samt minska risken att göra ”små” tolkningsfel. Detta är något som bör tas i beaktning för framtida studier inom ämnet.

## 5.2 Resultat

Resultatet kommer presenteras tematiskt, alltså variabel för variabel där jämförelser mellan böckerna kan göras tydligt. Det ska också förtydligas att böckernas titlar har kortats ned för att underlätta läsningen. Arena 123 – samhällskunskap för gymnasiet (2014) har kortats ned till Arena 123, Forum: samhällskunskap (2017) till Forum 123 och Libers samhällskunskap 123 (2018) till Liber 123.

**Tabell 2: Resultat**

	<b>Arena 123</b>	<b>m</b>	<b>Forum 123</b>	<b>m</b>	<b>Liber 123</b>	<b>m</b>
<i>Antal frågor</i>	224		70		182	
<i>Neutralitet</i>	181	0,8	174	2,5	460	2,5
<i>Värderande</i>	64	0,3	68	1	229	1,3
<i>Kontroversialitet</i>	64	0,3	35	0,5	79	0,4
<i>Öppenhet</i>	193	0,86	153	2,2	472	2,6
<i>Total:</i>	502	2,6	430	6,1	1240	6,8

Kommentar: m = medelvärde. Max medelvärde i varje variabel = 3. Max medelvärde i ”Total” = 12.

En första punkt att nämna innan resultatet av variabel presenteras är antalet frågor som visat sig variera stort mellan böckerna vilket påverkar hur resultaten kan tolkas. Arena 123 hade flest frågor, relativt tätt följt av Liber 123. Forum 123 hade ett mycket lågt antal frågor i relation till de andra böckerna, antalet frågor uppnår inte ens hälften av de i Liber 123 som kommer därefter i följden.

### 5.2.1 Neutralitet

När det kommer till neutralitet hade Liber 123 en högre totalpoäng än de andra två böckerna. Tittar man på medelvärdet kan man dock se att neutraliteten bland frågorna i Forum 123 håller en lika hög nivå som de i Liber 123 trots att den har betydligt färre frågor. Frågorna i Arena 123 hade en högre neutralitetspoäng än Forum 123. Däremot är medelvärdet, poängen i relation till antalet frågor, mycket högre i Forum123 jämfört med Arena 123.

Frågorna i Forum 123 och Liber 123 kan alltså i genomsnitt sägas hålla en lika hög nivå av neutralitet, frågorna i Liber 123 är dock fler. De båda böckerna ska alltså i lika hög utsträckning ge olika perspektiv utrymme att komma fram i diskussionerna, Liber 123 kan dock göra detta i högre utsträckning under förutsättningen att man i undervisningen i praktiken hinner avhandla fler än de 70 frågor som Forum 123 innehåller.

### 5.2.2 Värderande

Trots skillnaden i antalet frågor hade Arena 123 färre poäng i hur värderande frågorna var än Forum 123. Arena 123s frågor visade på ett mycket lågt medelvärde och är bara 0,3 procentenheter från att kunna sägas inte alls innehålla några värderande kvalitéer och därav inte ha någon potential alls att ge eleverna möjligheterna till några gemensamma överenskommelser.

Forum 123 och Liber 123 hade båda betydligt högre medelvärden där Liber 123 drar längsta strået. Liber 123s frågor hade både högre totalpoäng och medelvärde och kan därför i högst utsträckning möjliggöra gemensamma överenskommelser i diskussionerna.

### 5.2.3 Kontroversialitet

Gällande frågornas möjliggörande av att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar kan Forum 123 sägas göra det bäst, åtminstone i relation till antalet frågor. Liber 123 kan dock sägas, i och med att medelvärdet bara är 0,1 procentenhet lägre än Forum 123 samt att totalpoängen är så pass hög, i högre utsträckning ge eleverna utrymmet till ifrågasättande av vedertagna uppfattningar – däremot igen, så länge fler än de frågor som Forum 123 innehåller hinner avhandlas i praktiken. Frågorna i Arena 123 kan i lägst utsträckning sägas beröra kontroversiella ämnen jämfört med de andra böckerna.

Gemensamt för Forum 123 och Liber 123 i denna variabel är det låga medelvärdet i jämförelse med de andra variablerna. Att resultatet i denna variabel avviker väldigt mycket i förhållande till de andra kan vara för att böckerna är skrivna i förhållande till skolans läroplan och därför inte tar upp några ämnen som kan strida mot de värden som finns i läroplanen. Avvikelsen skulle också kunna också indikera att det finns ett validitetsproblem i operationaliseringen av variabeln.

#### 5.2.4 Öppenhet

Öppenheten, alltså böckernas deras förmåga att inte styra elevernas samtal för mycket kan sägas vara god, åtminstone hos Forum 123 och Liber 123 som båda hade ett medelvärde över 2. Frågorna kan alltså i genomsnitt sägas i hög utsträckning (2) användas utan att de styr elevernas samtal för mycket. Frågorna i Arena 123 hade mycket lägre medelvärde än de två andra böckerna och kan därför sägas vara mycket mer slutna och inte bjuda in till särskilt mycket diskussion.

## 6 Diskussion och slutsatser

### 6.1 Resultatdiskussion och slutsatser

På grund av tidigare nämnda problem såsom gränsdragningen av när böckerna kan sägas uppfylla ett visst kriterium i Englund's (2007) teori, samt aspekter kring studiens validitet och reliabilitet så kan det vara svårt att dra en slutsats som ger ett tillfredsställande svar på de frågeställningar som lagts fram i uppsatsen. Uppsatsens syfte var dock inte att undersöka *om* läroböcker möjliggör deliberativ undervisning, alltså om de uppfyller Englund's (2007) kriterium, utan *i vilken utsträckning* de gör det. Att jämföra de olika böckernas resultat kan fungera väl för att tolka fram en slags skala på utsträckningen av böckernas deliberativa möjligheter. Eftersom böckernas deliberativa möjligheter inte prövats i praktiken kan det vara svårt att säga var böckerna på denna skala befinner sig i förhållande till verkligheten i klassrummet.

Något som är intressant i förhållande till böckernas medelvärden i de olika variablerna är den markanta skillnaden mellan å ena sidan Arena 123 och å andra sidan Forum 123 och Liber 123. Det låga medelvärdet och det höga antalet frågor som Arena 123 har kan tolkas som att ett större fokus riktas mot konkreta faktafrågor där eleverna väntas hitta svaren i boken och



inte genom diskussion. Även om det, som tidigare nämnt, är svårt att dra en konkret gräns kan Arena 123 sägas ha relativt dåliga deliberativa möjligheter då den uppvisat låga värden i samtliga variabler. Forum 123 och Liber 123 visar istället mycket högre medelvärden i samtliga variabler förutom möjligtvis deras kontroversialitet. Utifrån den större öppenheten, neutraliteten och de mer värderande frågorna som dessa böcker innehåller kan en annan, mer diskussionsbaserad inriktning tolkas fram. Forum 123s och Liber 123s deliberativa möjligheter är relativt stora och det kan argumenteras utifrån resultaten att de i hög utsträckning kan sägas ge utrymme för flera olika perspektiv att komma fram samt inte styra elevernas samtal för mycket när de använder sig av läroboken, de kan i viss mån även sägas ge eleverna möjligheten att komma fram till en gemensam överenskommelse, däremot inte i lika hög utsträckning. Till frågan om huruvida böckerna ger eleverna utrymme att ifrågasätta allmänt vedertagna uppfattningar är det däremot svårare att utifrån resultatet argumentera till böckernas fördel. Analysen gav låga resultat hos samtliga böcker, det fanns dock frågor i böckerna som fick det högsta värdet i kontroversialitet, däremot var dessa frågor så pass få att böckerna, sett till deras helhet, inte i någon vidare utsträckning kan sägas uppnå detta kriterium för deliberativ undervisning (Englund, 2007).

Att de diskussionsinriktade böckerna Forum 123 och Liber 123 inte i någon hög utsträckning kan sägas ge eleverna möjligheten att komma fram till en gemensam överenskommelse innebär dock inte att deras deliberativa möjligheter är förstörda. Läroböckerna fungerar, som tidigare nämnt i inledningen, oftast som riktningsgivare i planeringsarbetet av lärarna (Boel Englund, 2006). De relativt få deliberativa tillkortakommanden som Forum 123 och Liber 123 uppvisar i resultaten skulle därför kunna kompenseras av läraren då böckernas sammantagna resultat (deras totalpoäng) tyder på att de kan hävdas användas som stöd för läraren att skapa en diskursiv situation. Arena 123 uppvisar dock ett alldeles för lågt värde i samtliga variabler för att kunna sägas användas som stöd för läraren att skapa en diskursiv situation.

Även om resultatet varierade mellan böckerna kan det ändå hävdas att denna uppsats visar att läroböcker kan utgöra goda möjligheter för lärare att bedriva deliberativ undervisning, där böcker med diskussionsinriktade frågor möjliggör deliberativ undervisning i mycket högre utsträckning än böcker med mer faktafokuserade frågor.

## 6.2 Vidare forskning och lärarprofessionen

För att ge en ännu tydligare bild av i vilken utsträckning läroböcker generellt kan sägas möjliggöra deliberativ undervisning kan vidare forskning behöva bedrivas inom ämnet. Genom att undersöka fler läroböcker eller att undersöka hur väl deras deliberativa egenskaper översätts till undervisningen i verkligheten skulle frågeställningarna kunna besvaras med större säkerhet. Resultatens validitet hade också kunnat stärkas genom en noggrannare tolkning av böckernas innehåll, förslagsvis hade man genom att analysera frågorna i relation till det textinnehåll de berör i boken kunnat uppnå en ännu mer korrekt tolkning av en frågas neutralitet exempelvis.

Läraren som är oroad över den demokratiska nedgången och ser den deliberativa undervisningens förtjänster behöver alltså inte välja bort läroboken på grund av ett tänkbart motsatsförhållande, det mellan bokens styrande å ena sidan och elevinflytande å den andra. Boken bör istället kunna ses som ett komplement och ett hjälpmedel för läraren i att skapa en diskursiv situation i klassrummet där deliberativa samtal kan ta form mellan eleverna.

Det kan också föras en diskussion kring den tanken om deliberativ undervisning. Den deliberativa undervisningen skulle kunna tolkas som naiv i en skolkontext. Att eleverna ska ges utrymme att själva komma överens om vad som är ”rätt” utan att läraren eller läroboken är auktoritär och styr, skulle kunna riskera att helt fel slutsatser dras av eleverna. Detta skulle kunna vara slutsatser som inte alls är förenliga med skolans värdegrund eller till någon fördel för demokratins framtid.

## 7 Referenslista

Abramowitz, M. J. (2018). Freedom in the world 2018 – democracy in crisis. *Freedom House*.  
<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2018/democracy-crisis>

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Amnå, E. (2011, 28 juni). Unga svensks stöd för demokratin är grundmurat. *Dagens nyheter*.  
<https://www.dn.se/debatt/unga-svensks-stod-for-demokrati-ar-grundmurat/>

Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), s. 327-348.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1076/927>

Englund, B. (2006). *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare läromedel*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8c/1553959190350/Forskarbilaga.pdf>

Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Diadolos.

Enslin, P., Pendlebury, S., Tjiattas, M. (2003). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), s. 115-130.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>

Freedom House. (2021, 3 mars). *New report: The global decline in democracy has accelerated*.  
<https://freedomhouse.org/article/new-report-global-decline-democracy-has-accelerated>

Göthberg, M. (2018, 5 augusti). Svagt stöd bland unga för den hundraåriga demokratin. *Dagens ETC*.

<https://www.etc.se/inrikes/svagt-stod-bland-unga-den-hundraariga-demokratin>

Lundberg, M. (2003). *Om överläggande samtal och hållbar utveckling – En studie av deliberativ demokrati*. [Licentiat-avhandling, Linköpings universitet]. DIVA.

<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A253097&dswid=-229>

Läroplan för gymnasieskolan. (2018). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2020, 28 september). *Deliberativ undervisning bäst på yrkesförberedande program*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/deliberativ-undervisning-bast-pa-yrkesforberedande-program>

SVT. (2011, 3 juni). *Unga redo sälja sin röst*.

<https://www.svt.se/kultur/unga-redo-salja-sin-rost>

Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Lidingö: Fri tanke.