

Deliberativ undervisning

– en empirisk studie

Klas Andersson



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Filosofie doktorsexamen i samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning

Distribution:
Klas Andersson
Statsvetenskapliga institutionen
Göteborgs universitet
Box 711
405 30 Göteborg
E-post Klas.Andersson@pol.gu.se

Deliberativ undervisning – en empirisk studie
Klas Andersson
ISBN 978-91-89246-54-6
ISSN 0346-5942
<http://hdl.handle.net/2077/30651>

© Klas Andersson

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted, in any form or by any means, without written permission.

Printed by Kompendiet, Göteborg, Sweden 2012

Avhandlingen ingår som nummer 128 i serien Göteborg Studies in Politics, redaktör Bo Rothstein, vid statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

Avhandlingen har genomförts inom ramarna för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för Utbildningsvetenskap och Läraforskning (CUL), Göteborgs universitet.

CUL inrättades år 2004 och har som uppgift att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Innehåll

Figurer Och Tabeller	5
Förord	7
1 Undervisning Och Deliberation	9
Utbildning, Kunskap Och Demokratiska Värden – En Bakgrund	12
Studier Av Det Deliberativa Samtalets Effekter	17
Klassrumstudier Av Sambandet Mellan Undervisning Och Elevers Kunskaper	21
Den Här Studien	22
2 Deliberativ Undervisning, Kunskaper Och Demokratiska Värden	27
Deliberativ Teori	28
Deliberativa Samtal Som Undervisning	33
Definition Av Deliberativ Undervisning	37
Definition Av Lärarcentrerad Undervisning	43
Den Deliberativa Undervisningens Förväntade Utfall	46
Är Deliberativ Undervisning Särskilt Framgångsrikt Bland Vissa Elever?	56
3 Design, Urval Och Mätmetoder	61
Den Fältexperimentella Studiens Design	61
Urvalsstrategier	65
Studiens Genomförande	70
Att Mäta Kunskap Och Demokratiska Värden	76
Observationen Av Elevers Arbete Med Deliberativ Undervisning	79
Etiska Överväganden	81
Studiens Design, En Sammanfattning	83
4 Undervisningens Påverkan På Elevernas Kunskaper	85
Undervisningens Effekt På Kunskap	90
Deliberativ Undervisning – En Undervisningsform För Redan Intresserade Elever?	93
Deliberativ Undervisning – Bara För De Elever Som Gillar Det?	99

Tillägnar Sig Flickor Mer Kunskaper Av Deliberativ	
Undervisning Än Pojkar?	102
Kunskap Som Ett Resultat Av Deliberativ Undervisning	104
5 Undervisningens Påverkan På Elevernas Demokratiska Värden	107
Undervisningens Effekt På Demokratiska Värden	109
Deliberativ Undervisning – En Undervisningsform För Redan	
Intresserade Elever?	116
Deliberativ Undervisning – Bara För De Elever Som Gillar Det?	120
Demokratiska Värden Bland Elever – Ett Resultat Av	
Deliberativ Undervisning	123
6 Deliberativ Undervisning – En Undervisning För Elever På	
Yrkesförberedande Program	125
Effekter Av Deliberativ Undervisning	126
Observation Av Deliberativ Undervisning På	
Yrkesförberedande Program	127
Deliberativ Undervisning Och Effekter Bland Elever På	
Yrkesförberedande Program – Möjliga Mekanismer	132
Den Deliberativa Undervisningens Mekanismer – En Sammanfattning ..	143
7 Deliberativ Undervisning – Potential Och Användning	147
Deliberativ Undervisning – En Undervisning För Skolans	
Dubbla Uppdrag?	148
Medborgarfostran, Skolpolitik Och Undervisningens Form	152
Fler Studier Av Undervisningseffekter	154
Deliberativ Undervisning I Svenska Skolor	157
Deliberativ Undervisning I Andra Ämnen?	160
Deliberativ Undervisning Och Betydelsen Av Empiriska Studier Av	
Undervisningsformens Effekter	162
Referenser	165
English Summary	189
Bilaga 1	195
Bilaga 2	255
Bilaga 3	285

Figurer och tabeller

Figurer

Figur 1.1	Modell över sambandet mellan deliberativa undervisning och förväntat utfall	24
Figur 4.1	Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och kunskap bland elever på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet	97
Figur 4.2	Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och kunskap bland elever på vuxenutbildningen	97
Figur 5.1	Effekt av intresse för samhällsfrågor på sambandet mellan undervisningsform och genomtänkta åsikter bland elever på yrkesförberedande flickdominerat program	119
Figur 5.2	Effekt av intresse för samhällsfrågor på sambandet mellan undervisningsform och politiskt självförtroende på flickdominerat yrkesförberedande program	119

Tabeller

Tabell 2.1	Sammanställning av deliberativ undervisning	42
Tabell 3.1	Beskrivning av hur undervisningen fördelades mellan de lärare som deltog i respektive delstudie	69
Tabell 4.1	Effekten av undervisningsform på elevernas kunskaper	90
Tabell 4.2	Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna	96
Tabell 4.3	Effekt av att tycka om deliberativ undervisning på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna	101
Tabell 4.4	Effekt av att kön på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna	103
Tabell 5.1	Effekten av undervisningsform på elevernas demokratiska värden	111
Tabell 5.2	Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och demokratiska värden	118
Tabell 5.3	Effekt av undervisningspreferens på sambandet mellan undervisningsform och demokratiska värden	122
Tabell 5.4	Sammanfattning: effekter av deliberativ undervisning på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna	124

Förord

Projektet att empiriskt pröva den deliberativa undervisningens potential utvecklades ur ett grubblande om kopplingen mellan undervisning, medborgarfostran och kunskapsutveckling som präglade mitt yrkesliv som lärare. När *Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning* (CUL) vid Göteborgs universitet sökte doktorander till den nystartade forskarskolan i utbildningsvetenskap såg jag en möjlighet att kunna fördjupa mig i denna spännande problematik. Idag kan jag konstatera att det är en stor förmån att få gå forskarutbildning och samtidigt söka reda på svaret på en intressant fråga. Att skriva en avhandling är dock inte enbart ett individuellt, utan också ett kollektivt, projekt. Det finns därmed många som bidragit i arbetet med avhandlingen och som jag skulle vilja tacka.

Först och främst vill jag tacka alla de lärare och elever som deltagit i studien. Utan er hade avhandlingen inte kunnat skrivas. Förhoppningsvis får ni något tillbaka när ni läser det ni bidragit till att skapa.

Därefter vill jag ge ett kollektivt tack till Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet där jag till stora delar genomfört min forskarutbildning. Till mina handledare Mikael Gilljam och Peter Esaiasson vill jag rikta ett särskilt tack. Sedan det första mötet och genom otaliga luncher hos Kinesen på berget har ni alltid på ett rakt och tydligt sätt kommenterat mina idéer. Mikael, har förutom att lära mig skriva begripligt, alltid stött både mig och avhandlingsprojektet genom att finnas till hands för att diskutera stora och små frågor. Peter har genom precisa kommentarer och skarpa frågor varit till stor hjälp under hela arbetet. Stort tack till er båda.

Jag vill också tacka mina generationskamrater Thomas Gelotte, Marco Nilsson, Frida Boräng och Anders Fredriksson. Speciellt Anders och Frida tror jag genom åren har läst näst intill allt jag skrivit och alltid varit tillgängliga för att ge konstruktiva kommentarer eller bara för att stötta. Forskarutbildningen hade inte varit densamma utan er. Jag vill även tacka Ola Jodal, Daniel Naurin, Elin Naurin, Fredrika Lagergren-Wahlin, Stefan Dahlberg, Johanna Giota, Mikael Nordenfors, Fredrik Harstad, Sofie Cedstrand, Andrej Kokkonen, Mikael Persson, Daniel Berlin, Henrik Friberg-Fernros, Niklas Harring och Anders Sundell som under årens lopp haft goda synpunkter på avhandlingsarbetet. Detsamma gäller för alla deltagare på CUL-temaseminarier Skola och samhälle. Maria Jarl och Henrik Ekengren-Oscarsson vill jag tacka för en noggrann och hängiven läsning av manuskriptet där ni gav mig insiktsfulla kommentarer i arbetets slutskede.

Deliberativ undervisning

I avhandlingsarbetet har jag tagit emot ekonomiskt stöd från Vetenskapsrådet som gjorde det möjligt för mig att delta i ICPSR:s sommarskola vid University of Michigan. För avhandlingsarbetets räkning har jag också tacksamt tagit emot stöd från Helge Ax:son Johnssons Stiftelse, Kungliga Hvitfeldska stiftelsen, Lärarförbundet och Wilhelm och Maritina Lundgrens Vetenskapsfond. Jag vill också rikta ett särskilt tack till Samhällsvetenskaplig fakulteten och CUL vid Göteborgs universitet för att vid ett kritiskt ekonomiskt läge i forskarutbildningen göra det möjligt för mig att fullfölja mitt avhandlingsarbete.

Till sist vill jag tacka mina föräldrar, min syster med familj, släkt och vänner för allt stöd under avhandlingsarbetets alla faser. Ni har alltid funnits där. Vid tillfällen kanske jag varit väl upptagen med mitt arbete men framför allt tre personer har genom ärlighet och tydlighet kontinuerligt visat mig hur man finner balans i tillvaron. Till mina döttrar Eja, Siv och Rut vill jag säga att ni har gjort åren med avhandlingsarbetet till en fröjd. Och slutligen, till Anna, din betydelse för detta arbete är omätbar, du är mitt liv.

1

Undervisning och deliberation

Medborgarna är demokratins huvudpersoner. Men hur bör medborgarna vara rustade för att kunna verka i demokratin? Den svenska skolan skall ta ställning för demokratin och dess ideal. Den har dels uppdraget att fostra eleverna till goda demokrater, dels uppdraget att öka elevernas kunskaper. Att kombinera dessa båda uppdrag har dock visat sig problematiskt och åtminstone sedan efterkrigstiden har svensk skoldebatt med jämna mellanrum återkommit till frågan om vilket av uppdragen som skall prioriteras. Skolan är till för att utveckla och bedöma elevers kunskaper så att de står rustade för framtidens arbetsmarknad. Samtidigt är skolan den samhällsinstitution som ger unga medborgare utrymme att pröva sig fram till och forma en värdegrund för ett fortsatt liv i demokratin. I undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan skall dessa båda uppdrag sammanfogas. Men hur skall skolan och undervisningen lyckas utveckla både kunskaper och demokratiska värden? Teorin om deliberativa samtal som undervisning utgör ett möjligt tillvägagångssätt för att samtidigt bemästra det dubbla uppdraget, det vill säga att både öka ämneskunskaperna bland eleverna och samtidigt åstadkomma resultat som tryggar demokratins fortlevnad. Den här avhandlingen handlar om att empiriskt undersöka den deliberativa undervisningens förväntade påverkan på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna.

I den deliberativa demokratiteorin framhålls att människor som står i position att lära sig saker lyckas bättre om de tillsammans med andra i ett öppet, prestigelöst samtal lyssnar till varandras argument (Gutmann 1999; Gutmann & Thompson 1996; Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007). Individer som deltar i dessa samtal förväntas inte bara öka sin förståelse för innehållet i det som det samtalas om, utan dessutom utveckla grundläggande demokratiska värden. Genom att prata med andra människor under ordnade former förväntas förståelsen för andras sätt att tänka öka samtidigt som nya perspektiv på problem uppmärksammas. Med

Deliberativ undervisning

andra ord påstår teorin att det finns ett kausalt samband där människor blir bättre och kunnigare demokratiska medborgare genom att delta i deliberativa samtal.

Stora delar av forskningen om deliberation domineras av denna övertygelse om deliberativa samtal som förändrande kraft (Gutmann & Thompson 1996; Englund 2000, 2004, 2006, 2007, 2011; Fishkin 1995; Fishkin & Farrar 2005; Thompson 2008). Teoretiker i olika vetenskapliga discipliner förespråkar därför att deliberativa samtal bör användas mer i skolan för att öka unga människors demokratiska kompetens och kunskaper. Deliberativ undervisning framställs som en undervisning att prioritera framför andra (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007; Larsson 2008; Liljestrand 2002; Skolverket 2001).

I vilken utsträckning deliberativ undervisning lyckas nå målet att öka kunskaper och demokratiska värden bland elever är dock fortfarande knapphändigt undersökt. De få undersökningar som finns på området är av surveykaraktär och har därmed brister vad gäller möjligheten att belägga den förväntade kausaliteten. Dessutom är det inom ramen för surveystudier svårt att avgöra om eleverna verkligen haft deliberativ undervisning. Resultaten från hittillsvarande undersökningar tyder på att deliberativ undervisning framför allt är en undervisning som fungerar bland elever på teoretiska, studieförberedande program (Ekman 2007). Det verkar som att elever på dessa program kan dra fördel av en deliberativ undervisning medan elever på yrkesinriktade program snarast missgynnas av den.

Det är i detta empiriska tomrum som avhandlingen tar sin utgångspunkt. Vad som saknas är helt enkelt en studie som för ut idealet, deliberativ undervisning, i praktiken och undersöker om orsak leder till verkan: *Syftet med avhandlingen är att empiriskt undersöka om deliberativ undervisning lever upp till förväntningarna om ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna.*

Avhandlingen består av fyra fältexperiment där deliberativ undervisning genomförs i kursen samhällskunskap A på tre olika gymnasieprogram samt vuxenutbildning. De fyra fältexperimenten går ut på att parallella klasser, inom ramen för samma gymnasieprogram, får olika undervisning: deliberativ respektive icke deliberativ undervisning. Därefter jämförs kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Fältexperimenten är av explorativ karaktär, designade och genomförda med begränsade resurser. De bygger på ett genomarbetat förberedande arbete mellan mig och medverkande lärare. Lärarnas uppgift i fältexperimenten är att utifrån mina instruktioner och planeringsunderlag genomföra de två undervisningsformerna. Totalt har 9 lärare och 274 elever deltagit i experimenten.

Resultaten utmanar de studier som visat att deliberativ undervisning framför allt fungerar bland elever på studieförberedande program. Istället visas att skillnaden mellan den deliberativa och den alternativa icke-deliberativa undervisningens påverkan på kunskaper och demokratiska värden finns bland elever på yrkesförberedande program. För att bättre förstå detta samband har avhandlingen byggts på med en observationsstudie med teoriutvecklande ansats. Ambitionen med observationsstudien är att ge förslag på varför sambandet finns just bland elever på yrkesförberedande program.

Sammanfattningsvis lämnar avhandlingen två bidrag till den utbildningsvetenskapliga forskningen. För det första genomförs, med hänsyn till den skolpraktik som teorin om deliberativ undervisning vänder sig till, en operationalisering av det teoretiska idealet. Inom ramen för de fyra fältexperimenten sjsätts en deliberativ undervisning som kan fungera som utgångspunkt för fortsatt teoretisk och empirisk forskning om deliberativ undervisning. För det andra prövas det förväntade positiva kausala sambandet mellan deliberativ undervisning och ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna med hjälp av en fältexperimentell ansats. Utöver dessa två bidrag finns ett metodologiskt tillskott: Genom att använda både kvantitativa och kvalitativa metoder gör avhandlingen anspråk på att studera effekter av undervisning på ett nyanserat och fördjupat sätt.

En utbildningsvetenskaplig studie

Avhandlingen är en utbildningsvetenskaplig studie. Utbildningsvetenskaplig forskning har som mål att bidra till att utveckla läraryrkets vetenskapliga bas (Al-exandersson 2006). Det betyder att framförallt sådan forskning som medverkar till att utveckla lärares sätt att arbeta och elevers lärandeprocesser skall finnas inom utbildningsvetenskapen. Speciellt har frågor som rör lärares arbete i undervisningspraktiken en central position. Utbildningsvetenskap är dock ingen vetenskapsdisciplin i traditionell mening. Istället betraktas utbildningsvetenskap som ett kunskapsområde. Det innebär att forskning inom utbildningsvetenskap främst utgår från ett studieobjekt som beforskas med hjälp av teoribildningar och metoder hämtade från etablerade discipliner (Sandin & Säljö 2006:10). Inom det utbildningsvetenskapliga fältet bedrivs forskning med teoribildningar hämtade från olika discipliner, i dagsläget främst pedagogik, statsvetenskap, sociologi, filosofi och psykologi. Avhandlingen är skriven i forskarutbildningsämnet *Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning*. Det innebär att jag som samhällsvetare med utbildningsvetenskaplig inriktning i det här fallet studerar deliberativ undervisning med hjälp av teorier, begrepp och metoder hämtade från statsvetenskap

och från pedagogik med didaktisk inriktning.

Utbildning, kunskap och demokratiska värden – en bakgrund

Skolan har i de flesta demokratiska länder en unik position när det gäller kunskapsbildning och demokratifostran bland unga människor. Utbildningens påverkan på ett lands demokratiska stabilitet och kunskapsmässiga nivå har länge intresserat forskarsamhället. När det gäller skolans demokratiska uppdrag tillskriver både demokratiteoretiker och empiriker utbildning, utbildningens former, förklaringskraft när det gäller människors politiska engagemang och deltagande i politik (se t.ex. Gutmann 1999; Niemi & Junn 1998). Utbildning har generellt sett uppfattats som en avgörande förklaring när det gäller individers politiska aktivitet och kunskaper om politik (Verba, Schlozman & Brady 1995:433; Niemi & Junn 1998).

Samtidigt finns det kritiska röster som menar att den ökande utbildningsnivån i samhället inte har ökat det politiska deltagandet och det politiska intresset bland medborgarna i samma utsträckning (Beck & Jennings 1991; Achen 2002): Trots fokus på demokratiskt medborgarskap i utbildningen och en ökad utbildningslängd har elevernas politiska kunskaper och politiska intresse förblivit i stort sett oförändrat (Luskin 1990; Luskin 2007).¹ Ett ökat antal timmar i samhällskunskapsundervisning har visat sig endast ha en marginell effekt på elevers kunskaper om samhälle och politik (Teorell & Westholm 1999; Westholm, Lindqvist & Niemi 1990). Bland elever på yrkesförberedande program visar studier att ett ökat antal timmar i samhällskunskap har en negativ effekt på elevers kunskaper om demokrati och deras politiska deltagande (Persson & Oscarsson 2010). Forskningen om utbildningens effekter på kunskaper och demokratiska värden bland elever har dock endast i liten utsträckning handlat om hur undervisningen genomförs.

¹ Det begrepp som utvecklats för att beskriva detta internationella fenomen går under beteckningen deltagarparadoxen (The paradox of participation). Deltagarparadoxen lanserades först av Brody (1978) och har sedan dess intresserat och förbryllat många forskare. För en mer utförlig genomgång av diskussionen om deltagarparadoxen, se Abramson & Aldrich 1982; Leighley & Nagler 1992; Miller 1992; McDonald & Popkin 2001; Verba, Schlozman & Brady 1995; Persson 2011.

Deliberativa samtal som undervisningsmodell

Inom den pedagogiska forskningen med didaktisk inriktning har undervisningens former alltid diskuterats. Idén att samtal bland eleverna bör vara grunden för undervisning har djupa rötter inom pedagogiken. I den filosofiska litteraturen har ett politiskt samtal med människor utanför den egna familjen länge ansetts som vägen till upplyst förståelse bland medborgare. Synen på kommunikationens möjligheter för lärande och medborgarfostran betonades av den pedagogisk-filosofiska litteraturen i början av 1900-talet (Dewey 1916/2002). Inriktningen brukar benämnas pragmatisk utbildningsfilosofi och dess främsta företrädare John Dewey och George Herbert Mead ansåg att lärande framför allt sker i kommunikation. I centrum för all kunskapsutveckling finns samtalet mellan människor. Enligt deras sätt att se på lärande bör därför unga människor ges möjlighet att upptäcka och fördjupa sig i olika typer av problem genom samtal med andra. Kunskap och mening skapas därefter genom att de tillsammans, genom samtal, belyser problemets olika sidor.

Idén om demokratin som kommunikationsprocess härleds dock främst genom Jürgen Habermas och hans deliberativa inriktning inom demokratiteori (Habermas 1975, 1984, 1990, 1996a, 1996b). I korthet kan deliberativ demokratiteori sammanfattas som en normativ teori om hur vi kan förbättra demokratin och dess institutioner. Teorin sätter samtalet mellan människor i centrum. Demokrati blir tack vare samtalsinriktningen inte bara en process för att lösa grundproblemet med preferensmotsättningar mellan människor. Genom själva processen, det vill säga samtalet, finns dessutom möjlighet att forma och omforma preferenser.

Genom att länka samman Habermas deliberativa demokratiteori och pragmatikernas utbildningsfilosofi utarbetades en pedagogisk teori eller modell som förespråkar deliberativa samtal som undervisning (Englund 2000, 2004, 2006, 2007). Grundläggande för modellen är antagandet att elevers lärande och skapande av demokratiska värden främst utvecklas om eleverna får möta varandra i ett deliberativt samtal under ordnade former. Det deliberativa i denna utvecklande samtalssituation handlar om att eleverna fokuserar på att lyssna till varandra, hjälper varandra att utveckla sina argument, inte kränker varandra och respekterar varandras åsikter. När eleverna arbetar med ett ämnesinnehåll på detta sätt antas deras kunskaper och demokratiska värden utvecklas mer än om de haft traditionell eller så kallad konventionell undervisning där läraren står i centrum för klassrumsarbetet (modellerna diskuteras i sin helhet i kapitel 2).

Deliberationsförespråkare inom pedagogik är dock inte ensamma om att hävda

Deliberativ undervisning

att deliberation måste få en starkare ställning för att utveckla demokratin och dess medborgare. Att etablera deliberativa samtal mellan medborgare har föreslagits som en rådgivande, och i vissa sammanhang beslutsfattande, demokratisk procedur i lokala och nationella politiska frågor (Ackerman & Fishkin 2004; jfr Fishkin 1995; Lieb 2004; Gastil 2000; SOU 2001:48). Dessa förväntningar har gjort att empiriskt inriktade forskare, främst inom statsvetenskap, börjat undersöka det deliberativa samtalets potential.

Inom pedagogiken har dock inte den teoretiskt inriktade forskningen om deliberativ undervisning och dess förväntade effekter kompletterats av någon empirisk forskning. Det har emellertid inte hindrat att deliberativa samtal tillskrivits stora förhoppningar när det gäller den svenska skolans kunskaps, och demokratiarbete.

Skolpolitik och demokratifostran

I Sverige fick deliberativa samtal fäste inom forskningen om utbildning i början på 2000-talet. Det hängde dels samman med att Demokratiutredningens slutrapport (SOU 2000:1) förespråkade deliberativa ideal för den svenska demokratin, dels med att ett omfattande värdegrundsprojekt för den svenska skolan lanserades av utbildningsdepartementet. Den dåvarande socialdemokratiska regeringen motiverade värdegrundsprojektet med att värdegrundsfrågor hamnat i skymundan av skolans traditionella kunskapsuppdrag. Värdegrundsprojektets syfte var att i skolarbetet inkorporera grundläggande värden som betraktas som omistliga i ett demokratiskt samhälle.²

Värdegrundsprojektet och Demokratiutredningen uppmärksammade skolans ansvar för demokratisk fostran och banade väg för att den deliberativa demokratin tillskrevs stora förhoppningar, inte minst på skolområdet. I dokument från såväl Skolverket som Utbildningsdepartementet och Ungdomsstyrelsen framhölls det deliberativa samtalet som ett undervisningsideal att arbeta utifrån (*Strategier för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena 2001, Med demokratin som uppdrag 2002, Unga medborgare 2003*). Dessutom startades breda forskningsprojekt för att undersöka hur utbildningssystemet kunde utveckla och stärka inslagen av deliberativ demokrati i undervisningen (Englund 2007). Skolverket konstaterade

2 Även internationellt fanns dessa frågor på agendan vid denna tid. Medlemsländerna i Europarådet kom under 2002 med uppmaningen att utbildningspolitiken främst skulle inriktas mot att utbilda demokratiska medborgare. I ministerrådets rekommendationer, *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, deklarerades följande: "The European Council declares that that education for democratic citizenship, in its broadest possible sense, should be at the heart of the reform and implementation of educational policies."

att ”skolor som använder deliberativa samtal som präglas av respekt, ömsesidighet och en vilja att förstå, uppfyller till stor del samhällets krav på att verksamheten ska bedrivas i demokratiska arbetsformer” (Skolverket 2001:4).

Under början på 2000-talet fanns även från politiskt håll en tilltro till deliberativ undervisning. Genom att använda deliberativa samtal i undervisningen förväntades elevernas kunskaper, kommunikativa förmåga och demokratiska kompetens förbättras. Under andra delen av 2000-talet kom den politiska debatten om vilken undervisning som bör bedrivas i svensk skola att bli mer intensiv. Den borgerliga regeringen som tillträdde efter valet 2006 riktade fokus mot undervisningens kvalitet och elevernas kunskaper.³ Regeringens skolpolitik utgick ifrån hur svenska elever lyckades i internationella kunskapsmätningar i ämnen som matematik och engelska och läsning. Mätningarna visade en negativ utveckling för svensk skola och svenska elever. Enligt regeringen ansågs detta hänga samman med att elever vistades i en skola som hade stora brister. Klassrumssituationen och frågan om hur undervisning sker i klassrummet var en av delarna som uppmärksammades och ifrågasattes.⁴

Under slutet av 00-talet fick Skolverket i uppdrag att hitta förklaringar till varför svenska elevers kunskapsprestationer sjunkit i den internationella rankingen. I rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk skola?* sägs att en av de faktorer som påverkar den negativa utvecklingen är att lärarna dragit ner på genomgångar i undervisningen. En utveckling som anses försämra elevernas förståelse av innehållet

3 Det är dock viktigt att påpeka att det inte fanns något markerat avståndstagande från demokratifrågorna från Alliansregeringens sida. Istället var det prioriteringsordningen som förändrades.

4 Utbildningsdepartementets och utbildningsminister Jan Björklunds tolkning av ett antal internationella undersökningar, där ibland OECD:s kontinuerliga jämförelser av medlemsländernas och partnerländernas utbildningssystem och organisationen PISA:s (Progress for International Student Assessment) undersökningar, men även organisationen IEA:s (International Association for the Evaluation of Education) undersökningar TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) samt PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) uppmärksammade kvaliteten i svensk skola. Björklund fick utstå en hel del kritik för sin negativa tolkning av Sveriges placering och förändrade ranking i undersökningarna. Denna kritik föranledde utbildningsministern att ge uppdrag till Skolverket att sammanställa, analysera och bedöma resultatet från undersökningarna (Pressmeddelande Utbildningsdepartementet 080829). Skolverkets granskning visade att svenska elever blivit sämre i relation till andra länder under de senaste 20 åren och att resultaten i läsförståelse, matematik och naturkunskap hade en negativ utvecklingstrend. Utredningen kunde dock inte ge besked om huruvida klimatet i skolan blivit stökigare (Skolverket, 2008). I ett antal debattartiklar diskuterade utbildningsminister Jan Björklund vad han ansåg som problemet med den undervisning som bedrivits i svenska skolor. I debattartikeln *Resultaten från Matematikundervisningen är katastrofala för svensk skola* (News-mill) (081209) skrev han: ”I allt för många klassrum blir eleverna utelämnade till sig själva och till läroboken. Det är inte en tillfällighet, utan beror på ett aktivt ideologiskt vägval. Socialdemokratiska skolministrar och progressiva pedagoger har hyllat det elevaktiva arbetssättet. I stället för genomgångar med läraren ska eleverna söka sina egna kunskaper. Men det fungerar inte alltid. Eleverna måste få stöd av en lärare. De behöver gemensamma genomgångar och strukturerad undervisning.” Björklund har dock inte uttalat sig explicit om deliberativ undervisning. Citatet skall heller inte ses som att jag försöker sätta likhetstecken mellan elevaktiva arbetssätt och deliberativ undervisning. I kapitel 2 kommer jag att redogöra närmare för definitionen av deliberativ undervisning.

i undervisningen (Skolverket 2009:210-221).

Slutsatsen att det finns brister i undervisningen som påverkar elevernas kunskaper har föranlett regeringen att tydligare styra undervisningen i den svenska skolan. Regeringens satsning på en kunskapsskola kännetecknas av att fokus sätts på lärarens roll i undervisningen. Ett frekvent förekommande begrepp i regeringens reformarbete för den svenska skolan är katederundervisning. I katederundervisning poängteras betydelsen av lärarens roll för att skapa kunskaper bland elever. Framför allt framhålls att lärarens genomgångar av kursens innehåll bör stå i centrum.⁵

Sammanfattningsvis kan konstateras att den politiska debatten om hur undervisningen i den svenska skolan på bästa sätt bör utformas har förändrats. Under arbetet med avhandlingen har rösterna om den deliberativa undervisningens möjligheter tenderat att tystna. Istället har tilltron till traditionell katederundervisning ökat. Det har dock skett utan att sambandet mellan deliberativ undervisning och förväntade effekter prövats empiriskt. Samtidigt som nya rön når undervisningspraktiken råder det inom svensk pedagogisk forskning och även i angränsande discipliner en stor brist på studier om effekter av undervisningsformer (Sundell & Stensson 2010:13,14). Kunskapen om vilken undervisning som främjar elevers kunskapsinläring och utveckling till demokratiska medborgare är med andra ord otillräcklig.⁶

För skolan och lärarkåren är det problematiskt att teoretiska modeller som deliberativ undervisning inte prövats empiriskt. Med tanke på att lärares undervisningsarbete på goda grunder anses vara av yttersta vikt för kunskapssamhällets utveckling och den politiska demokratins fortlevnad (Lundqvist 2006:32) är det anmärkningsvärt att inte forskningen i detta avseende ger mer vägledning.

Internationellt finns dock betydligt mer forskning som handlar om effektutvärdering av undervisning. Inom vissa skolämnen, som exempelvis matematik, finns en hel del klassrumsstudier som systematiskt undersöker effekter av undervisning. När det gäller den teori som står i fokus i denna avhandling, det vill säga deliber-

5 Den 6 september 2011 introducerade utbildningsdepartementet Mattelyftet, en satsning på 2,6 miljarder för att höja resultatet i matematik i den svenska skolan varav 800 miljoner satsades på "fortbildning för att utveckla undervisning – mer katederundervisning". Med katederundervisning menas att "lärare skall förklara, berätta, inspirera och repetera i helklass" (presskonferens med Jan Björklund, utbildningsdepartementet 20110905).

6 Socialstyrelsen kom 2010 med en rapport om effektutvärderingar i doktorsavhandlingar. I rapport redovisas att endast 13 procent av de 1402 avhandlingar i folkhälsovetenskap, kriminologi, omvårdnadsvetenskap, pedagogik, psykologi, socialt arbete och sociologi som publicerades under perioden 1997–2006 innehöll studier av interventioners effekter. Endast 4 procent ansågs vara av god kvalitet (Sundell & Stensson 2010:19-21).

ativ demokratiteori, finns även där en del effektstudier som dock främst befinner sig utanför utbildningsområdet. I följande två avsnitt redogör jag för forskningsfronten, dels när det gäller effektstudier av deliberativa samtal, dels när det gäller klassrumsstudier med fokus på undervisningseffekter.

Studier av det deliberativa samtalets effekter

Sedan slutet av 1990-talet finns inom statsvetenskapen en forskningslitteratur om deliberativ demokratiteori. Med empiriska studier prövas påståenden härledda från deliberativ demokratiteori (Fishkin 1991, 1998; Neblo 1998, 2006; Weber 1998, Sulkin & Simon 2001; Quell 1998, Mendelberg & Oleske 2000; Price & Neijens 1998; Pelletier et al. 1999; Button & Mattson 1999; Smith & Wales 2000; Mutz 2002; Räftegård 1998). Bland dessa finns både studier som visar att deliberation påverkar deltagarna och studier som visar att deltagarna inte påverkas. Ett flertal studier visar resultat där deliberation ökar deltagarnas politiska deltagande, politiska självförtroende, tolerans, samt får deltagarna att byta uppfattning i olika sakfrågor och leder till att deras åsikter blir mer genomtänkta (se exempelvis Ackerman & Fishkin 2004; Gatill & Dillard 1999; Gastil 2004; Sulkin & Simon 2001). Det finns dock studier vars resultat visar att deliberativa samtal inte påverkar deltagarnas tolerans (Mendelberg & Oleske 2000), genomtänkta åsikter (Jackman & Sniderman 2006:272) eller mer generellt skapar de utfall som deliberationsförespråkare förväntar sig (Rosenberg 2007; Hibbing & Thiess-Morse 2002:191; Conover & Searing 2005).

Det blandade resultaten inom empirisk forskning om deliberativ demokrati har tydliggjort att det finns ett brett spektrum av definitioner av vad som anses vara en deliberativ process (Jfr Thompson 2008; Mutz 2008). Flera studier inom statsvetenskap sätter likamedtecken mellan deliberativa samtal och politisk diskussion. Dessutom kan diskussionen äga rum i allt ifrån en studiecirkel till ett regerings-sammanträde. En av förklaringarna till att resultaten av effektstudierna är olika anses också vara att en deliberativ process definieras på olika sätt (Thompson 2008; Mutz 2008; Neblo 2005).

Jämfört med den omfattande forskningen om deliberationens effekter som finns inom statsvetenskap är bidragen från utbildningsvetenskap och pedagogik blygsamma. Det som finns har främst anknytning till svensk pedagogisk forskning om deliberation. De svenska undersökningar som studerat deliberativa samtal i skol-sammanhang har dock framför allt fokuserat på vad som definierar en deliberativ

process. Främst handlar det om att resonera om hur deliberativa processer kan skapas i skolsammanhang. Ett antal svenska avhandlingar inom pedagogik som knyter an till deliberativa samtal har skrivits under 2000-talet. Samtliga är observationsstudier i klassrummet med syfte att förstå på vilket sätt klassrumssamtal kan vara deliberativa samtal och hur samtalen kan utvecklas och förbättras (Larsson 2008; Hultin 2006; Liljestrand 2002). Flera av avhandlingarna är skrivna inom ramen för forskningsprojekt vars syfte varit att utveckla och förstärka teorin om deliberation i skolan och samtliga framhåller de möjligheter som det deliberativa samtalet i undervisningen anses ha. Att förutsättningslöst undersöka de förväntade effekterna av den deliberativa undervisningsformen har dock inte prioriterats inom svensk pedagogisk forskning.⁷

Inom pedagogisk forskning finns dock effektstudier av andra undervisningsformer som baseras på diskussioner mellan elever. Det finns exempelvis empirisk pedagogisk forskning om effekter av problembaserat lärande (PBL) och grupparbeten i undervisningen (se exempelvis Albanese & Mitchell 1993; Blatchford, Kutnick & Baines 2007). Resultaten från så kallade metastudier av undervisningseffekter visar att PBL-undervisningen har positiva effekter på studenters och elevers tillämpning av kunskaper, så kallade ”skills”. Däremot är djupet och bredden i kunskaperna sämre bland studenter som har haft PBL-undervisning jämfört med studenter som haft konventionell undervisning (Albanese & Mitchell 1993; Veron & Blake 1993; Dochy et al 2003). Det finns dock inga referenser, varken teoretiska eller empiriska, till studier av PBL eller annan grupparbetsundervisning inom ovan nämnda pedagogiska forskning om deliberativa samtal. Likheter och skillnader mellan PBL och deliberativ undervisning diskuteras i kapitel 2.

År 2011 publicerades en intressant utbildningsvetenskaplig studie i tidskriften *Science*. Författare är nobelpristagaren i fysik Carl Wieman som tillsammans med ett antal kollegor undersöker effekter av så kallad ”deliberate practice”-inriktad fysikundervisning på studenters kunskaper (Deslauriers, Schelew & Weiman

⁷ Just frågan om varför inte förväntade effekter av deliberativ undervisning prövats empiriskt har väckt debatt. Ett exempel finns i *Pedagogisk forskning i Sverige* 2008 13(2) & (3). I en recension (Fredriksson 2008) av antologin från projektet *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, påpekar Fredriksson att empiriska effektstudier saknas i projektet. Projektets ledare (tillika redaktören för antologin) Tomas Englund, som är en av de mest framträdande forskarna i Sverige när det gäller deliberativ demokratiteoriutveckling inom pedagogik, beskriver Fredrikssons påpekande som ett ”skamligt grepp” (Englund 2008:233). När det gäller frågan varför projektet inte innehåller den typen av ambitioner hänvisar Englund dels till att det inte var syftet med projektet, dels till att empiriska studier är svåra att genomföra. Han avslutar med kommentaren: ”Idén med deliberativa samtal tror jag fungerar bäst som inspiration och vägledning för utvärdering av de involverade själva, det vill säga för de lärare och elever som försökt sig på denna praktik” (Englund 2008:235). Englund menar också, när Fredriksson hänvisar till experimentella studier i syfte att pröva teoretiska antaganden om det deliberativa samtalets effekter, att experimentella studier inte är lätta att genomföra i skolan, vilket för honom till slutsatsen att ”de inte bör göras” (Englund 2008:233).

2011:862). Det deliberativa i undervisningen handlar om att studenterna får möjlighet att samtal med varandra om ämnesrelaterade problem. Lektionstillfällena inleds med att studenterna presenteras för ett dilemma som de får ett antal svarsalternativ till. De trycker på knappar och röstar om vad som är rätt svar. Därefter får studenterna ytterligare en uppgift att lösa i mindre grupper där läraren går runt och bistår dem i deras arbete. Slutligen sammanfattar läraren lektionen utifrån vad som kommit fram i grupperna. I studien jämförs studenterna som deltar i deliberate practice-undervisningen med studenter som främst lyssnar till föreläsningar. Resultatet visar en mycket stark positiv effekt av deliberate practice-undervisningen på studenternas kunskaper och studieengagemang. En effekt som inte finns bland studenterna i kontrollgruppen (Deslauriers, Schelew & Weiman 2011:863-864).

Surveyundersökningar och medborgarpaneler

De studier som finns av det deliberativa samtalets effekter i grund- och gymnasieskolan är främst skrivna i statsvetenskap. Ellen Almgrens och Tiina Ekmans avhandlingar från 2006 respektive 2007 bygger på analyser av surveydatamaterial från *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Civic Education Study*.⁸ Deras resultat ger stöd för antagandet att deliberativa samtal har positiva effekter på elevernas kunskaper om demokrati (Almgren 2006:143, 147; Ekman 2007:133, 134). Ekman redovisar bland annat ett positivt samband mellan deliberativa samtal i undervisningen och gymnasieelevers kunskaper om demokrati. Ekmans resultat visar dock stora skillnader mellan olika gymnasieprogram. Sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper i demokrati är exempelvis negativt bland elever på pojkdominerade yrkesförberedande program (Ekman 2007:142, 166).

Både Ekmans och Almgrens studier har dock vissa svagheter. Det största problemet är att den operationella indikatorn på deliberativa samtal ligger långt ifrån den teoretiska definitionen: Det som används för att mäta deliberativa samtal är elevernas egna uppfattningar om stämningen i sina klassrum. Därmed är det

⁸ Civic education som begrepp handlade ursprungligen om ett ämne i det amerikanska skolsystemet med syfte att lära ut hur landets demokrati fungerar. Idag är det även ett forskningsfält vars fokus ligger på att studera unga medborgares demokratiska kompetens. Det finns ett omfattande internationellt nätverk av organisationer, politiker och forskare som intresserar sig för dessa frågor (se exempelvis Civnet.org). IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, är en internationell samarbetsorganisation för forskare, myndigheter och institutioner som är inriktade på utvärdering inom utbildningsväsendet. Sedan 1990-talet genomförs undersökningen Civic Education Study som är en jämförande studie av ungdomars demokratiska kompetens i 28 länder (se Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schultz 2001; Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova 2002). Syftet med undersökningarna är att kartlägga unga människors kunskaper, attityder, värderingar och engagemang i politiska frågor.

Deliberativ undervisning

oklart om det verkligen är effekter av deliberativa samtal i undervisningen som analyseras, vilket i sin tur gör det problematiskt att uttala sig om sådana effekter. Därtill finns, för både Ekman och Almgrens studie, problemet med att använda en surveyundersökning från en tidpunkt för att försöka belägga orsak och verkan.

Problematiken med mätning vid ett tillfälle och problematiken med operationalisering av deliberativ undervisning återfinns även i en studie av Jormfeldt från 2011 (Jormfeldt 2011). I en surveyundersökning bland gymnasieelever i Kronobergs län undersöker Jormfeldt effekter av programtyp och könkontext på elevernas skoldemokratierfarenheter och dess effekter på elevernas medborgarforstran och lärande. När det gäller skoldemokratierfarenheter använder Jormfeldt en diskussionsdimension som mått på skolans deliberativa kvaliteter. Dimensionen handlar dock inte om deliberativa samtal i undervisning utan om huruvida eleverna generellt sett anser att de har möjlighet att få gehör för, samt till viss del i vilken utsträckning de diskuterar, saker som påverkar dem i skolan. Jormfeldt utmanar Ekmans resultat och menar att könkontexten till skillnad från programtyp är vad som påverkar elevernas skoldemokratierfarenheter.⁹

Just problemen som finns med att belägga orsak och verkan med data insamlad vid en tidpunkt är sannolikt orsaken till att internationella effektstudier av deliberativa samtal företrädesvis har en experimentell undersökningsdesign. De effektstudier av deliberation inom statsvetenskap som ligger närmast en undervisningssituation är James Fishkins (1991, 1995) studier med hjälp av medborgarpaneler. Medborgarpaneler, eller *deliberative polls*, är dessutom de kanske mest omskrivna studierna av deliberation. Idén går ut på att ett antal medborgare, slumpvis valda från befolkningen, får tillfälle att tillsammans samtala om en politisk fråga under en eller flera dagar. Därtill får de möjlighet att läsa in sig på material och i vissa studier även träffa experter på området för att ställa frågor. Tanken från Fishkins sida är att undersöka opinionsförändringar och förändringar i politiskt intresse när deliberativ demokratiteori får fungera i praktiken. Studierna av *deliberative polls* visar ett blandat resultat och ger teorin visst stöd. Även dessa studier har fått utstå kritik för metodologiska tillkortakommanden. Den experimentella metoden

9 Förutom Jormfeldts studie finns även en licentiatupptas av Åsa Forsberg (2011) som gör anspråk på att utmana Ekmans resultat. Forsberg genomför en panelstudie på en gymnasieskola bland elever på pojkdominerade yrkesförberedande program och prövar i vilken utsträckning ett inslag av så kallad deliberativ arrangerad undervisning har betydelse för elevernas intresse för politik och samhällsfrågor. Den deliberativt arrangerade undervisningen består av att eleverna under en del av samhällskunskapsundervisningen får presentera en nyhetsartikel som följs av samtal. Forsberg analyserar dock panelstudieundersökningen väldigt sparsamt i studien. Istället fokuseras studien kring intervjuer med åtta elever. Utifrån dessa intervjuer anser Forsbergs att den arrangerade deliberativa undervisningen har en positiv effekt på elevernas intresse för politik. Främst vad gäller slutsatsdragningen utifrån ett begränsat antal intervjuer finns det därmed frågetecken inför huruvida Forsbergs resultat verkligen utmanar resultaten i Ekmans studie.

har kritiserats framförallt därför att det har visat sig svårt att fastställa vad i den komplexa oberoende variabeln som har gett effekt: är det samtalet, det lästa materialet eller det faktum att deltagarna bjuds på något annorlunda som påverkar deras benägenhet att ändra uppfattning (se Teorell 2001, 2008). Avsaknaden av kontrollgrupper i medborgarpanelstudierna är en annan kritikpunkt.

Det finns alltså en del erfarenheter att hämta från forskning som prövat hypoteser om deliberationens effekter. I denna avhandling utgår jag från pedagogik och statsvetenskap när det gäller att definiera deliberativ undervisning. I båda disciplinerna finns en teoretisk diskussion om vad som kännetecknar en deliberativ process. Inom statsvetenskap finns dessutom erfarenheter att hämta från empiriska studier som prövat antaganden som görs inom deliberativ demokratiteori om hur deliberation som procedur leder till att deltagarna överväger sina politiska uppfattningar.

Klassrumstudier av sambandet mellan undervisning och elevers kunskaper

Sambandet mellan undervisning och lärande står i centrum inom den del av ämnet pedagogik som har didaktisk inriktning. Men inom denna disciplin finns olika uppfattningar om det går att producera generell kunskap om sambandet. Å ena sidan finns en litteratur som menar att varje klassrumssituation är kontextbunden och unik. Därmed kan ingen generaliserbar kunskap om sambandet mellan undervisning och elevers kunskaper produceras (jfr Barab & Kirshner, 2001). Å andra sidan finns uppfattningen att kopplingen mellan undervisning och kunskapsutveckling i allra högsta grad kan studeras. Förståelsen av sambandet bör dessutom ligga till grund för att utveckla och förbättra undervisningen (jfr Hattie 2009; Nuthall 2004).

Inom ramen för den senare uppfattningen har olika forskningsinriktningar genom åren arbetat för att utveckla klassrumsarbetet i syfte att förbättra utfallet, det vill säga förbättra elevernas kunskaper. Under 1960- och 70-talen bedrevs så kallad process-produkt- forskning. Utgångspunkten var att skapa förståelse för processen, vad som skedde i klassrummet, i syfte att förbättra produkten, vad eleverna lärde sig (jfr, Floden, 2001; Medley & Mitzel, 1963).

Sedan 1990-talets början finns en forskningsinriktning som designar undervisning för att undersöka dess effekter, så kallad designbaserad forskning, eller designex-

periment (Brown, 1992; Cobb et al., 2003; Collins, 1992). Studierna bygger på att designade lektioner genomförs, studeras och omarbetas i ett samarbete mellan forskare och lärare. Syftet med experimenten är att dokumentera effektiva undervisningssituationer där elever lär sig. I nästa steg utvecklas praktiskt tillämpbara teorier för undervisning. Inriktningen är med andra ord ett exempel på så kallad aktionsforskning, som framför allt syftar till att utveckla teorier. De flesta av dessa studier har genomförts i skolämnen som matematik och datakunskap (Collins 1992; Cobb 2000).

Inom ramen för forskning om sambandet mellan undervisning och elevers lärande finns även experimentella studier. De inriktar sig på att pröva antaganden om kausala samband som görs i teorier om undervisning. Forskningsinriktningen domineras av studier som är gjorda och publicerade i USA. Tidskrifter som *Journal of Experimental Education* och *Educational Researcher* publicerar effektstudier som utgår från teoretiska antaganden och hypoteser inom utbildningsvetenskap. En mindre del av dessa studier handlar explicit om effektstudier av undervisningssmodeller eller undervisningstekniker. Precis som inom den designbaserade forskningen är de studier som publiceras till övervägande del effektstudier av undervisningstekniker utvecklade för de naturvetenskapliga ämnena. Effektstudierna är generellt sett uppbyggda för att mäta effekter i kontrollerad form och har således experimentell design. En grupp elever som har en viss undervisning (experimentgrupp) jämförs med en grupp som har en alternativ undervisning (kontrollgrupp). Eleverna testas före respektive efter undervisningen. Längden på studierna är avhängig vilken teori som prövas samt vilka resurser som finns i projekten. Det samma gäller för hur många elever som deltar i studien (jfr exempelvis Twyman et al. 2006; Higgins 1997; Marley et al 2011; Deslauriers, Schelew & Weiman 2011).

Det finns med andra ord en etablerad forskning om undervisningseffekter inom pedagogik. För att utveckla och genomföra fältexperimenten i avhandlingen använder jag erfarenheter från såväl den designbaserade som den effektutvärderande forskningen.

Den här studien

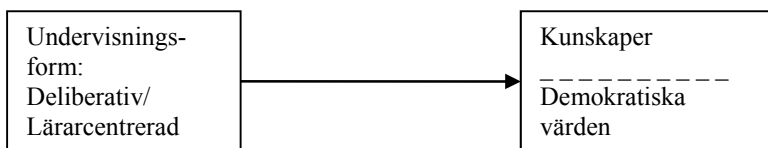
Den centrala frågan i avhandlingen är om deliberativ undervisning ger effekter i form av ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Avhandlingen innehåller därför en empirisk studie designad för att undersöka orsak och verkan. Studiens design tar sin utgångspunkt i de två problem som hittills genomförda em-

piriska undersökningar av deliberativ undervisning brottats med: problemet med att belägga sambandet mellan orsak och verkan och problemet med att operationalisera det teoretiska idealet.

Studier vars resultat bygger på surveydata har problemet att datan är insamlad vid en tidpunkt. Det gör det svårt att veta om det exempelvis är politiskt intresserade elever som anser att de har deliberativ undervisning eftersom de vill och vågar prata, eller om det är den deliberativa undervisningen som leder till ökat politiskt intresse bland dessa elever. Det andra problemet med studier på området är att utformningen av deliberativ undervisning inte har varit tillfredställande. Teorin om deliberativa samtal som undervisning beskriver ett ideal där samtalsregler och lärarens agerande är av stor betydelse. I en empirisk studie som prövar sambandet mellan deliberativ undervisning och förväntade effekter måste därför den deliberativa undervisningen självklart ligga så nära idealet som möjligt. Det är först efter att elever och lärare arbetat i enlighet med teorins ideal som de förväntade effekterna kan undersökas. På denna punkt är James Fishkins studier av *deliberative polls* föredömligt designade vilket jag återkommer till i kapitel 2.

Den centrala frågan i avhandlingen utformas som en hypotes. Hypotesen, som illustreras av den horisontella pilen i figur 1 nedan, förutsäger att en användning av deliberativ undervisning innebär att elevernas kunskaper och demokratiska värden ökar. Jag formulerar hypotesen som ett positivt orsakssamband mellan deliberativ undervisning och elevers kunskaper och demokratiska värden. Deliberationsföreläsare, pedagoger såväl som statsvetare, besvarar frågan om varför det finns en sådan påverkan med att den genereras av den deliberativa undervisning/samtalets institutionella ramverk i form av kriterier och regler för samtalet. När ett samtal mellan elever blir ett deliberativ samtal, det vill säga när de som deltar håller sig till vissa samtalskriterier för hur och när man pratar och lyssnar, samt när läraren tar det ansvar som är viktigt för att få samtalet att fortlöpa, kommer kunskaper och demokratiska värden att öka bland dem som deltar. För att pröva om det finns ett sådant positivt orsakssamband jämför jag med en alternativ, icke deliberativ, undervisningsform. Den alternativa undervisningsformen kallar jag lärarcentrerad undervisning. Den kännetecknas av en låg grad av inslag som kan relateras till teorin om deliberativ undervisning. Även den lärarcentrerade undervisningens påverkan på kunskaper och demokratiska värden prövas alltså i studien.

Figur 1.1 Modell över sambandet mellan deliberativa undervisning och förväntat utfall



I prövningen av hypotesen väljer jag att ta utgångspunkt i de resultat som finns i tidigare studier av sambandet. Statsvetarna Tiina Ekman och Ellen Almgrens analyser av IEA:s Civic Educationdata ger, som tidigare nämnts, visst stöd för hypotesen. Ekman genomför sin studie på gymnasiedelen av IEA:s material och visar att deliberativ undervisning har större möjligheter att ge effekter bland elever på studieförberedande program jämfört med bland elever på yrkesförberedande program (Ekman 2007:142, 166). Vad Ekmans resultat indikerar är att deliberativ undervisning har skiftande framgång beroende på i vilket gymnasieprogram som undervisningen används. Någoting bland eleverna verkar således påverka sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper och demokratiska värden. Eftersom Ekman visar på så pass intressanta skillnader inom en och samma nivå inom utbildningsväsendet har även jag valt att fokusera studien på gymnasieskolan. I min studie gör jag undersökningar inom yrkesförberedande och studieförberedande program på gymnasieskolan samt inom vuxenutbildningen. Inom ramen för avhandlingens huvudhypotes undersöker jag därmed även om det förväntade positiva orsaks sambandet mellan deliberativ undervisning och elevers kunskaper och demokratiska värden är olika starkt bland elever inom studieförberedande program jämfört med bland elever inom yrkesförberedande program och inom vuxenutbildning.

Förutom att pröva avhandlingens övergripande hypotes om ett positivt orsaks samband, samt huruvida sambandet varierar mellan olika program, gör jag också ett antal analyser av hur elevernas individuella förutsättningar påverkar sambandet. Inom den statsvetenskapliga forskningen om deliberation finns en diskussion om huruvida deliberativa samtal framförallt är en procedur för en intellektuell elit (Rosenberg 2005:213; Neblo 2007:533). Frågan är om ett deliberativt samtal fungerar bättre bland politiskt intresserade och diskussionslystna människor än bland människor som inte gillar att diskutera och inte är politiskt intresserade. Det finns en del empiriska resultat som tyder på att det främst är bland intresserade deltagare som åsikter och uppfattningar förändras av deliberativa samtal (Luskin m. fl. 2000, 2002). Även Ekmans resultat visar att deliberativ undervisning har

störst påverkan på elevers demokratikunskaper bland elever på studieförberedande program. Dessutom visar Ekman att deliberativ undervisning bland elever på pojkdominerade yrkesförberedande program har en negativ effekt på demokratikunskaper och värden.

Det finns därmed skäl att undersöka huruvida individuella förutsättningar bland eleverna påverkar sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper och demokratiska värden. Utgångspunkten för de analyser som genomförs i studien är, förutom ovan nämnda forskning om deliberation, även pedagogisk forskning om hur individuella förutsättningar påverkar elevers möjligheter att lyckas med skolarbetet. Jag fokuserar på tre faktorer i analyserna av individuella förutsättningar: elevernas intresse för ämnet, deras undervisningspreferenser och deras könstillhörighet.

* * *

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. I kapitel 2 redovisas studiens teoretiska perspektiv. Kapitlet tar sin utgångspunkt i det faktum att det inom statsvetenskap och pedagogik förekommer flera olika tolkningar av vad som kännetecknar en deliberativ process. Diskussionen leder fram till definitionen av den deliberativa undervisning som prövas i avhandlingen. Dessutom presenteras den alternativa icke-deliberativa undervisningen. Vidare beskrivs den teoretiska argumentationen bakom förväntningarna på deliberativ undervisning. Varför och på vilket sätt förväntas eleverna påverkas av deliberation? Vilka demokratiska värden är det som skall påverkas? I kapitel 3 diskuteras studiens design, urval och mätmetoder. Inledningsvis beskriver jag designen och de val som gjorts för studiens utformning. Därefter beskrivs urvalet av skolor och urvalet av program och lärare. I kapitlet redovisas också de planeringsunderlag som lärarna använde. Dessutom redovisas hur lärarna uppfattade genomförandet av de två undervisningsformerna, samt hur väl planeringsunderlagen fungerade. Avslutningsvis i kapitlet diskuteras mätmetoderna som används i avhandlingen.

Avhandlingens resultat vad gäller det kausala sambandet mellan deliberativ undervisning och elevernas kunskaper redovisas i kapitel 4. I kapitel 5 redovisas resultatet av undervisningens påverkan på elevernas demokratiska värden. I kapitel 6 sammanfattas bilden av resultaten i kapitel 4 och 5. Där redovisas även resultaten från den observationsstudie som genomfördes i syfte att utveckla mekanismer som kan förklara de funna effekterna. Med hjälp av observationsstudien och de intervjuer som genomfördes med lärarna diskuteras tre olika mekanismer. I kapitel 7

Deliberativ undervisning

sammanfattas slutsatserna i avhandlingen och dess möjliga implikationer för teori och praktik.

2

Deliberativ undervisning, kunskaper och demokratiska värden

Det här kapitlet handlar om två saker. I den första delen av kapitlet står den pedagogiska resursen *undervisningsform* i centrum. I den andra delen uppehåller jag mig vid på vilket sätt undervisningsform förväntas påverka *kunskaper och demokratiska värden* bland eleverna.

I den första delen av kapitlet ägnas intresset åt de två undervisningsformer som jämförs i studien, det vill säga deliberativ undervisning och lärarcentrerad undervisning. Den som hittills lagt ner mest arbete på att utveckla en teori om deliberativa samtal i undervisning är pedagogikprofessorn Tomas Englund vars teori återfinns i ett antal artiklar och böcker (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007). Den englundska deliberativa undervisningsmodellen behöver dock problematiseras och konkretiseras för att göra en empirisk prövning möjlig. Om detta handlar kapitlets första del. Till min hjälp i det arbetet har jag tagit statsvetenskaplig forskning om deliberation som procedur för människors överväganden kring sina politiska uppfattningar (Fishkin 1995; Fishkin & Farrar 2005; Fishkin & Luskin 2007).

I kapitlets andra del diskuteras deliberationsteoretikernas syn på sambandet mellan deliberation och kunskap samt synen på sambandet mellan deliberation och demokratiska värden. I kapitlet beskrivs arbetet med att göra de teoretiska begreppen kunskap och demokratiska värden empiriskt mätbara. Där beskrivs vilka indikatorer som används samt vilka avgränsningar som görs inom ramen för operationaliseringarna. Vad gäller demokratiska värden finns i deliberationsteore-

tikernas resonemang ett antal värden, som exempelvis tolerans och tillit till andra medborgare. De demokratiska värden som undersöks i den här studien mejslas fram ur de resonemang som deliberationsteoretiker inom både statsvetenskap och pedagogik för om det deliberativa samtalets förväntade effekter.

Deliberativ teori

Både inom statsvetenskaplig forskning om deliberativ demokrati och inom pedagogikforskning om deliberation som undervisning är det formerna för deliberationen som förväntas åstadkomma att deltagarna utvecklar kunskaper och demokratiska värden (Englund 2000, 2004, 2006, 2007; Fishkin 1995; Ackerman & Fishkin 2004; Gastil 2000; Gutmann 1999). Ett problem är dock att det inom deliberativ demokratiteori inte finns någon generellt vedertagen precisering av vad som menas med deliberation.

De teoretiska antaganden om deliberationens påverkan på dess deltagare som görs inom både pedagogisk och statsvetenskaplig forskning har sitt ursprung i Jürgen Habermas deliberativa demokratiteori som lanserades i början på 1980-talet. Deliberation kan här närmast översättas med överläggning. Habermas idé om en demokrati vars grund bygger på överläggning mellan medborgare är en del av en generell sociologisk teori som i sin helhet beskriver de normer som håller samman samhällen. Det som är kärnan i Habermas syn på demokrati handlar om kommunikativt handlande mellan medborgare och ingår i sin tur i hans ambition att återupprätta upplysningens förnuftstanke. Habermas teorier på området har gjort honom till en av samtidens allra mest betydelsefulla tänkare, och tolkningar av hans idéer om deliberativ demokrati har genererat en omfattande litteratur (se t.ex. White 1988; Hermansson, Karlsson & Montgomery 2008).

Habermas deliberativa demokratiteori utgår från att människors gemensamma värld byggs upp av språk och kommunikation. Genom att kommunicera med varandra skapar människor normer och uppfattningar om hur världen ser ut. De som deltar i samtalet lyssnar, överväger, söker argument och värderar för att utveckla förståelse för sina egna och andras åsikter, vilket i sin tur ligger till grund för deras ställningstaganden (Habermas 1984, 1990, 1996c).

Grundläggande för Habermas teori om deliberativ demokrati är hans tankar om 'praktisk diskurs'. En praktisk diskurs är den kommunikativa process och samtalssituation som gör det möjligt för människor att komma fram till de ge-

mensamma normer som de anser bör råda i ett samhälle. Samtalssituationen kännetecknas av att alla som berörs av normerna skall få delta i samtalet och att alla som deltar måste få möjlighet att prata, ge förslag och uttrycka behov och ingen skall tvingas avstå från rättigheten att delta. När berörda deltar i ett normskapande samtal gör de också, enligt Habermas, automatiskt anspråk på att göra sig begripliga och bli tagna på allvar. Därmed finns ett rationellt förhållningssätt inbyggt i samtalet genom att de som deltar ger goda grunder för det de hävdar, är uppriktiga samt talar sanning (Habermas 1996c:178f; jfr White 1988:28, 56). Genom att alla som berörs deltar i samtalssituationen får alla deltagare höra alla argument och ges på det viset möjlighet att acceptera det bästa argumentet.

För Habermas är därmed deliberativ demokrati en beslutsform där intressekonflikter kan lösas genom att det bästa argumentet samtalas fram och accepteras av alla. Det innebär att deltagare med sämre argument måste förändra sina preferenser så att beslutet kan fattas i enighet. Denna ståndpunkt har utsatts för mycket kritik. Habermas kritiker anser att tanken att det finns ett allmänt bästa beslut, och att detta allmänt bästa beslut dessutom skulle kunna accepteras av alla deltagare i ett deliberativt samtal, inte har någon bärkraft (se exempelvis Elster 1986). Däremot har antagandet om att den deliberativa processen skapar möjligheter för deltagare att utveckla sina preferenser rönt mer nyfikenhet än kritik (se Fishkin 1995; Neblo 2005; Gastil & Dillard 1999; Luskin m.fl. 2000, 2002; Räftegård 1998).¹⁰

Deliberation som procedur

Förespråkare för deliberativ demokrati anser att den deliberativa processen, det vill säga samtalet, har en stor potential för medborgarnas aktiva deltagande i demokratin. Argumentationen går ut på att formerna i sig är av utbildande och därmed för individerna utvecklande natur (Gutmann & Thompson 1996; Manin 1987; Przeworski 1998; Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007). När människor genomför

¹⁰ Det skall dock understrykas att den mest omfattande diskussionen mellan deliberativa demokratiteoretiker i statsvetenskap inte har handlat om preferensutveckling bland deltagare utan om huruvida meningsmotsättningar mellan människor kan lösas och beslut kan fattas med hjälp av samtalets kraft. Detta är dock en diskussion som inte bara handlar om den deliberativa demokratin möjlighet att generera legitimitet utan också inkluderar frågor om hur ett demokratiideal skall definieras. Utifrån en strikt statsvetenskaplig proceduriell demokratiuppfattning är hela poängen med demokratin att med den demokratiska procedurens hjälp fatta beslut. Inom vetenskaplig litteratur och i den politiska debatten finns dock olika uppfattningar om huruvida demokrati skall ses som endast ett styrelseskick, som ett styrelseskick och normsystem eller endast som ett normsystem. Detta är förstas en allt för omfattande, och för avhandlingen dessutom icke relevant, diskussion att ge sig in i. Jag kan emellertid konstatera att forskare som studerar deliberation som procedur för ställningstagande och deliberation i undervisning väljer begrepp som deliberativa samtal och deliberativ diskurs istället för att använda ordet demokrati. I mitt avhandlingsarbete har jag inte ambitionen att gå in i en diskussion om hur demokratibegreppet bör definieras utan konstaterar endast att demokrati som normsystem är den syn som dominerar bland de forskare som intresserat sig för deliberativ demokrati och utbildning.

Deliberativ undervisning

ett deliberativt samtal, i syfte att fatta beslut eller för att komma fram till vad man är oense om, händer saker med dem som deltar: De får möjlighet att förstå hur andra deltagare tänker och menar. De får också själva träna på att förklara vad de menar. I samtalet och lyssnandet skärps deras kommunikativa förmåga och de fördjupar sitt intresse för det aktuella området tack vare att de förstår mer av det som det samtalas om.

Antagandet att ett deliberativt samtal utbildar och utvecklar deltagarna genererar dock åtminstone två frågor. Den första är om det finns ett sådant samband? Den andra är vad som är kännetecknande för ett deliberativt samtal? Dessa två frågor är ständigt återkommande i diskussionen mellan teoretiker och empiriker inom forskningen om deliberation. Det finns flera bra beskrivningar av denna diskussion (se t.ex. Ryfe 2005; Delli Carpini et al. 2004; Mendelberg 2002). Kortfattat handlar den om att teoretiker ser möten mellan människor som eftersträvansvärda och att den deliberativa processen bör vara vägledande för dessa möten. Empiriker menar att teorin om den deliberativa processen byggs upp av allt för många antaganden som måste prövas empiriskt. Även om det finns starka motsättningar mellan de olika sätten att beforska deliberation förefaller de både grupperna ha insett att de har mycket att lära av varandra (Jfr Thompson 2008; Mutz 2008).

En stor del av diskussionen mellan teoretiker och empiriker kretsar kring definitionen av en deliberativ process. Inom statsvetenskapen har det under lång tid funnits en ganska bred flora av definitioner. Empiriska undersökningar av effekter av deliberation har genomförts i de flesta politiska sammanhang, alltifrån regeringssammanträden till politiska samtal mellan medborgare. Avsaknaden av en vedertagen definition av deliberativa samtal medför dock vissa problem som under senare år uppmärksamats allt mer (Thompson 2008; Mutz 2008; Neblo 2005). Problematiken handlar om att en studies resultat alltid riskerar att dömas ut av kritiker som anser att den deliberation som studerats inte håller tillräcklig kvalitet (Mutz 2008:529). En sådan situation riskerar i förlängningen att leda till att teorin blir omöjlig att pröva (Ryfe 2005:64).

Empiriskt inriktade deliberationsforskare försöker komma tillrätta med definitionsproblematiken på två sätt. För det första anses att en studie av deliberation alltid måste definiera vad som utgör det deliberativa samtalsmomentet i just den studien. För det andra måste det deliberativa samtalsmomentet som studeras jämföras med något (Mutz 2009:526, 536; Neblo 2007:529; Rosenberg 2005:218-219).

Deliberation som procedur i undervisning

Inom pedagogiken har frågan om vad som definierar en utbildande deliberativ process fått mer utrymme än inom statsvetenskapen. Det beror på att den deliberativa demokratiteorin där används för att utveckla pedagogiska modeller för hur kommunikationen bland elever och lärare skall fungera inom skolan. Det är framför allt forskare inom den utbildningsfilosofiska genren av pedagogik som influerats av deliberativ demokratiteori (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007; Gutmann 1999).

Pedagogernas arbete har handlat om att koppla samman klassiska uppfattningar inom utbildningsfilosofisk pragmatism, där skolan ses som en viktig arena för elevernas demokratifostran, med Habermas syn på samtalssituationens betydelse för människors gemensamma normbildning.¹¹ Statsvetaren Amy Gutmann (1999) är troligen den mest tongivande forskaren när det gäller synen på skolan som en arena för deliberation. Inom svensk pedagogik och utbildningsfilosofi finns ett flertal forskare som intresserat sig för deliberativ demokratiteori (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007; Frizell 2003; Fritzen 2003; Gerevall 2003; Roth 2004).¹² När det gäller att utveckla modeller för deliberativa samtal som undervisning är

11 Synen på skolan som en mötesplats för bildning och ömsesidigt demokratiskt samspel har ett långt förflutet i den pedagogisk-filosofiska inriktning inom utbildningsfilosofi som kallas pragmatism. Den pragmatiska utbildningsfilosofins mest framträdande pedagog/filosof är John Dewey och det är hans tankar om att demokratin skall vara utgångspunkten för utbildning som är den pragmatiska utbildningsfilosofins grundbult. Deweys tankar om utbildning och demokrati finns presenterade i ett flertal skrifter där boken *Demokrati och utbildning* från 1916 varit den mest betydelsefulla. Deweys uppfattning är att undervisningen i skolan skall utgå från demokratisk grund. Han ansåg att lärande utvecklas i en socialiserande miljö där elever får möjlighet att delta i gemensamma aktiviteter (Dewey 1916/2002:76). Dewey ansåg att skolan hade en stor demokratifostrande potential. Skolan skulle vara såväl en mötesplats för olika grupper i samhället som en institution där demokratin fick möjlighet att reproduceras. Även på den individuella nivån såg Dewey denna möjlighet. Individuen i skolan skulle kunna få perspektiv på de sociala miljöer, i form av exempelvis familj och religiöst samfund, som hon större delen av tiden rörde sig i. Skolan skulle utgöra en upplysande och integrerande arena jämfört med dessa sociala miljöer (Dewey 1916/2002:57). John Dewey syn på utbildning har haft stor påverkan på internationell och svensk pedagogisk forskning. Hans idéer har dessutom i stor utsträckning format svensk utbildningspolitik (Alexandersson 2000:56).

12 Det finns alltså flera forskare inom pedagogik som diskuterar den deliberativa demokratiteoris användning på skolområdet. I den här studien utgår jag dock främst från Thomas Englunds texter eftersom han har tydligt fokus på deliberativa samtal som undervisning. De flesta forskare som nämns ovan har ett bredare skolperspektiv och talar, i enlighet med Gutmann, om deliberativa samtal som en skolangelägenhet. Klas Roth har dock i sin avhandling *Democracy, education and citizenship: towards a theory on education of deliberativ democratic citizens* 2004, och i efterföljande arbeten, lanserat teoretiska utgångspunkter för det han kallar deliberativ undervisningspraktik. Kännetecknande för denna ansats är att barn och ungdomar måste få utrymme för kommunikativ frihet i undervisningen. Roths föreslagna deliberativa undervisningspraktik är dock mer av en utvärderingsprocedur om undervisning än undervisning per se. Tanken är att den deliberativa undervisningspraktiken skall fungera som en värderingsprocedur där elever får överväga vad de berörs av i form av kunskaper och värden. Detta skall enligt Roth göras kollektivt för att "utveckla barn och ungdomars demokratiska kompetens i deliberativa termer" (Roth 2004:110). Till ovan nämnda forskare som diskuterar deliberation i undervisning skall även läggas den studie som jag refererade till i inledningskapitlet av Nobelpristagaren Carl Wieman som intresserat sig för att kombinera deliberativa inslag i fysikundervisning på högskolenivå (Deslauriers, Schelew & Weiman 2011).

det dock Tomas Englund, och den forskargrupp som han leder vid Örebro universitet, som varit mest framträdande.¹³ I sina texter har Englund förespråkat användningen av det deliberativa samtalet i undervisningen. Hans forskningsarbete har också haft inflytande på den svenska skolpolitiken.¹⁴ Pedagogerna John Liljestrand och Kent Larsson har ytterligare utvecklat det deliberativa samtalets praktiska användning i klassrummet, vilket gör att också deras arbeten är betydelsefulla för det deliberativa samtalet som undervisning. Örebro-pedagogernas forskning om deliberation erbjuder en hel del riktlinjer att utgå ifrån för det deliberativa samtalets användning i undervisningen (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007; Liljestrand 2002; Larsson 2008).

13 Gutmann och Englund är dock inte de enda forskarna som upptäckt likheter mellan deliberativ demokratiteori och pragmatism. De är dock de mest framträdande vad gäller synen på tillämpning i skolan. Det finns fler forskare inom pedagogik och filosofi som diskuterat likheter mellan Deweys texter och deliberativ demokratiteori (Westbrook 1998; Festenstein 1997; Putnam 1992). Litteraturen där Deweys texter tolkas spänner över flera vetenskapsdiscipliner som praktisk filosofi och pedagogik. I avhandlingen *Värdegrund, demokrati och tolerans* undersöker filosofen Pia Nykänen vad deliberationsförespråkare inom den svenska utbildningsfilosofiska forskningen använder av Deweys teser i sin argumentation. Nykänen lyfter fram två saker. Den första är vad Dewey beskriver som "den demokratiska livsformen" och den andra är tolkningen av Deweys begrepp "inquiry": praktiskt rationellt problemlösande. Den demokratiska livsformen är i mångt och mycket vad som beskrivits ovan (fotnot 1) i form av tron på fritt samspel och socialisation mellan eleverna i kombination med en stark betoning av individens samhällstillhörighet. För att skapa ett samhälle där eleverna får möjlighet att utveckla sin kapacitet för att delta i samhällslivet har utbildningsväsendet, enligt Dewey, en oerhört viktig roll. Nykänen anser dock att det är Deweys syn på praktiskt rationellt problemlösande som deliberationsförespråkare inom utbildningsfilosofi främst lyfter fram. Deweys texter tolkas som att ett kollektivt praktiskt, rationellt problemlösande är eftersträvansvärt i undervisningen. Det ger fler perspektiv och synsätt bland eleverna, vilket gynnar kollektivet och individen. Dessutom skapar det kollektiva praktiska problemlösandet uppmärksamhet för andras intressen och behov, vilket ökar förståelsen för andras sätt att se på saker (Nykänen 2008:64).

14 I Skolverkets rapport *Deliberativa samtal som värdegrund* från år 2000, författad av Tomas Englund, presenteras idén med att använda det deliberativa samtalet i undervisning för att stärka demokratisk kompetens samt ämneskunskaper bland eleverna. Englund menar att genom att använda deliberativa samtal i undervisning på ett adekvat sätt kan meningsskapande och kunskapsbildning gå hand i hand inom de allra flesta skolämnen. Just vad gäller kunskapsbildning påvisar den pedagogisk-didaktiska forskningen, enligt Englund, "mycket tydligt det deliberativa samtalets potential för lärandet", för att beskriva de samtal där deltagarna får utrymme att ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter. Sådana samtal betraktas som demokratins bärande element. Förskolor och skolor som använder deliberativa samtal präglas av respekt, ömsesidighet och en vilja att förstå, uppfyller till stor del samhällets krav på att verksamheten ska bedrivas i demokratiska arbetsformer. Samtidigt kan förskolor och skolor genom deliberativa samtal utveckla barns och ungas kommunikativa förmåga och därmed deras demokratiska kompetens. Deliberativa samtal möjliggör för barn och unga att utveckla sin förmåga att dels göra egna, underbyggda etiska ställningstaganden, dels utveckla fungerande relationer med andra som baserar sig på demokratiska värden" (Skolverket 2001:4).

Deliberativa samtal som undervisning

Örebropedagogernas arbete har främst handlat om att utifrån teoretiska utgångspunkter skapa en undervisning som bygger på deliberativa samtal. I Tomas Englunds texter benämns denna undervisning deliberativa samtal som undervisning (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007). Genom att kombinera begreppen deliberativa samtal och undervisning har de teoretiska utgångspunkterna på ett intressant sätt översatts till en modell för undervisning. Som alla undervisningsmodeller kan den dock diskuteras. En synpunkt är att undervisningsmodellen befinner sig på en ganska hög abstraktionsnivå. För en lärare som praktiskt vill omsätta modellen i klassrumspraktik och undervisa deliberativt finns vissa otydligheter. I följande avsnitt visar jag att det finns anledning att föreslå kompletteringar till den deliberativa samtalsundervisningen. Jag menar att undervisningsmodellen med fördel kan konkretiseras för att användas i klassrummet och för att göra en empirisk prövning möjlig. Jag återkommer strax till vilka dessa konkretiseringar är. Med utgångspunkt i den englundska deliberativa *samtalsundervisningen* utvecklar jag den empiriskt prövbara deliberativa undervisningsmodell som jag prövar i studien. Jag kallar den deliberativ undervisning.

Den englundska deliberativa samtalsundervisningen

Sedan lanserandet av den deliberativa samtalsundervisningen har undervisningsmodellen beskrivits utifrån så kallade karaktäristika eller egenskaper. Att arbeta fram egenskaper har varit en del i översättningsarbetet från de teoretiska utgångspunkterna. Från början fanns tre egenskaper (Englund 2000), men antalet har utökats och numer finns fem stycken (Englund 2006, 2007). Egenskaperna skall fungera som utvärderingspunkter för en undervisningssituation med deliberativa samtal, som innebär samtal

- *där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,*
- *som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument,*
- *där det finns inslag av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger)*
- *där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas,*
- *som saknar direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren*

De tre första egenskaperna utgör den deliberativa samtalsundervisningens inre kärna (Englund 2007:156). Vad som framför allt poängteras med dessa är förekomsten av en gemensam grund för samtal bland eleverna där alla respekteras. Vad som kännetecknar ett deliberativt samtal bland elever är med andra ord vad Habermas benämner en praktisk diskurs. Den praktiska diskursen skall möjliggöra att alla får komma till tals och att deltagarna på empatiska grunder skall turas om att agera talare samt vara lyhörda för andras uppfattningar (Habermas 1990:135, 201f; jfr 1998:78f). Den tredje egenskapen poängterar att eleverna i samtalen skall sträva efter att komma överens. Även denna punkt är hämtad från Habermas resonemang om att deltagare i samtalet och lyssnandet bör vara inställda på att försöka förstå andra, vilket gör att gruppens preferenser harmonierar (Habermas 1990:202). Mottot i den deliberativa samtalsundervisningen är att elever skall sträva efter att komma överens och samtidigt respektera varandra vilket anses vara en god träning i demokrati (Englund 2007:157).

Förutom de fem egenskaper som karakteriserar den deliberativa samtalsundervisningen finns i Englunds texter ett kompletterande resonemang om lärarens roll i undervisningen. För en lärare som vill följa uppmaningarna och i undervisningen arbeta med deliberativa samtal finns dock otydligheter i detta resonemang. Eftersom jag i studien arbetar tillsammans med lärare och omsätter de teoretiska utgångspunkterna för deliberativ undervisning i en klassrumsmiljö måste dessa otydligheter konkretiseras.

Tre saker som behöver konkretiseras

De tre saker som måste konkretiseras i den deliberativa samtalsundervisningen handlar för det första om vilket ansvar läraren har i genomförandet av undervisningen. För det andra vilket innehåll en deliberativ samtalsundervisning bör utgå ifrån. Och för det tredje när och hur läraren skall agera i undervisningen. I detta avsnitt redovisar jag de tre saker som jag anser måste konkretiseras för att i nästa avsnitt beskriva hur jag utvecklar dem inom ramen för den deliberativa undervisningsmodell som jag prövar i studien.

I den deliberativa samtalsundervisningen framhålls att läraren är ansvarig för deliberationens genomförande. Samtidigt poängteras, vilket framgår av den femte egenskapen ovan, vikten av att läraren delegerar ansvaret till eleverna (Englund 2007:156). Å ena sidan är lärarens roll viktig för att skapa en gemensam grund bland eleverna i det deliberativa samtalet, som också kallas för den diskursiva situationen. Den diskursiva situationen kännetecknas av en gemensam referens-

ram av respekt mellan deltagare. Å andra sidan framstår arbetet med att skapa denna situation som en balansakt för läraren. Situationen får inte skapas genom att läraren använder sin auktoritet, eftersom ett sådant förhållningssätt riskerar att hämma samtalet. Den fråga som därmed uppenbarar sig för en lärare som vill använda deliberativa samtal i undervisningen är vilket ansvar han eller hon har för att sträva mot att nå samtalets egenskaper? I den deliberativa samtalsundervisningen är svaret att upprättandet av den diskursiva situationen bäst görs utifrån den individuella lärarens professionella bedömning vad gäller ledning, makt, ansvar och omdöme (Englund 2007:157f).

Konkretisering nummer två handlar om att förtydliga ansvarsfrågan för innehållet i samtalet. I den deliberativa samtalsundervisningen poängteras att det som är viktigt att ”lyfta fram som centralt i det deliberativa samtalet/den deliberativa kommunikationen mellan studerande är dess styrda innehållsrelaterade karaktär, dess nödvändighet av en relation till ett bestämt tema eller innehåll – något som i sin tur är upp till samtalets deltagare att värdera men som är kontrollerat och auktoritetsstyrt (även om detta aldrig kan ske fullt ut) eller åtminstone initierat indirekt av läraren” (Englund 2007:161). Att uppmana lärare att innehållsligt manövrera ett deliberativt samtal bland eleverna genom att ”kontrollera och auktoritetsstyra eller åtminstone indirekt initiera” ett innehåll är ingen tydlig instruktion. Åtminstone inte om läraren samtidigt försöker följa instruktionen om att inte skada den diskursiva situationen genom att använda sin auktoritet. En stor del av lärarens agerande i klassrummet, när ett deliberativt samtal uppstår, hänvisas till att han eller hon skall lita till sin erfarenhet och känsla för situationen.

Den tredje konkretiseringen handlar om riktlinjer för när och hur läraren skall använda deliberativa samtal i undervisningen. Att instruktioner för detta inte skrivs fram beror troligen på att undervisningen anses svår att upprätta på uppmaning av läraren. Lärarens roll är snarare att underhålla samtalet när det väl uppstått, men även under sådana omständigheter är riktlinjerna för hur läraren skall agera begränsade. När undervisningsmodellen beskrivs poängteras istället att det är upp till den professionella läraren att, i varje enskild situation, bedöma framgångsmöjligheten av att använda den deliberativa samtalsundervisningen (Englund 2000:13, 2007:160). Det saknas med andra ord instruktioner om vad som är ett bra läraragerande i en deliberativ samtalsundervisning.

Sett ur ett kritiskt perspektiv finns i den deliberativa samtalsundervisningen en glidning mellan att påpeka att den bör användas och samtidigt överlåta till lärare och elever att bedöma när den är rimlig att använda. Enligt Englund gör inte lärare

rätt bedömning i den utsträckning de borde vilket beror på att ”skolans tradition av kunskapsförmedling och kunskapskontroll, liksom lärarens tal som dominerade aktivitet i klassrummet, är stark” (Englund 2007:163). Lärarna anses istället välja andra former av undervisning ”trots en växande pedagogisk och didaktisk forskning som påvisar (det deliberativa) samtalets effektivitet i lärandet och för utveckling av deliberativa attityder och trots att många nog försöker bryta med traditionen så består den i de flesta klassrum” (Englund 2007:163).¹⁵ Även när det gäller att utvärdera den deliberativa samtalsundervisningen överläts ansvaret till praktiken. Mest lämpade för att utvärdera anses de som deltagit i undervisningen vara, det vill säga lärare och elever (Englund 2000, 2008:235).

För en lärare som vill använda det deliberativa samtalet i sin undervisning och dessutom vill veta om det utvecklar elevernas kunskaper och demokratiska värden finns en risk att blandningen av instruktioner och slutsatser om den deliberativa samtalsundervisningen framstår som ett cirkelresonemang. Det vill säga, resonemanget hamnar farligt nära påståendet att en fungerande deliberativ samtalsundervisning är en deliberativ samtalsundervisning som skapar de utfall som förväntas utifrån teorin. För att komma ur cirkeln är det viktigt att skilja på två saker: å ena sidan teoretiska argument om varför deliberativ samtalsundervisning påverkar kunskaper och demokratiska värden bland eleverna och å andra sidan teoretiska argument som definierar den deliberativa samtalsundervisning som förväntas åstadkomma dessa effekter (Fearon 1998:63). Jag börjar med att först definiera deliberativ undervisning.

15 Det empiriska underlaget för att göra en sådan bedömning saknas enligt min mening i stor utsträckning. Englund och andra deliberationsförespråkare liknar dessutom inte den deliberativa samtalsundervisningen vid någon annan undervisningsform som finns inom pedagogisk forskning, vilket sannolikt är korrekt. Att kombinera Habermas och Deweys idéer anses generera en ny inriktning på undervisning. Deweys idéer har dock legat till grund för andra undervisningsformer där problembaserat lärande (PBL) kanske är den mest framträdande (Gijbels, Dochy, van Bossche and Segers 2005:28). PBL har, och har haft, stort genomslag inom undervisning i flera skolformer. Det är också inom medicinsk undervisning som de mest citerade definitionerna av PBL återfinns. Boud och Feletti (1997:15) anser att PBL är ”ett tillvägagångssätt för att strukturera läroplanen för att konfrontera studenter med problem från praktiken vilket tillhandahåller stimulans för lärande”. I PBL utgör samtal mellan studenter en av delarna i att lösa det praktiska problem som de ställs inför. Englund refererar dock inte till forskning om PBL i sina texter om deliberativa samtal. Sannolikt beror det på två saker. För det första fokuserar deliberativa samtal i undervisningen på att få eleverna att samtala under vissa former och inte som i PBL på att lösa en gåta eller ett problem. Inom deliberativa samtal är det viktigast att eleverna, utifrån en eller flera sakfrågor, argumenterar och resonera respektfullt med varandra. För det andra är det utfall som förväntas av PBL till viss del annorlunda jämfört med det som förväntas av deliberativa samtal. I PBL ligger fokus på kunskapseffekter och inte som i deliberativa samtal på både kunskaps- och värdeeffekter. Till skillnad från forskningen om deliberativa samtal finns dock inom forskning om PBL en hel del analyser om kunskapseffekter till följd av PBL. Denna forskning finns sammanställd i ett antal metastudier, främst inom medicinsk undervisning. Resultatet av dessa metastudier visar att studenter, vars undervisning bygger på PBL, är bättre på att tillämpa sina kunskaper. Däremot är djupet och bredden i kunskaperna sämre bland studenter som har haft PBL-undervisning jämfört med konventionell undervisning (Albanese & Mitchell 1993; Veron & Blake 1993; Dochy et al 2003).

Definition av deliberativ undervisning

För att kunna pröva hypotesen om ett positivt orsakssamband mellan deliberativ undervisning och elevernas kunskaper och demokratiska värden måste den englundska versionen av deliberativa samtal utvecklas. För att skilja på Englund'ska deliberativa samtal i undervisning och den deliberativa undervisningsform jag prövar i studien benämner jag min version *deliberativ undervisning*.¹⁶ I mitt arbete att göra den deliberativa undervisningen prövbar tar jag hjälp av den i statsvetenskap etablerade empiriska forskningen om deliberation som procedur för deltagares överväganden kring politiska uppfattningar.¹⁷ Den som dominerat denna forskning sedan slutet på 1990-talet är James Fishkin, vars innovation ”deliberative polls” presenterades i inledningskapitlet. Definitionen av formerna för ”deliberative polls” finns beskrivna i ett antal skrifter av Fishkin och hans kollegor (Fishkin 1995; Fishkin & Farrar 2005; Fishkin & Luskin 2007) och resultaten av hur deltagare påverkas av att delta finns publicerade i en lång rad artiklar.¹⁸

Vad som måste utvecklas är tre saker. För det första måste lärarens roll specificeras. En sådan komplettering innebär att deliberativ undervisning inte bara är något som kan uppstå utan även något som kan eftersträvas av läraren. För det andra måste rekommendationerna om hur läraren skall agera i samtalet förtydligas. Och för det tredje måste den deliberativa undervisningen ges ett innehåll. Sam-

16 Undervisning kan generellt definieras som ”en målstyrd process under lärarens ledning som syftar till inhämtande av kunskap och värden” bland eleverna (Den statliga skollagskommittén betänkande från 2002, SOU 2002:121). Det kan dock vara på sin plats att kommentera varför jag inte använder begreppet didaktik. Didaktik kan i relation till begreppet undervisning närmast beskrivas som läran om undervisning. Där ingår följaktligen inte bara frågan om hur undervisningen skall bedrivas utan också frågan om varför den skall bedrivas och vad den skall innehålla. Begreppet didaktik finns snarare på en högre abstraktionsnivå i vetenskapliga diskussioner om undervisning. Arfwedson & Arfwedson (1991:27) beskriver en generell definition av didaktik som att ”den didaktiska analysen behandlar frågor om skolans innehåll och undervisning om detta innehåll – och alla de faktorer, som påverkat och format, och som fortlöpande påverkar och formar, såväl innehållet som undervisningen, och därmed påverkar villkoren för elever och lärare”. Didaktikens vad- och varför-frågor är inget som ingår i den oberoende variabel i denna studie och därmed anser jag att begreppet undervisning är mer användbart.

17 I statsvetenskap finns en pågående definitionsdiskussion om vad som skall känneteckna en deliberativ process. Teoretikers och empirikers skilda uppfattningar i denna fråga har inneburit skärpta krav på att varje enskild empirisk studie måste redovisa vad som avses med deliberation och vilka hypoteser som prövas (Mutz 2008:524f). Genomgången i detta kapitel, som består av att redovisa den deliberativa undervisning som senare prövas empiriskt i avhandlingen, syftar till att leva upp till dessa krav.

18 För en överblick över alla producerade artiklar, publicerade och opublicerade, se hemsidan för The center of deliberative democracy <http://cdd.stanford.edu/>. Jag väljer att utgå från forskningen om deliberative polls av två skäl. För det första för att de situationer som deliberative polls arrangeras i till stor del påminner om en undervisningssituation. För det andra därför studierna, precis som min studie, syftar till att undersöka effekter av deliberation. Det skall dock understrykas att det i statsvetenskap finns andra empiriska studier som är inriktade mot att följa och illustrera deliberativa samtal bland människor i samhället. Ett exempel är Curt Räftegårds (1998) studie Pratat som demokratiskt verktyg. Om möjligheterna till en kommunikativ demokrati. I studien undersöker Räftegård hur demokratiskt pratande genomförs inom ramen för ett utvecklingsarbete i ett svenskt industriföretag.

mantaget innebär dessa tre saker att deliberativ undervisning blir en undervisning som lärare och elever kan använda i klassrummet och en undervisningsform vars effekter kan prövas empiriskt.

Lärarens ansvar för genomförandet av deliberativ undervisning

I Fishkins deliberative polls finns alltid en samtalsledare närvarande. Samtalsledaren har ett övergripande ansvar för att fördela ordet och göra det möjligt för alla som vill komma till tals. Fishkin menar att samtalsledare ansvarar för att skapa ”en atmosfär av ömsesidig respekt så att deltagare blir intresserade av att ta ställning i frågan” (Fishkin & Farrar 2005:71). I deliberative polls är samtalsledaren väl inläst på ämnet som de deltagande skall samtala om och ansvarar för att deltagarna håller sig till ämnet (Fishkin & Farrar 2005:74). När det gäller formerna och innehåll är samtalet med andra ord styrt av samtalsledaren.

Englund anser att lärarens roll inbegriper att han eller hon skall försöka skapa förutsättning för en meningsskapande process bland relativt jämlika studerande (Englund 2004:69). När väl den meningsskapande processen är i gång måste dock det deliberativa samtalet ges utrymme att föras även utan lärarens närvaro. Av praktiserande lärare kan denna formulering tolkas bokstavligen. Det skulle kunna innebära att de ser sig tvungna att hitta tillfällen att lämna klassrummet under lektionen. Därmed inte sagt att uppmaningen alltid tolkas på detta sätt. Ett sådant tolkningsutrymme finns dock vilket skulle kunna medföra att lärarens frånvaro sker till priset av att innehållet för samtalet förändras. I enlighet med Fishkins resonemang om utformandet av deliberative polls anser jag att samtalsledaren inte är en samtalsdeltagare som alla andra. Därmed väljer jag att urskilja ansvarssituationen mellan elever och lärare i den deliberativa undervisningen genom att lägga ansvaret på läraren. Det innebär att jag ser läraren som ansvarig för att undervisningen genomförs. I den deliberativa undervisningen är med andra ord läraren ansvarig för att initiera och sträva mot att skapa deliberativa samtal om de inte uppstår av sig själv bland eleverna. Det innebär att läraren skall sträva mot att undervisningen består av samtal där argument stöts och blöts och där eleverna uppträder respektfullt och icke kränkande mot varandra. De fem egenskaperna i den englandskas deliberativa samtalsundervisningen blir således, i den deliberativa undervisningen, till kriterier att sträva mot för både lärare och elever. I denna strävan är det dock läraren som har ansvaret och som vid behov kan styra eleverna om deras agerande inte stämmer överens med kriterierna.

Lärarens agerande i deliberativ undervisning

För att på bästa sätt åstadkomma deliberativ undervisning skall läraren använda sig av autentiska frågor till eleverna och sträva efter att hjälpa eleverna att problematisera sina ståndpunkter. Denna rekommendation tar utgångspunkt i det arbete med att utveckla formerna för deliberativa samtal i undervisning som gjorts av pedagogerna Kent Larsson (2007) och Johan Liljestrand (2002). I sin avhandling *Klassrummet som diskussionsarena* (2002) avslutar Liljestrand med ett resonerande kapitel där han förespråkar undervisning av deliberativ samtalsskaraktär. Bakgrunden till det är att han anser att klassrumsdiskussionerna i allt för liten utsträckning utgår från eleverna. Enligt Liljestrand behöver eleverna få jobba mer med att resonera och pröva argument i undervisningen istället för att ha förmedlande undervisning (Liljestrand 2002:181-182). En förmedlande undervisning baseras på att läraren gör anföranden, ger föreläsningar och så kallade I-R-E-sekvenser. Det senare går ut på att läraren initierar (I) en fråga med ett för henne känt svar, följt av att eleven responderar (R) och där läraren i nästa steg värderar (evaluerar, E) elevens svar (Liljestrand 2002:35). Ett alternativ till denna förmedlande undervisning är att lärarens frågor är av karaktären att läraren inte själv vet svaret, så kallade autentiska frågor. Dessa frågor ställs i syfte att få eleverna att fundera över ett problem snarare än att fundera över vad som är rätt svar på frågan. Tanken är med andra ord att leda bort eleverna från ett tankesätt där de endast tar till orda om de värderar att deras svar är rätt och inte fel. Genom användandet av autentiska frågor finns det enligt Liljestrand större förutsättningar för att läraren och andra elever intresserar sig för hur eleverna resonerar och inte bara fokuserar på om eleverna förstår hur läraren själv tänker (Liljestrand 2002:189).

Även Kent Larsson argumenterar i sin avhandling *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik* för att autentiska frågor i undervisningen kan verka för att bjuda in elever till samtal (Larsson 2007:146). Larsson anser att de autentiska frågorna sannolikt kan vara ingången till en fördjupad ämnesmässig diskussion i klassrummet. I samtalen kan elevernas engagemang få möjlighet att utvecklas vilket dessutom stärker elevernas röster och ger dem större möjligheter till egna reflektioner och deltagande i samtalet (Larsson 2004). Jag anser i enlighet med Larsson och Liljestrand att läraren i en deliberativ undervisning bör arbeta med att ge eleverna möjlighet att resonera och pröva sina tankar. I praktiken innebär detta att läraren ger eleverna utrymme att få utveckla sina argument inför varandra. Läraren har också en öppenhet gentemot hur elevernas perspektiv ser ut i förhållande till det innehåll som undervisningen handlar om. I de inlägg som läraren gör i samtalen skall han eller hon dessutom sträva efter att använda autentiska frågor och få eleverna att resonera om vad som

är svaret på dessa frågor.

Den deliberativa undervisningens innehåll

För att ett deliberativt samtal skall bli meningsfullt i undervisningssyfte måste det kretsa kring ett innehåll som kan relateras till vad eleverna skall lära sig. I den teoretiska litteraturen preciseras dock inte vad som är ett passande innehåll eller passande övningar för ett deliberativt samtal i undervisningen, vilket troligen hänger samman med uppfattningen att samtalet bör uppstå bland eleverna utifrån deras egna reflektioner (Englund 2007:159). De finns dock de som menar att det är viktigt att det finns ett uttalat syfte och en målformulering med samtalen. Larsson hävdar exempelvis att syfte och målformulering är en förutsättning för att ”skapa lärande i samtal med deliberativa kvaliteter” (Larsson 2007:144). Utan denna utgångspunkt anses det svårt att bedöma om något meningsfullt lärande åstadkommit. Läraren måste således kunna bestämma innehållet för den deliberativa undervisningen på förhand. I min studie har jag tagit utgångspunkt i Larssons resonemang om att undervisningen måste ha ett innehåll som uppmärksammar vad lektionen skall handla om och vad samtalen skall utgå ifrån. I studien möter eleverna ett innehåll i undervisningssituationen som relaterar till vad de skall lära sig och anger instruktioner om hur de skall arbeta under lektionen.

Tillvägagångssättet för att skapa detta innehåll var att arbeta tillsammans med lärare. Utifrån förslag från mig och i dialog med en referensgrupp av gymnasielärare i samhällskunskap utarbetades ett planeringsunderlag. Planeringsunderlaget är ett centralt dokument för studien och inför varje delstudie ägnades mycket tid att förankra underlaget bland de deltagande lärarna. Som avslutning på diskussionen om konkretiseringen av innehållet i deliberativa undervisning följer en beskrivning av studiens planeringsunderlag.

Planeringsunderlaget innehöll lektionsplaneringar för samtliga lektioner som ingick i respektive delstudie. Den deliberativa undervisningens planeringsunderlag bestod av gruppövningar och samtalskriterier. Gruppövningarna innehöll fall eller dilemman som eleverna skulle arbeta med inom ramen för ett kollektivt praktiskt problemlösande. Till sin hjälp hade de kursens lärobok och några kompletterande texter. Dessutom fick eleverna, inom ramen för vissa uppgifter, stegvis mer information om fallet/dilemmat under arbetet med respektive övning. Gruppövningarna gick ut på att eleverna, genom att föra ett deliberativt samtal i gruppen, skulle lösa fallen på bästa sätt. I vissa övningar togs respektive grupps lösningar upp i ett deliberativt samtal i helklass. Gruppövningarna genomfördes i grupper med

olika storlek och med innehåll av olika karaktär. Utgångspunkten var att skapa så goda förutsättningar som möjligt för ett deliberativt samtal bland eleverna, det vill säga att möjliggöra för dem att pröva sina argument, lyssna till och resonera med andra. I planeringsunderlaget ingick dessutom riktlinjer för lärarna som gick ut på att de, i undervisningssituationen, initierade och upprätthöll samtalskriterierna bland eleverna. Riktlinjerna för lärarnas arbete byggde på att återkommande uppmärksamma eleverna på samtalskriterierna och dessutom att ingripa om eleverna i gruppen uppträdde kränkande och arrogant istället för respektfullt och tolerant. Målsättningen för lärarna var att sträva mot att eleverna genomgående följde samtalskriterierna.

Vad gäller innehållet så utfördes delstudierna i ämnet samhällskunskap. Ämnesinnehållet var mänskliga rättigheter och demokrati. Ett exempel på ett lektionssupplägg som användes i studien var följande: Eleverna fick i uppgift att till lektionstillfället läsa lärobokens kapitel om demokrati som beslutsform och om majoritetsprincipens innebörd. Lektionstillfället inleddes med att eleverna delades in i grupper. Därefter tilldelades de en övningsuppgift med ett dilemma som problematiserade frågan om i vilken utsträckning minoriteter skall kunna påverka demokratiska beslut. Innan eleverna tog sig an uppgiften gick läraren igenom samtalskriterierna. Läraren exemplifierade kriterierna genom att poängtera vikten av att lyssna respektfullt på andras argument och att göra sitt bästa för att hjälpa en gruppmedlem att framföra ett argument. Dessutom påpekades vikten av att inte kränka någon och agera respektfullt mot varandra. Därefter sattes gruppövningarna igång. När eleverna genomförde övningen gick läraren runt och hjälpte de grupper som behövde ytterligare perspektiv på dilemmat eller behövde få förklarar något som uppfattades som problematiskt. I lärarens ansvar ingick även att vara observant och agera om eleverna avvek från samtalskriterierna. När grupperna ansåg sig ha nått fram till den bästa lösningen på dilemmat redovisade de lösningarna i helklass. Därefter problematiserades de olika gruppernas lösningar ytterligare genom ett deliberativt samtal i helklass. När läraren uppfattade övningen som genomförd påbörjades en ny övning. Innan den delades ut upprepades samtalskriterierna. På detta sätt planerades och genomfördes varje lektionstillfälle i den deliberativa undervisningen. I bilaga 1 redovisas planeringsunderlaget i sin helhet.

* * *

I tabell 2:1 har definitionen av deliberativ undervisning sammanställts och där återfinns de kriterier som eleverna och lärarna strävade mot i undervisningssituationen kriterierna för lärarens övergripande ansvar för undervisningen.

Tabell 2.1 Sammanställning av deliberativ undervisning

<i>Kriterier att sträva mot för elever och lärare</i>	<i>Lärarens ansvar</i>
<p>Deliberativa samtal innebär samtal</p> <ul style="list-style-type: none"> • där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme, • som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument, • med inslag av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger), • där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas, • utan direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren 	<ul style="list-style-type: none"> • Läraren ansvarar för att i undervisningen sträva mot deliberationens samtalskriterier • Läraren skall sträva efter att undervisningen är prövande/resonerande samt att använda autentiska frågor • Läraren ansvarar för innehållet och skall sträva efter att innehållet i undervisningen har ett syfte som relaterar till kursen

I den vänstra kolumnen i tabell 2:1 finns Englunds deliberativa samtalsundervisnings- egenskaper, men nu som kriterier. Det betyder att lärare och elever skall sträva mot dessa tre kriterier i den deliberativa undervisningen. I den högra kolumnen visas lärarens tre ansvarsområden. Med utgångspunkt i kriterierna och ansvarsområdena skapades de planeringsunderlag som användes för att genomföra den deliberativa undervisningen.

Deliberationsteoretiker redogör ofta för hur en deliberativ samtalssituation bör se ut (Englund 2000a, 2000b, 2004, 2006, 2007; Liljestränd 2002; Larsson 2008; Habermas 1990; Fishkin 1995). Med andra ord är det en ideal deliberativ samtalssituation som beskrivs. Syftet med en sådan beskrivning, även om det inte uttrycks explicit, är enligt min uppfattning att det fulländade deliberativa samtalet ses som något som går att sträva mot, men som aldrig till fullo går att uppnå. Med andra ord går det att beskriva den ideala deliberativa undervisningssituationen, men det är betydligt svårare att säga när den är att betrakta som uppnådd. På det viset blir också en empirisk prövning av deliberativ undervisning problematisk. En empirisk studie av den deliberativa undervisningens påverkan på kunskap och demokratiska värden kan alltid utsättas för kritik som går ut på att en fulländad deliberativ undervisning aldrig ägt rum (alternativt att det inte går att bevisa att den ägt rum).¹⁹ För att komma ur detta dilemma i studien ansluter jag mig till de, som exempelvis Fishkin, som har uppfattningen att den ideala samtalssituationen

¹⁹ Kritiken bygger också på uppfattningen att ett deliberativt samtal som undervisning endast uppstår av sig själv, det vill säga det kan inte skapas. Utifrån en sådan uppfattning skulle en effektstudie kräva en mycket komplicerad design: elever och lärares arbete skulle behöva följas förutsättningslöst med fokus på att upptäcka de tillfällen då de fem egenskaperna uppenbarar sig och läraren väljer att, utifrån sin professionella bedömning, stödja deliberationen. Genom att studera eleverna före och efter dessa tillfällen skulle deliberationens effekter bland eleverna kunna utvärderas. En studie av denna karaktär skulle emellertid kräva mycket omfattande forskningsekonomiska förutsättningar, och även med en stor budget är det frågan om studien tekniskt skulle kunna vara genomförbar.

skall ses som en målbild. Följden av en sådan utgångspunkt är att en hel del ofullständigheter kan och måste tolereras i en deliberation mellan deltagare (Fishkin 1995:40; Jfr Jodal 2001:269). Huvudsaken är att de teoretiska utgångspunkterna följs så långt som möjligt, det vill säga i mitt fall att göra vad som kan göras i form av förberedelser och planering för att skapa en deliberativ undervisning. I studien fungerade således deliberativ undervisning som ett ideal att sträva mot för de lärare och elever som deltog.

Innan jag går vidare med teorikapitlets andra del och reder ut deliberationsteoretikernas resonemang om hur deliberationen förväntas påverka elevernas kunskaper och demokratiska värden är det nu på sin plats att beskriva den alternativa undervisning som den deliberativa skall jämföras med. Jag kallar den för lärarcentrerad undervisning.

Definition av lärarcentrerad undervisning

För att kunna svara på frågan om deliberativ undervisning är mer effektiv än annan undervisning när det gäller att skapa kunskaper och demokratiska värden bland eleverna krävs en alternativ undervisningsform att jämföra med. I studien var utgångspunkten för denna jämförelse att använda en bra undervisning men som inte i första hand var samtalsorienterad. Ambitionen i utvecklandet av den så kallade lärarcentrerade undervisningen var således att den inte skulle vara deliberativ. Att forma en sådan undervisning var ingen enkel uppgift med tanke på att undervisning till stor del handlar om kommunikation. Kommunikationsformer i en undervisningssituation kan dock vara annat än deliberation och de teoretiska utgångspunkter som användes för att utveckla den lärarcentrerade undervisningen handlade till stor del om att lyfta upp de kommunikationsformer som sker mellan lärare och enskild elev. Arbetet med att utveckla planeringsunderlaget, som låg till grund för hur den lärarcentrerade undervisningen genomfördes i studien, koncentrerades med andra ord till att ta fasta på undervisningsformer som inte kan kännetecknas som deliberativ undervisning.

I resonemang om vad som är de deliberativa samtalsalternativ i undervisningen återkommer deliberationsförespråkare till så kallade traditionella undervisningsskulturer där lärarens tal dominerar (Englund 2007:163, 2000:9-13). I en historisk svensk skolkontext är traditionell undervisning en undervisning som domineras av helklassundervisning och bänkarbete (Sahlström & Lindblad 1999). Helklassundervisning innebär att läraren tilltalar klassen som lyssnare, som en samtalspart-

ner, oavsett antalet elever i klassen (Lerner 1995). Bänkarbetet handlar om att elever ägnar sig åt uppgiftsarbete. Det kan ske med en eller flera elever inblandade men i en traditionell form innebär det framförallt individuellt arbete med en individuell uppgift.²⁰

För att skapa en icke deliberativ undervisning dominerades den lärarcentrerade undervisningen i studien av dessa två arbetssätt. Fokus låg dels på enskilt bänkarbete (och i några få fall även på så kallade bikupor, diskussioner mellan två elever), dels på föreläsningar och helklassdiskussioner mellan lärare och klass. Interaktionen mellan lärare och elevgruppen skedde genom att läraren hade genomgångar av läroboken samt genom så kallade I-R-E-sekvenser som styrdes av läraren. Kännetecknande för den lärarcentrerade undervisningen var därmed att den var mer lärarstyrd än den deliberativa undervisningen. Lärarna jobbade med en lärardriven dialog där frågor och svar kommunicerades mellan lärare och elever.

I denna typ av undervisning finns en annan syn på kommunikationsprocessen i klassrummet jämfört med den som deliberationsteoretiker förespråkar. Utgångspunkten är att kommunikationsprocessen i lärandesyfte är mer effektiv om läraren är i centrum (Hoff Sommers 2000). Inte minst inom högre utbildning är denna tradition stark och det finns ett flertal studier som visar att en undervisning med lärardriven dialog är effektiv för studenternas resultat (se t. ex. Caldwell 2007; Dufresne, m.fl. 1996; Wenk m.fl. 1997). Fokus sätts i dessa sammanhang på lärardriven dialog där I-R-E-sekvenser, inte minst med hjälp av interaktiv teknik, används tillsammans med genomgångar av de delar av innehållet som studenterna har till uppgift att lära sig. Läraren kan med hjälp av genomgångarna utnyttja möjligheten att förmedla information och perspektiv till eleverna.

I klassrumssituationer har I-R-E-sekvenser en orientering mot att låta en elev i taget komma in i diskussionen med läraren. Flera klassrumsstudier har dock vi-

20 Det är dock svårt att hitta aktuell forskning som förespråkar traditionell- eller katederundervisning i en svensk kontext. Det finns dock kritiska röster mot vad som betraktas som en individualisering av undervisningen i svensk skola där läraren i allt för liten utsträckning anses vara navet kring vilken undervisningen kretsar (se exempelvis Madsén 2002, Skolverket 2010). Min ambition är dock inte att hitta företrädare för lärarcentrerad undervisning. Den lärarcentrerade undervisningen skall istället ses som den oberoende variabelns alternativa värde. Utformningen av den variabeln styrs med andra ord av den deliberativa undervisningsformen som utgör avhandlingens fokus. Viktigt att påpeka är dock att lärarcentrerad undervisning, som även kan benämnas traditionell undervisning eller katederundervisning, inte är någon underlig icke förekommande undervisningsform i svensk skola. I den nationella utvärderingen av So-ämnena i grundskolan som Skolverket genomförde 2003 ansåg eleverna att det vanligaste undervisnings sättet var att läraren pratar och eleverna sitter och lyssnar. 54 procent av eleverna ansåg att varje/de flesta lektionerna kännetecknas av att läraren pratar och eleverna lyssnar. En sådan undervisningsform kan närmast betraktas som rena föreläsningar. 39 procent ansåg att denna undervisningsform sker ibland och endast 7 procent anser att den sker sällan eller aldrig (Skolverket 2003:31).

sat att elevernas svar gärna kommer samtidigt, i munnen på varandra (Sahlström & Lindblad 1998; Granström 1987, 1992; Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993). Helklassdiskussioner kräver därför ofta ett system för att så bra som möjligt hantera en sådan situation. En vanlig strategi är att använda turtagningsregler för att fördela talutrymmet. Alla lärare som deltog i studien hade denna typ av strategier i sitt dagliga arbete, något som diskuterades i planeringsarbetet inför undersökningarna.

Övningsuppgifterna som utarbetades för den deliberativa undervisningen justerades i den lärarcentrerade undervisningen till övningar som eleverna framför allt fick i uppgift att lösa individuellt. Vad gäller innehållet i undervisningen var det identiskt med innehållet i den deliberativa undervisningen. Eleverna som hade lärarcentrerad undervisning hade samma läroboktexter att läsa och utgå ifrån i sitt arbete som eleverna som hade deliberativ undervisning. När eleverna arbetade med fallen i uppgifterna var läraren tillgänglig för att tillhandahålla ytterligare perspektiv och vid behov hjälpa till. Lärarnas ambition var att försöka ge liknande input till fallen i de två undervisningsformerna. När eleverna löst uppgifterna samlades de in av läraren som kort beskrev elevernas förslag på lösningar. Därefter förde läraren en lärarstyrd diskussion (I-R-E-sekvens) om lösningarnas fördelar och nackdelar. När arbetet med en uppgift var klar påbörjades arbetet med nästa. I bilaga 1 visas planeringsunderlaget för den lärarcentrerade undervisning i sin helhet.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det är ett ganska tufft test som hypotesen om den deliberativa undervisningen utsätts för. De flesta metastudier som undersöker vad som påverkar kunskapsutveckling bland elever i skolan indikerar att målorienterad undervisning med en bra lärare är av stor betydelse (Hattie 2007). Detta är något som stämmer överens med studiens båda undervisningsformer. I undervisningsformerna har läraren en viktig roll och ett tydligt uppdrag och han eller hon skall agera på två olika sätt. Den lärarcentrerade undervisningen som den deliberativa jämförs med i studien är framtagen för att vara ett konkurrenskraftigt alternativ när det gäller att utveckla elevers kunskaper och demokratiska värden. Dessutom är de innehållsliga delarna de samma i de två undervisningsformerna.

Den deliberativa undervisningens förväntade utfall

Avhandlingens två beroende variabler är kunskap och demokratiska värden. Både inom pedagogikforskning om deliberation i skolan och inom statsvetenskaplig forskning om deliberation som en procedur för deltagares överväganden kring sina politiska uppfattningar finns förväntningar på att deltagare genom deliberation utvecklar kunskaper och demokratiska värden (För en översikt se Neblo 2005:175; Rosenberg 2005:213; Mutz 2008:530; Englund 2007). Bland de som förespråkar deliberation i undervisning antas att eleverna ökar sina kunskaper och utvecklar sina demokratiska värden mer jämfört med om de möter andra former av undervisning. Om så är fallet är dock en empirisk fråga som den här studien vill besvara.

I den här delen av kapitlet inleder jag med att beskriva vad deliberationen förväntas åstadkomma vad gäller kunskaper bland eleverna. Därefter följer en genomgång av förväntade utfall när det gäller demokratiska värden. Åtta olika demokratiska värden kommer att mejslas fram ur deliberationsteoretikers resonemang.

Den deliberativa undervisningens förväntade effekt på elevernas kunskaper

Ett antagande som görs inom både pedagogikforskning om deliberation i skolan och inom statsvetenskaplig forskning om deliberation som en procedur för deltagares överväganden kring sina politiska uppfattningar, är att deliberation leder till att deltagare utvecklar kunskaper (Englund, 2000, 2004, 2008; Fishkin 1995; Ackerman & Fishkin 2004; Gastil 2000; Gutmann 1999). Antagandet skapar dock vissa frågor om hur samtalet påverkar kunskaper bland elever/deltagare. Både inom statsvetenskap och inom pedagogik bygger argumentationen på föreställningen om att deliberativa samtal gör det möjligt för eleverna/deltagarna att introduceras för flera olika perspektiv på ett problem (Jfr Fishkin 1995:34, 2005:76; Englund 2000, 2004:64). Att det uppstår flera olika perspektiv i samtalet antas följa av att eleverna/deltagarna som funderar över problemet har olika erfarenheter och åsikter. Det deliberativa samtalet antas, tack vare att alla har samma rätt att föra fram sina argument oavsett status, möjliggöra att eleverna/deltagarna får ta del av varandras tankar och argument. Genom att alla dessutom förväntas sträva efter att lyssna och låta den som talar framföra sina synpunkter, finns inga hinder för att eleverna skall få fler perspektiv att ta ställning till och därmed få ökad förståelse för hur problemet kan betraktas och lösas. Det är med andra ord genom att kollektivt, och utifrån olika perspektiv, studera ett problem som eleverna förväntas skapa

kunskaper om vad som är bra lösningar och mindre bra lösningar på de problem som tas upp i undervisningen.

Fishkins och Englunds beskrivning av detta samband mellan deltagandet i deliberativa samtal och de ökade kunskaper bland eleverna och deltagarna är dock ganska kortfattade. Ingen av dem lägger speciellt stor vikt vid att resonera om hur mekanismerna fungerar i denna process. Fishkins syn kan kort sammanfattas som att de som deltar i en deliberative poll bör veta mer om ämnet som samtalet behandlar efter att det är genomfört än före.²¹ Englund återkommer i flera av sina texter till att deliberativa samtal i undervisning, i jämförelse med traditionell eller så kallad förmedlande undervisning, är mer effektivt för att utveckla elevernas kunskaper i den svenska skolan (Englund 2000, 2004). Effektiviteten antas komma av att eleverna i deliberativa samtal, relativt sett annan undervisning, exponeras för flera och olika perspektiv på ett problem. För att nå de mål om elevernas kunskaper som skrivs fram i den svenska skolans styrdokument är deliberativa samtal att föredra framför traditionell undervisning.²²

Vad som skulle kunna förhindra det förväntade utfallet av ökade kunskaper bland eleverna är dock att floran av perspektiv aldrig uppstår i det deliberativa samtalet. På denna punkt har de teoretiska antaganden som görs vad gäller den deliberativa samtalsprocessen utsatts för en del kritik. Statsvetaren Diana Mutz (2008) som forskat om deliberationens effekter menar till och med att de teoretiska antaganden som görs inom deliberativ teori går stick i stäv med näst intill all socialpsykologisk forskning om hur människor interagerar i grupp. För att kort sammanfatta vad Mutz menar finns inom socialpsykologin flera forskningsresultat som visar att det finns sociala influenser som verkar i motsatt riktning mot deliberationsteoretikernas antaganden. För det första finns det bevis för att människor som interagerar i grupp är benägna att gå emot sin egen övertygelse för det man upplever som majoritetens ståndpunkt. Människor håller helt enkelt hellre med ett förslag som de flesta tycker är bra än att sticka ut hakan och föreslå något nytt (Asch 1951, 1956, 1995; Abrams 1990; Tanford & Penrod 1984; Brown 2000:124, 132-136;

21 Fishkin har dock fått utstå en del kritik när det gäller deliberationens påverkan på kunskap bland deltagarna. Kritikerna menar att det är oklart vad som är effekten av deliberation jämfört med vad som är effekten av andra inslag i pollens design, som exempelvis att deltagarna läser texter och får möjlighet att samtala med experter på olika ämnesområden. Kritiken tar med andra ord utgångspunkt i att designen av deliberativ polls skulle behöva innehålla kontrollgrupper (se t.ex. Teorell 2008).

22 I studien går jag inte in i en diskussion om vad kunskap är eller kan tänkas vara. Antagandena om deliberationens möjligheter att påverka elevernas kunskaper är riktade mot den svenska skola och svenska elever. Studien utgår därför från den kunskapssyn som finns i den svenska läroplanen för gymnasieskolan Lpf 94. I operationaliseringen och mätningen av elevernas kunskaper, som diskuteras i kapitel 3, tar jag utgångspunkt i kursplanernas mål och betygsriterier.

Sherif and Sherif 1964). Detta fenomen kallas för konformitetens dominans.

För det andra finns ett fenomen som anses förena och förstärka attityder i grupper av människor som samtalar med varandra, så kallad gruppolarisering. Vad som sker är att människor som ingår i en diskussion om en fråga, ett fall eller problem tenderar att dra åt samma håll och forma sina uppfattningar mot mer extrema inställningar jämfört med de som fanns i utgångsläget (Sunstein 2000:85; Sunstein 2002; Brown 1986:224, 226). Bakom båda fenomen ligger psykologiska mekanismer som handlar om att människor vänder sig till andra människor för att få stöd för korrektheten i sina uppfattningar och att man inte vill sticka ut som någon som har en konstig åsikt.

Deliberationsteoretiker inom pedagogik och statsvetenskap verkar dock ha en fast övertygelse om att formerna för det deliberativa samtalet skall motverka dessa socialpsykologiska fenomen och medföra att elevernas/deltagarnas perspektiv skall nå ut till hela gruppen. Det är med andra ord kriterierna för samtalet och lärarens agerande som skall göra att elevernas samtal inte snabbt faller in i konformativa- och/eller polariserande processer. När läraren och eleverna strävar efter att hålla sig till samtalskriterierna och när läraren agerar för att understödja elevernas samtal antas de olika elevernas perspektiv få utrymme i gruppen. När det väl finns flera olika perspektiv i elevernas kollektiva problemlösande kan de hjälpas åt att bestämma vilket argument som är mest hållbart. I sin tur innebär det att de samtalar fram en lösning på problemet och utvecklar kunskap om ämnet. För att beskriva ett exempel på en deliberativ undervisningssituation följer nedan ett utdrag från en lektion i ämnet geografi. I utdraget arbetar eleverna med en övning som syftar till att förstå fenomenet sjöbris. Elever som förstår hur sjöbrisen skapas är på god väg att förstå grunderna för det globala vädersystemet på jorden, vilket är ett av kunskapsmålen för gymnasieskolans grundkurs i geografi. Nyckeln till att förstå varför sjöbrisen uppstår är att bli medveten om att luft kan värmas upp, stiga och skapa ett lågt lufttryck.

Ewa: "Men vadå börjar på land?"

Yasmina: "... jamen, det enda jag vet är att varm luft stiger och berget kan ju bli varmt när solen lyser och då borde ju luften närmast också bli varm!"

Läraren: "Hur lyder frågan?"

Sam: "Frågan som ställs är ju 'förklara fenomenet sjöbris'"

Ewa: "Jag hör vad du säger Yasmina, men jag erkänner bara att jag inte fattar. Jag har aldrig i mitt liv funderat över varifrån det blåser."

Varför stiger luften över land?"

Yasmina: "Jo, men det är bra att du frågar för då inser jag att jag inte riktigt förstår vad jag menar jag heller"

Läraren: "Hur var det här bastuexemplet....."

Sam: "Men jag tycker det är rimligt det du säger Yasmina, med tanke på bastuexemplet är det ju varmare ju högre upp man sitter i bastun. Samma sak är det ju som händer när marken värms upp..... luften blir varm vid berget och stiger... och då blir väl trycket närmast marken/golvet lägre?"

Ewa: "Okej, så att det blir ett lågt tryck eftersom den varma luften ger sig av uppåt"

Sam: "Ja just det, där på land, blir det ju ett lågt tryck"

Yasmina: "Ja, ja, det är alltså lågt i förhållande till lufttrycket ute över havet"

Ewa: "Men vänta nu, det låga trycket suger ju till sig luft från högt tryck alltså kommer luften in från havet"

Sam: "Precis och på det sättet har vi en bris"²³

Samtalet är att betrakta som deliberativ undervisning eftersom deltagarna förefaller agera utifrån att alla skall få komma till tals, samt att alla respekterar och lyssnar på varandras åsikter. Dessutom tar läraren ansvar för samtalssituationen och har kontroll över att eleverna håller sig till ämnet. Att döma av utdraget ovan verkar det också som att den deliberativa undervisningen påverkar elevernas förståelse för kunskapsmålet som skall uppnås vad gäller kunskaper om väder och klimat i kursmålen för gymnasieskolans geografi A-kurs. När en elev senare under kursen skall redovisa sin kunskapskvalitet i relation till kursens mål och betygskriterier är det möjligt att samtalet varit betydelsefullt.

* * *

En kritisk synpunkt är givetvis att eleverna lika framgångsrikt skulle kunna tillägna sig kunskaperna genom en annan undervisningsform där läraren exempelvis pedagogiskt förklarade fenomenet sjöbris. I en lärarcentrerad undervisning där

23 Till grund för samtalet finns en övning i geografi A där utgångspunkten är att eleverna skall lära sig om fenomenet sjöbris för att i nästa steg förstå det globala vädersystemet. Jag har använt övningen i min egen undervisning som gymnasielärare under många år. Utdraget bygger på egna anteckningar från min egen undervisning inom vuxenutbildningen i Göteborg vårterminen 2006. När jag startade forskarutbildningen 2005 tog jag upp anteckningar från samtal mellan elever i undervisningen, men utan systematik och genomtänkt metod. Utdraget skall därför endast ses som ett exempel på en dialog mellan elever och inte som ett transkriberat samtal från en studerad undersökningssituation.

läraren söker elevernas uppmärksamhet och vill nå ut till alla kanske det finns lika stora möjligheter att öka elevernas förståelse för lufttryckets förändring. Vilken av undervisningsformerna som är mest framgångsrik för att skapa kunskaper bland eleverna är alltså som påpekats tidigare en empirisk fråga. Innan jag går in på att beskriva studiens genomförande skall jag dock reda ut hur sambandet mellan deliberativ undervisning och skapandet av demokratiska värden ser ut enligt deliberationsteoretikers resonemang.

Den deliberativa undervisningens förväntade effekter på elevernas demokratiska värden

Deliberativa samtal i undervisningen antas inte bara leda till att eleverna ökar sina kunskaper jämfört med om de hade haft en annan undervisning. Förespråkarna för deliberativa samtal menar också att värden som är positiva för demokratin skall genereras bland eleverna genom samtalen (Gutmann 1999; Englund 2000, 2004; Larsson 2008). Att välja mellan att å ena sidan prioritera skolans kunskapsuppdrag eller att å andra sidan prioritera det demokratiska uppdraget är med andra ord ingen relevant problematik vid användandet av deliberativa samtal i undervisning (Englund 2000, 2004). Resonemanget att positiva värden för demokratin utvecklas bland de som deltar i deliberation återfinns bland flera deliberativa demokratiteoretiker (se t ex. Gutmann & Thompson 1996; Pateman 1970; Premfors 2000; SOU 2000:1). Det är dock flera demokratiska värden som ingår i teoretikernas resonemang. I det här avsnittet argumenterar jag för att det finns åtminstone åtta demokratiska värden som förväntas påverkas av deliberativa samtal enligt deliberationsteoretiker. De som deltar i ett deliberativt samtal förväntas få: *ökad samtalskompetens, mer genomtänkta åsikter, minskat egenintresse, ökad tolerans, ökat socialt kapital, ökat politiskt intresse, ökat politiskt självförtroende och ökat beredskap för politiskt deltagande.*

Den teoretiska utgångspunkten i pedagogisk och statsvetenskaplig forskning om deliberation är att deliberativa samtal skapar eller utvecklar dessa värden bland eleverna/deltagarna. Påverkan förväntas vara positiv i bemärkelsen att elevernas samtalskompetens förbättras samtidigt som åsikterna blir mer genomtänkta. Dessutom förväntas de bli mindre upptagna av sitt egenintresse och mer inställda på att lösningar som gynnar så många som möjligt är att föredra. De förväntas bli mer toleranta mot andra samhällsmedborgare och öka sin tillit till andra samhällsmedborgare. Dessutom, under förutsättning att samtalets innehåll rör samhällsfrågor, förväntas deras politiska intresse öka. Precis som för den oberoende variabeln väljer jag att beskriva deliberationsteoretikernas resonemang om hur

sambandet mellan deliberativa samtal och ökande demokratiska värden bland eleverna ser ut samt presentera de operationella indikatorer som används i studien. Jag inleder med samtalskompetens och sedan följer övriga sju komponenter i den ordning som de presenterades ovan.

Samtalskompetens

I artikeln *Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati* (2004) utvecklar Thomas Englund sitt resonemang om det deliberativa samtalets påverkan på personlighetsutvecklingen bland eleverna till förmån för deras demokratiska medborgarskap. De elever som deltar i ett deliberativt samtal förväntas öka sin förståelse för egna och andras kommunikativa rättigheter. Framförallt är det prövandet av argument och tillfället att utveckla sättet att kommunicera på som förbättras vilket anses viktigt eftersom denna bildningsprocess är avgörande för elevernas framtida politiskt deltagande (jfr även Skolverket 2001:4). Englund anser att det deliberativa samtalet är ett bra instrument att använda i skolan eftersom det ökar elevernas reflexiva och kommunikativa kompetens. Överlag anses skolan vara i behov av att hänga med i samhällets ökade reflexivitetsnivå. Elever som pratar och prövar sina argument inom ramen för ett deliberativt samtal i undervisningen antas utveckla sin reflexiva förmåga och blir helt enkelt mer kommunikativt kompetenta (Englund 2004:62). Vad som kännetecknar en god kommunikativ kompetens är dock något oklart.

Begreppet kommunikativ kompetens kan inkludera allt ifrån argumentationstekniska kvaliteter till mer basala saker som till exempel att våga delta i samtalet. Det mest grundläggande för att delta i samtalet anser jag vara förmågan att kunna framföra en åsikt och lyssna på andra. I studien fokuserar jag därför på att undersöka huruvida eleverna själva anser sig ha förbättrat sin förmåga att kommunicera och samtala. För att mäta samtalskompetens används i studien elevernas subjektiva uppfattning om sin förmåga att delta i samtal, framföra sina argument och lyssna till andras argument.

Genomtänkta åsikter och minskat egenintresse

Deliberation förväntas också uppmärksamma eleverna på den pluralism av olika synsätt och åsikter som finns bland dem som samtalar. Både inom pedagogikforskningen om deliberation i skolan och inom statsvetenskaplig forskning om deliberation som en procedur för politiska överväganden anses deliberationen ha denna påverkan på deltagarna. Dels handlar det om att de som samtalar minskar sitt egenintresse, dels om att de som samtalar bildar sig mer genomtänkta ståndpunkter. De finns flera forskare som hyser förhoppningar om att deliberation minskar deltagarnas/elevernas benägenhet att i första hand se till sitt eget bästa och i stället stimulera förståelse för vad som vore bäst för flertalet (Gutmann & Thompson 1996; Manin 1987). Detsamma gäller förhoppningarna om att åsikterna bland eleverna/deltagarna blir mer genomtänkta efter deliberation (Gastil & Dillard 1999; Gastil 2000; Barber 1984; Fishkin 1991, 2005:76; Englund 2004:64f). Deliberativa samtal i undervisning förväntas utmana oreflekterade åsikter som följer med från hemmen, vilket gör att åsikterna revideras och nyanseras. På så sätt förväntas eleverna öka sin självständighet i sina åsikter genom att personliga, välgenomtänkta ställningstagande mejslas fram (Englund 2004:65).

De statsvetenskapliga studier som haft för avsikt att undersöka det deliberativa samtalets påverkan på egenintresse och genomtänkta åsikter centreras oftast kring en sakfråga. Sakfrågan utgör i sin tur utgångspunkten för samtalen. Det kan exempelvis handla om en aspekt av ett EU-fördrag eller en trafikpolitisk fråga som att biltullar skall införas i en stad. Sakfrågor som används i dessa undersökningar väljs för att möjliggöra att både så kallade sociotropiska och egotropiska argument får utrymme i samtalen (Mutz 1992). Sociotropiska argument är sådana argument som hänvisar till det allmänna, det vill säga som rör förhållanden på aggregerad samhällsnivå. Egotropiska argument är argument med utgångspunkt i individuella förhållanden.²⁴ Den empiriska frågan som sedan undersöks är om deltagarna efter samtalet blivit mer eller mindre egenintresseinriktade i sina ståndpunkter, det

24 Det skall påpekas att deliberationsteoretiker förefaller ha en underförstådd uppfattning om att ett ökat egenintresse är mindre bra för demokratin än ett minskat egenintresse, vilket är en uppfattning som självklart går att ifrågasätta. Det skulle ju kunna vara fullt tänkbart att låta egenintresset vara den drivande kraften för beslutsfattande i en demokrati genom att uppmanra alla som påverkas av ett beslut att först och främst se till hur de själva kan gynnas mest. Med hjälp av någon form av aggregeringsprocedur skulle därefter preferenserna kunna summeras till ett gemensamt beslut (Jodal 2008:107). På samma sätt går det att problematisera komponenten tolerans genom att ifrågasätta om det inte finns problem med att människor är för toleranta i bemärkelsen accepterande. I ett sådant resonemang synliggörs ganska snart ett av demokratin mer problematiska dilemman, det om i vilken grad demokratin kan tolerera antidemokratiska krafter. Som uppmärksammas nedan finns väldigt lite av denna typ av problematiseringar i de teoretiska ansatserna om deliberationens påverkan på komponenterna. En djupare analys av vilka värden som är goda respektive mindre goda i en demokrati kräver dock ett annat syfte än att undersöka om deliberationsteoretikers förväntningar om de demokratiska värdena bland eleverna påverkas av deliberativa undervisning.

vill säga mer eller mindre använder sociotropiska argument framför egotropiska. I min studie är det betydligt svårare att utvärdera om deliberativ undervisning minskar egenintresse och ökar elevernas genomtänkta åsikter jämfört med de statsvetenskapliga studier som jag refererar till ovan. Det beror på att en lektion i en samhällskunskapskurs i gymnasieskolan inte sällan behandlar flera frågor och under ett antal veckor på en kurs behandlas än fler. Därmed är det inte optimalt att undersöka i vilken utsträckning elevernas åsikter blivit mer eller mindre genomtänkta i relation till en enskild sakfråga. Samma problem gäller för komponenten egenintresse. Inom opinionsforskningen väljs oftast en smal operationell definition där egenintresse definieras utifrån hur politiska beslut påverkar människor rent materiellt (Jodal 2008:84). Givet problemet med att flera politiska frågor behandlas i undervisningen är en sådan strategi inte möjlig att använda.

Ett alternativ för att komma runt problemet är att istället utgå från egenintressets motsats, det vill säga allmänintresset. Ett sådant resonemang förutsätter dock att det går att peka ut åsikter och värden som är goda värden för alla i ett samhälle. På det viset kan den som inte ställer upp på dessa värden anses som mer egenintresserad än någon som håller med om att dessa värden är viktiga. Vad som är ett gott värde för alla i ett samhälle är dock inte den enklaste frågan att svara på. I studien har jag valt att sätt upp demokrati som ett gott värde och undersöka elevernas inställning till den insats som demokratin kräver av dess deltagare. Eleverna får svara på ett antal frågor om hur de anser att en god medborgare i samhället bör vara. Med andra ord klassificerar jag en uppfattning bland eleverna där de anser att en god medborgare bör sätta sig in i politiska frågor och påverka i politiska frågor som mindre egenintresserad jämfört med en uppfattning där detta inte ses som något som kännetecknar en god medborgare. Vad gäller elevernas genomtänkta åsikter undersöks det genom att eleverna själva får bedöma om deras åsikter i samhällsfrågor i allmänhet blivit mer eller mindre genomtänkta.

Tolerans och socialt kapital

Deliberativa samtal antas också påverka mellanmännsliga relationer. Den som ingår i ett deliberativt samtal förväntas få en ökad förståelse för andra människor i form av tolerans och tillit (Gutmann & Thompson 1996:359; SOU 2001:1; Skolverket 2001:4; Englund 2000:7). Tack vare att elever/deltagare i ett deliberativt samtal möter andra uppfattningar och förväntas lyssna och ta till sig dessa uppfattningar antas förståelsen för oliktankande öka. För att förstå det deliberativa samtalets utbildningspolitiska genomslag är förhoppningarna om den ökade toleransen och tilliten bland eleverna troligen en viktig del. Eftersom antagandena

Deliberativ undervisning

om elevernas utveckling i stor utsträckning är desamma som målen i läroplanerna (Lpo 1994; Lgr 11 & Lpf 94, Gy 11) om individens fostran till rättskänsla, generositet och tolerans framstår deliberativ undervisning i teorin som näst intill skraddarsydd för att uppnå målen.

Den teoretiska definitionen av tolerans inom deliberativ teori, och även i Lpf 1994; Lpo 1994 och Lgr 11, Gy 11, handlar om att tolerans är en karaktärsinställning hos individer. En individ är tolerant om han eller hon, även om han eller hon hyser motvilja mot en annan individ, är accepterande mot individen. Skolans uppgift att fostra till tolerans skall tolkas som att främja tolerans, vilket betyder att toleransen hos eleverna skall öka och inte minska (Nykänen 2008:149). För deliberationsföreläsare samt för myndigheter som Skolverket är det denna karaktärsinställning, alternativt karaktärsförändring, som förväntas förbättras, alternativt stabiliseras av att elever delibererar (Jfr. Skolverket 2001:4). Men vad är orsaken till att en elev, som för ett deliberativt samtal med andra elever, förväntas utveckla en ökad tillit och tolerans jämfört med om han eller hon lyssnar till en lärare som presenterar ett antal alternativa ståndpunkter i en fråga? Inom opinionsbildningsforskning och socialpsykologi har man grävt djupare för att svara på denna fråga och anger två mekanismer, en affektiv och en kognitiv. Den affektiva mekanismen bygger på att mötet med och samtalet mellan människor minskar rädslan och dämpar negativa känslor. En relation mellan de samtalande skapas oavsett om man får mer kunskap om den andres sätt att leva eller resonera. Den kognitiva mekanismen bygger på antagandet att när argument stöts och blöts i ett deliberativt samtal ökar kunskapen om människorna och deras argument. Därmed ökar toleransen och förtroendet för de som ingår i samtalet (Pettigrew 1997; Mutz 2002). För att i min studie mäta elevernas tolerans används en fråga som handlar om i vilken utsträckning eleverna tolererar att en medlem i en för dem ickeacceptabel samhällsgruppering ändå skall få vara delaktig i samhället.

När det gäller sambandet mellan deliberativa samtal och mellanmänsklig tillit, även kallat socialt kapital, har riktningen på det kausala sambandet varit uppe till diskussion. Den ena positionen hävdar deliberationens möjlighet att skapa socialt kapital (Englund 2004, SOU 2001:1; Skolverket 2001:4). Den andra positionen hävdar att socialt kapital är en nödvändig förutsättning för att deliberativa samtal skall fungera (Mühlberger 2001). Både inom pedagogikforskningen om deliberation i undervisning och inom statsvetenskaplig forskning framträder framför allt antagandet att deliberation skapar socialt kapital. Den riktning på sambandet som jag prövar är att en deliberativ undervisning ökar det sociala kapitalet bland eleverna.

Just det sociala kapitalets betydelse för demokratin är något som debatterats de senaste åren (Putnam & Leonardi et al. 1993, 1996, 2001; Rothstein 2003; Uslaner 2002). Bland annat har den teoretiska definitionen av socialt kapital diskuterats. Den dominerande definitionen av socialt kapital definieras som ”förtroende, normer och nätverk som kan förbättra samhällsaktiviteten genom att underlätta samordnade operationer” (Putnam 1996:201). Definitionen har dock fått utstå kritik eftersom den anses innehålla allt för många komponenter som dessutom har orsakssamband med varandra (Rothstein 2003:95). Rothstein anser istället att tillit utgörs av ”en förhoppning om andra aktörers framtida pålitlighet”. Dessutom lägger Rothstein till en kvantitativ dimension i definitionen då han anser att omfattningen av socialt kapital i ett samhälle också har att göra med antalet sociala kontakter som en individ, som hyser denna pålitlighet för andra människor, har (Rothstein 2003:108-112). Definitionen av socialt kapital i denna studie går i linje med Rothsteins. Den fråga som ställs till eleverna är i vilken utsträckning de litar på människor i allmänhet.

Politiskt intresse, framtida politiskt deltagande och politiskt självförtroende

Så här långt har jag mejslat fram fem demokratiska värden och det återstår tre. Samtliga tre återstående handlar om politiskt intresse och politisk medvetenhet. Utgångspunkten att deltagarnas politiska intresse ökar efter deliberation bygger på antagandet att när en politisk fråga utgör innehållet för samtalet skapas, genom samtalsformerna, ett ökat politiskt intresse bland deltagarna även för andra politiska frågor (Barber 1984; Fishkin 1995). Det är dock inte endast det politiska intresset som förväntas öka utan också det politiska deltagandet och det politiska självförtroendet (Fishkin & Farrar 2005:76). Återigen är det alltså samtalens karaktär som antas vara den kausala mekanismen. I ett samtal där ingen skall kränkas och där alla respektfullt lyssnar på varandra förväntas nya frågor och fördjupade insikter som rör politikens komplexitet genereras. Deltagarna får också tack vare samtalet en större tilltro till sin egen förmåga att prata med andra människor om politik och samhällsfrågor. Detta förväntas i sin tur förstärka det intresse för politik och benägenheten att vilja delta i politiken.

Det är detta spår som Englund är inne på när han menar att det deliberativa samtalet kan påverka elevernas framtida demokratiska, och politiska, deltagande (Englund 2004:62, 2007:155, 164). Att dessa tankar uppmärksammas av skolverket är inte speciellt märkligt. Den svenska skolan skall som bekant ta ställning för

demokratien och därmed också åstadkomma ett framtida politiskt engagemang och intresse för politik på flera olika arenor (både lokalt och globalt) bland eleverna. Speciellt samhällskunskapsämnet anses ha ett stort ansvar på detta område. Men återigen vet vi ganska lite om huruvida det är kombinationen av den deliberativa undervisningen och ett samhällsvetenskapligt innehåll som genererar kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Möjligtvis nås samma utfall av annan undervisning med ett samhällsvetenskapligt innehåll. För att mäta politiskt intresse, politiskt självförtroende och politiskt deltagande används tre frågebatterier som har funnits med länge inom det forskningsområde inom statsvetenskap och pedagogik som går under namnet *civic education* (se kapitel 5).

Är deliberativ undervisning särskilt framgångsrikt bland vissa elever?

Förespråkare för deliberation i skolan anser att alla elever som deltar i deliberativa samtal påverkas positivt (Englund 2000, 2004, 2006, 2007; Gutmann 1999). När elever deltar i deliberativ undervisning etableras en relation både till det ämne som behandlas men även bland de som deltar. Allt annat lika är detta till fördel för elevernas utveckling av för demokratin positiva värden och för kunskaper inom det ämne som samtalet kretsar kring. Empiriska studier av det deliberativa samtalets effekter har dock utmanat detta antagande. Det finns resultat som visar att de effekter som deliberativa samtal har på deltagare kan variera med deltagares inställning till samtalet (Rosenburg 2005; Neblo 2007; Luskin m fl. 2000, 2002). Det finns med andra ord resultat som går emot deliberationsförespråkarnas antagande att deliberativa samtal är till gagn för alla deltagare. Vad som framhålls i dessa studier är att vissa deltagare påverkas mer positivt än andra deltagare. Vad som anses vara avgörande för det deliberativa samtalets effekter bland deltagarna är dels hur intresserade deltagarna är för det som samtalas om, dels i vilken utsträckning de tycker om att samtala med andra människor.

Även i empiriska studier om deliberation i undervisningen framhålls att det är bland vissa elever som deliberativ undervisning har positiva effekter (Ekman 2007). Den slutsats som dras är att det är bland intresserade och diskussionslystna elever på studieförberedande program som deliberativ undervisning är mest framgångsrik. Bland elever som inte har dessa förutsättningar finns inte några positiva effekter att vänta av deliberativ undervisning. Dessutom finns det en könsaspekt i resultaten. Bland elever på yrkesförberedande program är det främst pojkar som inte påverkas positivt av deliberativ undervisning. Det vill säga förutom att

graden av intresse och diskussionsvilja kan påverka sambandet mellan deliberativ undervisning och förväntade effekter bland eleverna, finns det resultat som visar att det kan påverka om eleven är pojke eller flicka.

I utbildningsvetenskapliga studier som rör elevers lärande och utveckling används variablerna intresse och undervisningspreferens återkommande. Sambandet mellan elevers intresse och prestation har analyserats åtskilligt inom ramen för så kallad motivationsforskning (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000) och bedömningsforskning (Klapp Lekholm & Cliffordsson 2009). Det finns en mängd empirisk forskning som studerar sambandet mellan elevers motivation och prestation i skolarbetet. Resultaten visar att det finns en tydlig koppling mellan elevers motivation att lära i skolan och deras skolprestation. Även inom betygsforskning konstateras att elever som har ett generellt intresse för att lära sig saker också utvecklar ämnesspecifika intressen, vilket i sin tur skapar ett förhållningssätt till lärande som hjälper dem förstå nya fenomen och blir belönat i betygssättning (Klapp Lekholm 2010).

Begrepp som intresse och motivation har dock problematiserats åtskilligt under senare år (Ford 1992; Giota 2001). Motivationsforskare har börjat fördjupa sig i hur begrepp som drift, intresse, förväntningar samt inre och yttre motivation skiljer sig åt samt hur deras inbördes relation ser ut i förhållande till elevers prestation. Arbetet handlar bland annat om att undersöka vad inom ramen för det komplexa och multidimensionella fenomenet motivation som har störst betydelse för skolprestation, om det är ett allmänt intresse för ämnet eller om det är det ett tryck hemifrån att lyckas med studierna.

I studien nöjer jag mig med att ta avstamp i den empiriska forskningen om deliberation, samt i de studier inom utbildningsvetenskaplig forskning som visar intressets påverkan på elevers studieresultat, och konstatera att intresse för ämnet kan vara något som påverkar sambandet mellan deliberativ undervisning och förväntat utfall. Med utgångspunkt i tidigare resultat finns det anledning att pröva om sambandet är starkare bland elever som har ett stort intresse för ämnet än bland elever som inte har det. Utgångspunkten i resonemanget är att kombinationen av att som elev både vara intresserad av ämnet och att i undervisningen få samtala om ämnet skapar en extra stor effekt på kunskaper och demokratiska värden.

Inom utbildningsvetenskap finns även en hel del forskning om hur elevers skolprestation påverkas av elevernas preferens för undervisning. Vad som diskuteras är hur individers möjligheter att lära sig saker påverkas av hur undervisningens kar-

aktär samspelar med vad individen själv anser passa honom eller henne (Witkin & Moore 1975; Kolb 1981, Andersson & Adams 1992; jfr. även Gardner 1983, 1991, 1997). Bakgrunden till denna forskning bygger på föreställningen att människor har olika sätt att hantera information. En person som är medveten om hur han eller hon bäst hanterar information kan i sin tur påverka sitt lärande genom att använda så kallade lärstilar som passar personen. Forskningen om lärstilar och lärstilsteorier innefattar flera konkurrerande modeller. Vissa av modellerna har utvecklat hela system för hur skolor skall arbeta. Där beskrivs hur elever med olika intelligenser, så som exempelvis spatial, musikalisk eller intrapersonell, bör matcha sin intelligens med sitt lärande (Gardner 1997; jfr Kolb 1981). Sammanfattande för de flesta av lärstilsteorierna är dock uppfattningen att en elevs lärande påverkas positivt om lärandesituationen passar med vad eleven personligen gillar. En elev som i en lärandesituation uppskattar ett socialt utbyte och ett diskussionslystet umgänge antas lyckas bättre om undervisningen sker i enlighet med denna preferens. Om samma elev istället skulle var tvungen att arbeta på egen hand och koncentrera sig på en individuell uppgift skulle lärandet inte vara lika framgångsrikt.

Med utgångspunkt i antagandena inom lärstilsteorin kan det vara av intresse att se om preferens för undervisning påverkar sambandet mellan undervisningsform och kunskap och värden bland eleverna. Finns det något stöd för de resultat som tidigare empirisk forskning om deliberativa processer visar, vilket i så fall innebär att elever som både har en preferens för deliberativ undervisning och har deliberativ undervisning är de som utvecklar sina kunskaper och demokratiska värden mest. Enligt en sådan hypotes är det de elever som i studiesyfte tycker om att samtala och diskutera med andra, och som dessutom får möjligheter att enbart fokusera på en sådan undervisningsform, som antas få ut mest av deliberativ undervisning.

I studien prövas också om kombinationen av könstillhörighet och deliberativ undervisning har betydelse för den kunskap och de värden som eleverna utvecklar. Tiina Ekmans (2007) resultat, att elever på pojkdominerade yrkesförberedande program missgynnas av deliberativ undervisning, kan indikera att pojkar är sämre rustade än flickor för deliberativ undervisning. Inom pedagogik diskuteras könstillhörighetens påverkan på skolprestation återkommande. Både inom den ovan beskrivna betygs- och bedömningsforskningen men även inom motivationsforskning förklaras flickors skolprestationer, i större utsträckning än pojkars, med att de strävar efter socialt godtagande och social tillhörighet (Wentzel 1989; Murphy 2000; Giota 2002).

Förklaringen till varför det finns dessa skillnader mellan pojkar och flickor hänvi-

sas till barns tidiga erfarenheter av vilka förväntningar som omgivningen har på dem. Flickor anses enligt sådana social och kulturella förväntningar vara inställda på att hjälpa andra och agera hjälpsamt och trevligt i klassrummet. Dessutom finns forskning som pekar på att flickor i större utsträckning än pojkar bygger relationer till andra människor genom att samtala om, och lyssna till, deras uppfattningar (Öhrn 1990, 1993). Med andra ord finns det mycket som tyder på att omgivningens olika krav medför att pojkar och flickor utvecklar olika lärandestrategier, vilket i sin tur kan samvariera bättre eller sämre med deliberativ undervisning. Utifrån dessa teoretiska utgångspunkter om hur flickor och pojkar anpassar sin kompetens till de förväntningar som ställs på dem är det intressant att titta närmare på om könstillhörighet interagerar på sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper samt värden bland eleverna.

* * *

Den har blivit dags att sammanfatta detta kapitel. I kapitlets första del problematiseras, konkretiseras och kompletteras den deliberativa undervisningens former för att kunna omsättas i praktiken. I den andra delen granskas de förväntade utfall som deliberativa förespråkare antar att deliberativ undervisning skall resultera i. Det främsta argumentet för att använda deliberativ undervisning i skolan är att undervisningen förväntas ha en positiv inverkan på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Undervisningen kan därmed, enligt antagandena, med fördel användas för att samtidigt lyckas med skolans kunskapsuppdrag och demokratiuppdrag. En sådan argumentation bygger dock på att lärare förstår vad en deliberativ undervisning är och hur den används. Genom den definition av deliberativ undervisning som jag presenterar i första delen av detta kapitel finns nu en sådan praktisk utformning att utgå ifrån, vilket är nödvändigt för att kunna genomföra studien. Parallellt med deliberativ undervisning utformas i kapitlet även lärarcentrerad undervisning, som är den undervisningsform som den deliberativa jämförs med i studien.

I kapitlets andra del presenteras antaganden om den deliberativa undervisningens effekter på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. I denna del redovisas hur kunskaper och värden operationaliseras och mäts i studien. Avslutningsvis behandlas även frågan om det är bland elever med vissa förutsättningar som deliberativ undervisningen förväntas nå extra stora framgångar. Det vill säga om sambandet påverkas av samspelande effekter. Från tidigare forskning identifierades tre möjliga samspelande effekter som är värda att pröva: intresse för ämnet, undervisningspreferens och könstillhörighet. Frågan om det finns något stöd för

Deliberativ undervisning

deliberationsförespråkarnas antaganden kommer att besvaras i kapitel 4 och 5. Men innan dess följer en genomgång av de metoder som används i studien.

3

Design, urval och mätmetoder

I detta kapitel redogör jag för den design som jag använder i studien. Eftersom studien handlar om att undersöka ett samband mellan å ena sidan undervisningsform och å andra sidan kunskaper och demokratiska värden bland eleverna är en experimentmetod att föredra. Det finns dock olika typer av experimentella design och jag argumenterar inledningsvis för valet av den fältexperimentella studie som utgör avhandlingens huvudnummer. I kapitlet motiverar jag i detalj varför en fältexperimentellt designad studie är mest lämpad för att pröva hypotesen om ett positivt kausalt samband mellan deliberativ undervisning och ökade kunskaper och mer av demokratiska värden bland eleverna. I kapitlet redovisar jag även de metodologiska överväganden som motiverade studiens urval, det vill säga urvalet av skolor, gymnasieprogram och lärare. Dessutom redogör jag för datainsamlingsmetod. Som beskrivits i inledningskapitlet har jag även ambitionen att spåra mekanismer och förklara resultatet från den fältexperimentella studien. Av det skälet gör jag en kompletterande undersökning där jag använder mig av observationsmetod. Beskrivningen av observationsstudien återfinns sist i kapitlet.

Den fältexperimentella studiens design

Den fältexperimentella studien har en före- och efterdesign med experiment- och kontrollgrupp. Deliberativ undervisning genomfördes i en experimentgrupp medan lärarcentrerad undervisning genomfördes i en kontrollgrupp. Undervisningen pågick under cirka fyra veckor i gymnasiekursen samhällskunskap A. Eleverna fyllde i enkäter där de svarade på frågor om demokratiska värden före studiens start och återigen efter fyra veckors undervisning. För variabeln kunskap utfördes, av etiska skäl som jag återkommer till, endast en eftermätning.

Experimentella studier är alltid att föredra för att pröva teorier som handlar om kausala samband (Slavin 2010; Schneider et al 2007; Esaiasson m.fl. 2012; jfr även Teorell 2001:15-16). I tidigare studier där sambandet mellan deliberativ undervisning och elevers demokratiska kompetens undersökts har det inte gått att utesluta att riktningen på sambandet skulle kunna vara den motsatta (Almgren 2006; Ekman 2007). Det har att göra med att dessa studier analyserar data insamlad vid en tidpunkt. Det vill säga det är under sådana förutsättningar svårt att med säkerhet slå fast att det är deliberativ undervisning som leder till att elevernas intresse för samhällsfrågor ökar, när det lika gärna kan vara så att samhällsintresserade elever anser att de har deliberativ undervisning eftersom de vill och vågar prata om dessa frågor. En experimentell design gör det dessutom möjligt att skapa god variation i den oberoende variabeln, undervisningsform. Ambitionen i studien var att utformningen av undervisningen i experimentgrupp och kontrollgrupp i så stor utsträckning som är möjlig skulle följa de teoretiska riktlinjer för deliberativ respektive lärarcentrerad undervisningen som presenterades i kapitel 2.

Utgångspunkten för studien var också att undervisningsmiljön skulle vara autentisk för eleverna. Studiens design byggdes upp så att eleverna befann sig i sin normala miljö med sin normala lärare. Att sträva efter en verklighetsbaserad situation, så kallad hög grad av ekologisk validitet, anses vara av största vikt för fältexperimentella studier inom samhällsforskning (Morton & Williams 2009:195). Det är också just närheten till den miljö som undersökningen vill uttala sig om som definierar studien som en fältexperimentell studie till skillnad från en experimentell studie (Gerber & Green 2012:13). Hög ekologisk validitet ökar studiens och resultatens tillförlitlighet samtidigt som den även ökar studiens externa validitet. Experimentella studier får inte sällan kritik just på grund av att de är utförda under omständigheter som inte kan relateras till den verklighet de vill uttala sig om (Morton & Williams 2009:196; jfr även Teorell 2008:66).

Studiens design innehöll experimentgrupper med deliberativ undervisning och kontrollgrupper med lärarcentrerad undervisning. Att ha en kontrollgrupp minskar problematiken med att veta vad det är som påverkar deltagarna. Problematiken handlar om (för att uttrycka sig i experimenttermer) i vilken utsträckning de experimentella behandlingarna innehållit mer än ett stimulus. Experimentella studier som inriktar sig mot undervisning har i de flesta sammanhang ett krav på sig att innehålla en undervisningsform att jämföra med (Slavin 2010:109); ett krav som även ställs på studier som undersöker deliberationseffekter (Mutz 2009:526, 536; Neblo 2007:529; Rosenberg 2005:218-219).

Studiens fältexperimentella design med två undervisningsformer innebar att hälften av eleverna ingick i experimentgrupper och hälften i kontrollgrupper. Vilken undervisningsform som de olika grupperna skulle få slumpades fram genom lottdragning. Däremot gjordes inte tilldelningen av eleverna till de olika grupperna på detta sätt. En sådan tilldelningsprocess, det vill säga att en elev hamnar i den ena eller andra gruppen, görs i den ideala undersökningssituationen även den med hjälp av slumpen, så kallad randomisering. Från första början var det dock en realitet för min studie att det inte gick att genom lottdragning placera eleverna i experiment- respektive kontrollgrupp. För att kunna genomföra studien under en introducerande fas på gymnasieutbildningar och gymnasiekurser var jag tvungen att anpassa mig till de klasser som redan blivit sammansatta.

I de allra flesta fältexperimentella studier i utbildningssammanhang där hela klasser är involverade är det forskningsekonomiskt omöjligt att åstadkomma fullgod randomisering (Slavin 2010:105). De åtgärder jag vidtog för att hantera bristerna i randomiseringen var för det första att använda en för- och eftermätning. Förmätningen gjorde det möjligt att tidigt i studien upptäcka om det fanns systematiska skillnader mellan grupperna som skulle kunna påverka resultaten. I resultaten från de så kallade randomiseringskontroller som genomfördes i varje delstudie finns dock inget som tyder på att det finns systematiska skillnader mellan den grupp av eleverna som hade deliberativ undervisning och den grupp elever som hade lärarcentrerad undervisning.²⁵

Det är också viktigt att poängtera att jag, när det gäller demokratiska värden, ville undersöka skillnader mellan hur elevgrupperna förändrade sina uppfattningar och inte enbart skillnader i uppfattning mellan elevgrupperna. Den andra åtgärden jag

25 Bilaga 3 innehåller en randomiseringskontroll. För att kontrollera randomiseringen genomförde jag ett stort antal t-test av medelvärdeskillnader mellan experimentgrupp och kontrollgrupp. T-testerna utfördes för de kontrollfrågor som ingick i enkäten. Kontrollfrågorna ställdes i förmätningen och handlade om elevernas kön, boendebakgrund och ålder. T-tester utfördes också på samtliga frågor som ställdes om demokratiska värden i förmätningen, samt på enkätens frågor om undervisningspreferens. Resultatet visar inget som tyder på att det i delstudierna fanns systematiska skillnader mellan experiment och kontrollgrupp. Av alla de t-test som genomfördes av förmätningarna upptäcktes endast tre skillnader bland eleverna i delstudierna på gymnasieskolan. Två bland eleverna på det studieförberedande programmet vad gäller värdet tolerans och framtida politiskt deltagande och en bland eleverna på det flickdominerade yrkesprogrammet på värdet egenintresse. Studiens resultat visar dock att de inte finns någon medelvärdesförändringsskillnad till följd av undervisningsform för dessa värden i de två delstudierna, varav man kan dra slutsatsen att den initiala skillnaden inte var betydelsefull. I undersökningen på vuxenutbildningen fanns dock en på förhand tydligt signifikant säkerställd skillnad i socialt kapital bland eleverna i experiment och kontrollgrupp. På grund av att den var så pass påtaglig gjordes inga analyser av medelvärdesförändringsskillnaderna när det gäller socialt kapital i vuxenutbildningsstudien. Bland vuxenutbildningseleverna fanns också en signifikant skillnad mellan grupperna när det gäller preferens för föreläsningar i undervisningen. Elever som hade lärarcentrerad undervisning föredrog föreläsningar i större utsträckning än de som hade deliberativ undervisning. Av resultatet (undervisningsformens effekt på kunskap) att döma verkar det dock inte som att eleverna i den lärarcentrerade undervisningen haft fördel av denna preferens.

vidtog var att undersöka hur skolorna gör när de grupperar elever som har sökt ett program till ett antal klasser. Det visade sig att samtliga skolor hade en elevupdelningsprocedur där en fyllnadsprincip praktiserades. Det finns därmed inget som tyder på att en tilldelning med slumpens hjälp skulle skilja sig från den tilldelning som var en realitet för studien.²⁶

Med utgångspunkt i studiens ambition vad gäller ekologisk validitet, det vill säga att sträva efter en verklighetsbaserad situation bland eleverna, benämns alltså studien som ett fältexperiment. Termen kan också anses mer passande än experiment eftersom tillvägagångsättet vad gäller randomiseringen av gruppstillhörighet bland eleverna inte följde det som är praxis i det strikta laboratorieexperimentet.²⁷

Inom experimentlitteraturen har det länge funnits en diskussion om skillnaden mellan experimentella studier och kvasi-, eller fältexperimentella studier (Cronbach & Shapiro 1982). Till stor del har den handlat om vilka problem en bristande ekologisk validitet samt en bristande randomisering, det vill säga att individer inte randomiseras till grupper utan de grupper som finns utgör utgångspunkten, för med sig. I utbildningsvetenskapliga studier blir randomiseringsproblematiken inte sällan en särskild brännande fråga. För att ange ett exempel på hur uppmärksamman denna problematik är kan nämnas att den studie som togs upp i inledningskapitlet, nobelpristagaren Wiemans studie av fysikundervisning i tidskriften *Science*, får en hel del kritik på denna punkt (Deslauriers, Schelew & Weiman 2011). Experimentforskare inom utbildningsvetenskap som Carol Torgerson och Terry Derting anser att Wiemans m.fl:s resultat måste tolkas med förbehållet att tilldelningsproceduren av studenterna till de olika grupperna inte byggde på slumpmässighet (Torgerson 2011:1220).

26 För att undersöka hur gymnasieskolorna fördelade elever till klasser inom respektive program intervjuade jag ansvarig rektor på respektive skola där studierna utfördes. I dessa intervjuer framkom ingen information om att fördelningen av elever var styrd av någon systematisk tilldelningsstrategi. Istället beskrev rektorerna en slumpmässig tilldelning där elever, låt säga 120 stycken, genererar 4 klasser. Skulle ytterligare elever tillkomma fördelas dessa utifrån en fyllnadsprincip.

27 Med tanke på att randomiseringen utifrån en strikt metodologisk definition är vad som kännetecknar experimentell design finns det anledning att diskutera i vilken mån jag skulle kunna använda även andra etiketter för att beskriva studiens design. Möjligtvis skulle panelstudie, alternativt mest lika system design vara tänkbara alternativ. Båda dessa benämningar är dock på många sätt missvisande och ger inte möjlighet att beskriva designens alla delar. Ett alternativ är att som Salvin (2010) använda benämningen kvasi-experiment för att beskriva ett experiment med bristande randomiseringsprocedur (Slavin 2010:105). Kvasi-experiment används dock i annan metodlitteratur för att beskriva experimentella studier som avviker på andra sätt än genom randomiseringsproblematik (Esaiasson m. fl. 207:379; Torgerson & Torgerson 2001). Jag ansluter mig därför till de som anser att benämningen fältexperiment kan användas för att beskriva en studie med experimentell design som har stor närheten till den miljö som den undersöker (Gerber & Green 2012). Eftersom jag har en allt igenom experimentell design förutom elevrandomiseringen och dessutom har fokus på att sträva efter hög ekologisk validitet väljer jag att benämna studien som ett fältexperiment. Därutöver använder jag samma etiketter som normalt används för experimentella design.

Under lång tid har experimentella studier setts som oklanderliga medan fältexperimentella studier betraktats med viss misstänksamhet. Det finns dock anledning att problematisera denna bild eftersom det är vanskligt att hävda att det skulle finns ett perfekt experiment. Snarare är det rimligt att utgå ifrån att varken experimentella eller fältexperimentella studier kan anses som något annat än en ungefärlig beskrivning av verkligheten (Cronbach & Shapiro 1982). Grovt sett kan problematiken som finns i de båda metoderna formuleras som att fältexperimentella studier skall granskas utifrån de följder som en bristande randomiseringsprocedur kan medföra medan experimentella studier skall diskuteras utifrån det faktum att de ofta genomförs i miljöer som skiljer sig från de miljöer som de vill uttala sig om. Annorlunda uttryckt, i valet av experimentell design finns det ofta ett pris att betala för att gå ut ur laboratoriet, men det finns också ett pris att betala för att stanna inne i laboratoriet.

Urvalsstrategier

Den fältexperimentella studien består i sin helhet av en serie av fyra delstudier där tre gjordes på gymnasieskolan och en på vuxenutbildningen. I samtliga delstudier läste eleverna samhällskunskap.²⁸ På gymnasieskolan ingick elever som läste på yrkesförberedande program och studieförberedande program. Alla delstudier genomfördes innan den reformerade gymnasieskolan Gy 11 trädde i kraft. Med andra ord genomfördes studien inom ramen för den programstruktur, de kursplaner och betygssystem som gällde för gymnasieskolan till och med höstterminen 2011. Totalt ingick 274 elever och 9 lärare i studien. Nedan motiveras de val som gjordes inom ramen för studien. I tur och ordning motiveras valet av gymnasieprogram, valet av skolor, valet av kurs och valet av lärare.

Valet av gymnasieprogram och gymnasieskolor

Valet av de tre gymnasieprogrammen styrdes, som beskrevs i inledningen, av tidigare forskningsresultat vad gäller sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper och demokratiska värden (Se Ekman 2007:133,142; se även Almgren 2006:143,147). Dessutom fanns det skäl att välja att genomföra studien på flera gymnasieprogram med tanke på deliberationsteoretikernas anspråk på att delib-

28 Jag använder begreppet studien för att beskriva avhandlingens studie i dess helhet. Studien bestod dock av fyra delstudier, tre på gymnasieskolan och en på vuxenutbildningen. Jag använder begreppet delstudier för att beskriva de specifika undersökningarna på respektive gymnasieprogram och vuxenutbildning.

erativ undervisning generellt sett har fördelar framför annan undervisning. I min urvalsstrategi valde jag att utgå från samma typ av gymnasieprogramskategorisering som i dessa tidigare studier. Delstudier gjordes på det studieförberedande programmet, *samhällsvetarprogrammet*, det pojkdominerade yrkesförberedande programmet, *byggprogrammet* och det flickdominerade, yrkesförberedande programmen, *florist- och djurvårdsprogrammen*. Dessutom gjorde jag en delstudie på vuxenutbildningen. Vuxenutbildningsdelstudien genomfördes under hösttermin 2006 och vårtermin 2007. Delstudierna på gymnasieprogrammen genomfördes under höstterminerna 2007, 2008 och 2009. Tre gymnasieskolor en för respektive gymnasieprogram ingick i studien.

Urvalet av gymnasieprogram gjordes alltså utifrån forskningsläget 2007. Under senare tid har Jormfeldt (2011) utmanat Ekmans (2007) resultat och visat att inte endast programtyp utan även könskontext påverkar gymnasieelevers skoldemokratierfarenheter. Som jag nämnde i kapitel 1 handlar dock inte den operationella indikatorn i Jormfeldts studie om deliberativ undervisning utan om huruvida eleverna generellt sett anser att de har möjlighet att få gehör för, samt till viss del diskuterar, saker som påverkar dem i skolan. Trots det finns det anledning att återkomma till Jormfeldts resultat i avhandlingens sjätte kapitel där jag diskuterar möjliga mekanismer för sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskap och demokratiska värden bland eleverna.

Urvalsprocessen inkluderade även valet av gymnasieskolor. I den svenska gymnasieskolan finns det två typer av skolor, kommunala skolor och fristående skolor. Eftersom de kommunala skolorna dominerar nationellt (cirka åttio procent av gymnasieeleverna i Sverige går på kommunala skolor) föll valet på kommunala skolor. Studiens utformning med före och eftermätning samt det faktum att de första enkätsvaren skulle paras ihop med samma respondents andra enkätsvar krävde att jag var närvarande vid insamlingarna. Av forskningsekonomiska skäl valdes därför skolor i Göteborgsregionen. Dessutom, som redogörs för nedan, var samarbetet med lärarna omfattande vilket även det krävde geografisk närhet. Även delstudien på vuxenutbildningen gjordes i Göteborgsregionen.²⁹

²⁹ I Göteborg är all gymnasial vuxenutbildning utlagd på entreprenad och det sker en kontinuerlig offentlig upphandling av vuxenutbildning från kommunen. Under perioden som studien genomfördes fanns det två bolag som dominerade marknaden. Avhandlingens studie genomfördes hos den ena så kallade utbildningsanordnaren.

Valet av kurs

Studien genomfördes på gymnasiekursen samhällskunskap A och ämnesinnehållet i undervisningen utgick från kursplanens mål. Kursen var fram till reformeringen av gymnasieskolan 2011 en så kallad kärnämneskurs på 100 poäng och ingick i alla gymnasieskolans program. Efter gymnasiereformen 2011 bildades nya kurs-er i ämnet samhällskunskap. Den obligatoriska andelen samhällskunskap på yrk-esprogrammen är efter reformen 50 poäng.

Valet av kurs i studien innebär att innehållet i undervisningen ligger nära den ber- oende variabeln, demokratiska värden. Eftersom hypotesen ställs upp som ett posi- tivt kausalt samband gjordes valet av samhällskunskap A utifrån antagandet att om inte resultatet i studien visar något samband i denna kurs är sannolikheten än mindre att finna ett samband i en kurs som har ett annat innehåll. Med tanke på att A-kursen i samhällskunskap lästes av alla elever som ville ha en grundläggande behörighet från gymnasieskolan var kursen den sista möjligheten för skolsystemet att utföra det demokratiska uppdraget inom ramen för undervisning med ett sam- hållsvetenskapligt ämnesinnehåll.

Valet av en kurs där innehåll som demokrati, mänskliga rättigheter och politik explicit ingår i kursplanen var inget givet val för studien. Deliberationens an- vändningsområde ses som brett och samtalen anses tillämpbara inom alla ämnen (Englund 2000, 2004). Skolans styrdokument lägger dessutom på intet sätt hela ansvaret för det demokratiska uppdraget på ämnet samhällskunskap (Lpf 94). Stu- dien prövade dock inte det svenska skolsystemets möjligheter att lyckas med up- pdraget att göra demokratiska medborgare av eleverna utan huruvida deliberativ undervisning, enligt de i teorin uttalade förväntningarna, har potential att utveckla elevernas kunskaper och demokratiska värden. I litteraturen om deliberation, som diskuterades i kapitel 2, framhålls dock vikten av att samtalen har ett konkret in- nehåll. Vad innehållet kan vara är dock öppet (Englund 2004, Larsson 2008). I de flesta studier av deliberative polls som utförts är dock ämnesinnehållet politiska frågor av olika slag (Teorell 2008:54-55).

Valet av lärare

Som framgick i kapitel 2 innebar studiens design att det var läraren som genom- förde undervisningen. Den mest kritiska delen av studien var att få kontakt med lärare som var intresserade av att delta. Upplägget av studien byggde på en lång- varig, cirka en och en halv termins, kontakt med läraren. Läraren skulle därmed

vara intresserad av att delta och motiverad att sätta sig in i de olika undervisningssinriktningarna. Tillvägagångssättet för att hitta lärare som ville vara med i studien var att gå ut brett till samhällskunskapslärare på kommunala gymnasieskolor i Göteborgsregionen (med en passande programprofil) och skicka ut korta sammanfattningar om studiens innehåll via e-post. Detta arbete startades cirka ett år före det att den specifika delstudiens genomförande var tidsmässigt aktuellt. Vid de tillfällena som flera lärare från olika skolor visade intresse valde jag ut den skola som hade flest elever på det aktuella programmet. Först efter att en kontakt med läraren knutits tillfrågades rektor om tillstånd att genomföra studien på skolan.³⁰

Studiens undersökningsdesign ställde krav på gymnasieskolans storlek. Orsaken är att det finns tumregler för antalet deltagare i studier med experimentell design. I en studie med två grupper experiment och kontrollgrupp rekommenderas att det är minst 30 personer i varje grupp (Esaiasson m.fl. 2012). Eftersom få gymnasieklasser har ett elevantal på över 30 elever i varje klass var jag tvungen att ha minst fyra parallella samhällskunskap A klasser i varje delstudie.³¹

På det flickdominerade yrkesförberedande programmet fanns det utrymme för en optimal studiesituation: en lärare i samma programinriktning undervisade fyra

30 Skälet till att välja denna strategi var att inte skapa en situation där rektor tyckte att studien lät intressant och pressade på för att genomföra studien. Om lärare skulle uppleva deltagandet som en pålaga från skolledningen skulle det kunna bidra till att lärarna i planeringsförarbetet och i nästa steg i studien kände sig tvingade att delta.

31 Tumregeln bygger på ett förhållningssätt när det gäller planeringsarbetet med experimentella studier. Ofta görs uppskattningar för att beräkna antalet deltagare. En sådan beräkning handlar om att hitta en lagom nivå vad gäller relationen mellan möjligheten att finna signifikanta skillnader mellan grupperna (förkasta en falsk nollhypotes) och arbetet med att hitta deltagare till studien (Lenth 2001:188-189). Vad som brukar diskuteras är hur stor effekt som förväntas i en studie och vilken statistisk styrka, power effekten har. Effektstorlek räknas i studien fram med hjälp av måttet Cohens d (Cohen 1988) genom att ta medelvärdeskillnaden mellan experiment och kontrollgrupp och dividera den med standardavvikelsen för både experiment och kontrollgrupp (Murphy, Myers & Wolach 2009). Huruvida en effektstorlek är att betrakta som stor eller liten underlättas av om det gjorts studier av liknande karaktär tidigare vars resultat man kan jämföra med. Grovt sett anses dock en effektstorlek mellan 0,20 och 0,50 som liten, 0,50 till 0,80 som medel och över 0,80 som stor. Power definieras som sannolikheten för att en falsk nollhypotes förkastas. Även power utgör en utgångspunkt för att kalkylera antalet deltagare till ett experiment. Power påverkas av ett antal saker i ett statistiskt test. För det första påverkar effektstorleken power. Desto större effektstorlek desto större power. Dessutom påverkas power av variansen, det vill säga ju lägre standardavvikelse desto större power. En ökad signifikansnivå i analysen gör även det att power ökar.

När det finns utgångspunkter från tidigare studier vad gäller effektstorlek och power kan dessa ligga till grund för beräkningen av antalet deltagare i experimentet. Eftersom det inte finns några liknande studier att utgå ifrån i det här fallet är det svårt att räkna fram vad som är ett rimligt antal deltagare. En grov beräkning av förväntad effekt på kunskapsvariabeln visar dock att valet av fyra klasser i varje delstudie är rimligt. Om förväntad medelvärdesförändring sätts till exempelvis $\hat{\theta} = 0,60$ betygssteg på en fyrgradig skala och standardavvikelsen antas vara $\sigma = 0,75$ betygssteg, ger det en effektstorlek på $d = 0,8$. Om power dessutom sätts till 0,8 ger dessa uppskattningar tillsammans med en signifikansnivå på $\alpha = 0,05$ enligt Lenth (2006) ett elevantal på minst 25 elever i varje grupp. Då klasserna på gymnasieskolan varierar något i antalet elever, där de yrkesförberedande programmen brukar vara något färre (ca 15-18 elever), blev valet att inkludera fyra klasser i varje experiment ett minimikrav.

parallella klasser i samhällskunskap A, med cirka tjugo elever i varje klass. Med slumpens hjälp tilldelades den deliberativa undervisningen två av klasserna medan övriga två tilldelades lärarcentrerad undervisning. På det pojkdominerade yrkesförberedande programmet ingick två lärare som hade två klasser vardera. Den ena klassen med deliberativ undervisning och den andra klassen med lärarcentrerad undervisning. På det studieförberedande programmet ingick tre lärare där en lärare hade två klasser, en med lärarcentrerad undervisning och en med deliberativ undervisning, medan de övriga två lärarna hade en klass vardera och därmed bara undervisade i en undervisningsform. Undersökningen på vuxenutbildningen genomfördes även den med tre lärare och på samma sätt som undersökningen på det studieförberedande programmet.

Tabell 3.1 Beskrivning av hur undervisningen fördelades mellan de lärare som deltog i respektive delstudie.

	Vuxenutbildning	Studieförberedande program	Yrkesförberedande program flickdominerat	Yrkesförberedande program pojkdominerat
Deliberativ undervisning	L1	L1	L1	L1
Deliberativ undervisning	L2	L2	L1	L2
Lärarcentrerad undervisning	L3	L3	L1	L1
Lärarcentrerad undervisning	L1	L1	L1	L2

Kommentar: Varje kolumn skall läsas för sig. Siffrorna i varje kolumn indikerar hur lärarna fördelades, det vill säga vilken undervisning de hade, i varje enskild delstudie.

De lärare som deltog i studien var alla intresserade av och motiverade att delta. Under planeringsarbetet utarbetades ett förhållningssätt gentemot planeringsunderlagen. Det gick ut på att lärarna skulle göra sitt bästa för att i klasserna jobba med de två undervisningsformerna och sträva mot de riktlinjer som skrivits fram i planeringsunderlagen. De skulle helt enkelt göra sitt bästa för att undervisa deliberativt respektive lärarcentrerat. Ingen av lärarna ansåg att undervisningsformerna var en total nyhet för dem. Samtliga ansåg att de i sin normala undervisning blandade undervisningsformer som påminde om deliberativ respektive lärarcentrerad undervisning. Samtliga lärare som deltog i studien var positivt inställda till studien och såg det som en utmaning att vara delaktiga i en studie vars syfte fokuserade på

effekter av undervisningsform.³²

* * *

Det är viktigt att understryka att studiens design främst är inriktad mot att analysera i vilken utsträckning kunskaper och demokratiska värden skiljer sig mellan elever som under en viss period haft deliberativ respektive lärarcentrerad undervisning. Skälet till att jag väljer att genomföra delstudier på olika gymnasieprogram är dock att jag vill ta vid där tidigare forskning slutat. Att göra statistiska jämförelser mellan de olika gymnasieprogrammen, det vill säga de olika delstudierna, är dock problematiskt givet den design jag valt. Även om strategin i studien varit att replikera identiska fältexperiment, innehåller studien de facto flera olika delstudier och inte en studie. Därmed är det problematiskt att statistiskt säkerställa i vilken utsträckning elevernas kunskaper och demokratiska värden skiljer sig åt mellan de olika programmen. Detta utesluter dock inte möjligheten att kommentera skillnader. Som tidigare påpekats är det emellertid forskningsekonomiskt omöjligt att kombinera min ambition att undersöka effekter av olika undervisningsformer i en verklig skolmiljö med en metodologiskt optimal urvalsstrategi av klasser, lärare och elever på olika program.

Studiens genomförande

Studiens fyra delstudier genomfördes under samhällskunskapskursens introducerande del under ett tidsintervall på cirka fyra veckor. Skälet till att utföra delstudierna tidigt i kursen var att eleverna i så liten utsträckning som möjligt skulle känna varandra. På så vis förbättrades förutsättningarna för att pröva sambandet mellan undervisningen och det demokratiska värdet socialt kapital. Fram till reformen 2011 lästes kursen samhällskunskap A i de allra flesta program under den första terminen.³³

32 Lärarna som deltog i studien var lärare med ett stort intresse för utbildningsfrågor. De avsatte en hel del fritid för deltagandet i studien. Deltagandet var dock helt och hållet frivilligt och de stod dem fritt att avsluta deltagandet om de ville. De som deltog fick ett symboliskt arvode på 1500 kronor.

33 Undantaget är de yrkesförberedande pojkdominerade programmen. På byggprogrammet, där undersökningarna i studien genomfördes, ligger samhällskunskap A-kursen i årskurs två och inleds höstterminen årskurs två. Eleverna väljer dock inriktning inför termin två och därmed är många elever relativt nya för varandra eftersom de tidigare läst ett allmänt introducerande år på byggprogrammet men inför höstterminen i årskurs två grupperas om. När det gäller själva starten på delstudierna genomfördes den i samtliga fall efter att lärarna haft sin "normal" introduktion där de gick igenom ämnesplaner och målen för kursen mm. Inom ramen för varje delstudie var lärarnas introduktion densamma för samtliga klasser.

Delstudierna pågick under cirka fyra veckor i kursens introducerande del. I samtliga delstudier hade kursen två lektioner per vecka där lektionstiden var ungefär två timmar per tillfälle. Valet av tidsintervall gjordes dels av anpassningsskäl i relation till vad lärarna accepterade, dels var det en fråga om resurser. Ett allt för långt tidsintervall skulle inte vara möjligt eftersom planeringen av nästa delstudie påbörjades samtidigt som den föregående avslutades. Den kontinuerliga dialogen med lärarna under undersökningsperioderna krävde dessutom en fokusering som inte hade varit möjlig med ett tidsintervall som varade en hel eller ens en halv termin.

I relation till tidigare studier av deliberation kan tidsintervallet ses som både långt och kort. De medborgarpanelstudier, deliberative polls, som jag tidigare refererat till har ett studietidsintervall på ett antal timmar under en eller två dagar. Tiina Ekman's studie å andra sidan utfördes på artonåringar vilket innebar att de flesta eleverna gick i årskurs två, alternativt tre, när de fyllde i studiens enkät och därmed hade mer än hälften av gymnasieutbildningen bakom sig.

Tillvägagångssättet i studien följde ett planeringsförfarande i tre steg. Den första fasen var intressefasen där kontakterna med lärarna knöts. En kortare presentation av upplägg och syfte med studien presenterades i fas ett. En sammanfattande text om teoretiska deliberationsmodeller och dess alternativ delades ut till läraren/lärarna. Dessutom diskuterades hur lärarna normalt sett lägger upp en samhällskunskap A-kurs samt vilken kurslitteratur de använde, med mera. I den andra fasen, oftast under sen vårtermin efter att lärarnas kurser avslutats, presenterade jag studiens planeringsunderlag. Planeringsunderlaget beskrev lektion för lektion innehåll och undervisning för de inledande fyra veckorna av samhällskunskaps A-kursen. Under träffarna i fas två diskuterade vi planeringsunderlaget utifrån variationen mellan de olika undervisningsinriktningarna samt hur underlaget överensstämde med kursens mål. I den andra fasen läste läraren/lärarna dessutom mer om deliberativ och lärarcentrerad undervisning.³⁴

I den tredje fasen arbetade vi igenom planeringsunderlagen och förberedde studien genom att diskutera dess utgångspunkter. Fokus var inriktat på att lyckas med

34 Eftersom delstudierna genomgående planerades till höstterminens start togs första kontakten med lärarna senast under tidig vårtermin samma år. Lärarna och skolorna hade vid denna tidpunkt endast en uppskattning av hur många elever som skulle börja årskurs ett kommande höst. Hur många elever som skulle gå ett visst program var därmed osäkert vilket även gjorde att lärarnas tjänstefördelning kunde komma att förändras. Osäkerheten inför varje delstudie var med andra ord mycket stor. Efter omständigheterna måste dock planeringsarbetet i samtliga delstudier sammanfattas som lyckat. Det fanns dock ett mindre lyckat inslag och det var att några entusiastiska lärare som deltog i mötena under våren tyvärr inte kunde delta i studien. Dessa lärare var dock medvetna om osäkerheten när de påbörjade arbetet. Texten som lärarna läste i fas två var en kort version av teorikapitlet i avhandling.

studiens design, det vill säga variera undervisningens två former, och hålla en bra kurs i samhällskunskap för alla elever. Mötena i fas tre ägde rum efter sommaren men före höstens terminsstart.³⁵

Planeringsunderlagets innehåll som till en del presenterades i kapitel 2 återfinns som bilaga 1. I dokumentet finns lektionernas uppläggning och instruktioner för övningarna för respektive undervisningsform. Planeringsförfarandet gjordes tillsammans med lärarna och planeringsunderlaget fungerade som ett dokument att återvända till före och under lektionerna. Innehållet i samtliga delstudier var demokrati och mänskliga rättigheter. Samtliga lärare som ingick i studien hade uppfattningen att dessa två ämnen borde inleda en samhällskunskap A-kurs. I planeringsunderlaget finns varje enskild lektion och det innehåll som skulle behandlas beskrivet. Utgångspunkten var att förändra planeringsunderlaget så lite som möjligt mellan delstudierna. Självklart fanns dock en öppenhet för justeringar om lärarna ansåg att något saknades. Våldigt få justeringar gjordes emellertid vilket berodde på att båda de yrkesförberedande skolorna hade samma kurslitteratur. Delstudierna på de yrkesförberedande programmen genomfördes dessutom före delstudien på det studieförberedande programmet. Det studieförberedande programmet hade en annan kurslitteratur men lärarna informerades om vikten av att inte förändra planeringsunderlaget i relation till de andra delstudierna. Även på vuxenutbildningen hade eleverna en annan kurslitteratur.

Delstudien på vuxenutbildningen genomfördes först. Jämfört med övriga studier finns några skillnader i planeringsunderlaget som främst beror på att alla övningar inte var lika välutvecklade vid denna tidpunkt. Generellt sett har dock planeringsunderlaget innehållit samma övningar och kompletterande texter från första till sista delstudien. Den innehållsliga delen av planeringsunderlaget var genomgående identisk i de klasser som hade deliberativ och i de klasser som hade lärarcentrerad undervisning. Detta gällde för alla delstudier. Planeringsunderlaget som läraren hade till sitt förfogande för att genomföra sitt arbete innehöll riktlinjer för att arbeta med respektive undervisning.

35 I läroplaner och kursplaner för gymnasieskolan poängteras elevers medbestämmande och inflytande över arbetet i skolan. Om detta skall gälla all form av planering i kurser är dock en tolkningsfråga. Jag tog upp denna fråga tidigt i planeringsarbetet och lät läraren avgöra om kursens inledande moment kunde fastställas utan elevernas inflytande. Om någon av lärarna hade varit av uppfattningen att eleverna skulle ha inflytande över planering av momentet hade delstudien fått avbrytas. Innan studien startade hade dock lärarna och eleverna kursstart där kursplanen mm. introducerades.

Intervjuer med lärare om delstudiernas genomförande

Vad gäller själva genomförandet av den deliberativa respektive lärarcentrerade undervisningen följde jag den endast indirekt. Under delstudierna hade jag dock kontinuerliga samtal med lärarna.

För att ta reda på hur lärarna upplevde och ansåg sig ha lyckats med undervisningen intervjuade jag lärarna i samband med att delstudien slutfördes. På det pojkdominerade yrkesförberedande programmet, på vuxenutbildningen och på det studieförberedande programmet genomfördes gruppintervjuer med de lärare som deltog i studien. På det flickdominerade yrkesförberedande programmet deltog bara en lärare i delstudien. Alla intervjuerna genomfördes i konferensrum eller lektionssal på den skola där undersökningen genomfördes. Längden på intervjuerna varierade från cirka 30 till 50 minuter.

Syftet med dessa intervjuer var att få lärarna att beskriva arbetet med undervisningsformerna. Intervjuguiden innehöll tre teman: 1) Hur upplevde du arbetet med undervisningsformerna; 2) Hur upplevde eleverna undervisningsformerna; 3) Hur fungerade ämnesinnehållet. Valet att använda en intervjuinriktning med respondentintervjuer var inte givet. I själva verket var jag ute efter ett vittnesmål från lärarna där de beskrev hur väl de lyckats med att variera undervisningen. Eftersom designen på studien byggde på att lärarna följde planeringsunderlagen ville jag dock inte att lärarna skulle uppleva intervjuerna som ett ”förhör”. Därför var det viktigt att skapa en avspänd atmosfär där de kände att de tryggt kunde prata om sina tankar och upplevelser om hur arbetet med undervisningsformerna hade fungerat under delstudierna. Intervjuerna kan därmed ses som semistrukturerade, det vill säga frågorna var varken slutna eller helt öppna (Kvale 1996). Om lärarna kom in på saker som de ansåg som viktiga men som inte låg inom ramen för de tre temana avbröt jag dem inte. Jag använde mig inte av någon inspelningsutrustning utan gjorde anteckningar av det de sa. Intervjuerna transkriberades till ett material med citat och sammanfattning av lärarnas beskrivningar av respektive tema.

Eftersom studien är avhängig av i vilken utsträckning lärarna lyckades att undervisa deliberativt respektive lärarcentrerat är deras uppfattningar om undervisningens genomförande av yttersta vikt. Nedan redovisas lärarnas resonemang om hur de upplevde arbetet med undervisningen samt hur de upplevde att eleverna uppfattade undervisningen. Analysen av intervjutexterna syftar till att finna typiska och återkommande uttalanden från lärarna som beskriver hur de uppfattade att eleverna arbetade med undervisningsformerna samt hur undervisningen mottogs av eleverna. Den systematik med vilken jag genomfört analysen kan sammanfattas i

tre punkter. Först läste jag igenom varje text två gånger för att bilda mig ett helhetsintryck av texterna. Därefter plockade jag ut alla beskrivningar av lärarna som handlade om hur de själva och eleverna uppfattade undervisningsformerna. Det är ett urval av dessa beskrivningar som presenteras i avsnittet nedan. Beskrivningarna som finns med är valda för att visa den genomsnittliga beskrivningen från lärarna om hur de upplevde arbetet med undervisningsformerna. Den generella bilden som lärarna ger är att planeringsunderlagen tillsammans med lärarnas egen strävan mot att undervisa deliberativt respektive lärarcentrerat skapat en god operationalisering av den oberoende variabelns värden. I samtliga delstudier har lärarna och eleverna arbetat mot att genomföra de två teoretiska idealen i undervisningspraktiken.

Lärarnas upplevelse av arbetet med undervisningsformerna

När lärarna beskriver undervisningen framkommer att utmaningen i delstudierna framför allt handlade om att undervisa deliberativt. I princip alla lärare som deltog i studien kände sig mer hemma i den lärarcentrerade undervisningen. Så här beskriver några av lärarna sin upplevelse om att variera undervisningen:

Ip 9 (lärare på studieförberedande program): För mig handlade det stora om att det var ganska stor skillnad mellan undervisningsformerna. Det är ju helt olika ingångar, olika sätt att jobba på, vilket jag visste i teorin. I början fick jag repetera en del från planeringsunderlagen innan jag drog igång, men i slutet var jag mer van vid båda [...] jag styr nog ganska mycket framifrån normalt sett, så den lärarcentrerade var betydligt enklare för mig.

Ip 3 (lärare på yrkesförberedande program): Skillnader är det ju mellan dem (undervisningsformerna), helt klart. Det var lite lurigt i början. Jag hade ju läst på men när man väl står där och skall göra på ett visst sätt är det lätt att bli lite stel. Jag körde nog ganska intuitivt, alltså jag hade ju samtalskriterierna och övningsuppgifterna i huvudet, vad gäller deliberativ undervisning, men stannade inte upp och läste i planeringsunderlagen under lektionerna. När det gällde lärarcentrerad var det mer som vanligt. Jag har ju hållit på med det här ett par år och att inleda med demokrati och mänskliga rättigheter är ju standard.

Ip 8 (lärare på studieförberedande program): Eleverna klarade nog den deliberativa undervisningen bättre än jag. Jag är ju lite av ett kontrollfreak så jag skulle helst vilja vara i alla smågrupper samtidigt och höra vad alla säger. Det var en bra träning för mig också att inte alltid avbryta deras samtal, samla upp vad de

sa, godkänna, och säga det en gång till med mina ord. Jag gör nog för mycket så inser jag nu när jag testat annat.

Ip 4 (lärare på yrkesförberedande program): Jag fick släppa dem mer fria i d-gruppen (deliberativ undervisning) och fick mer hoppas på att de fullföljde övningarna. Detta var lite frustrerande jämfört med l-gruppens (lärarcentrerad) undervisning. Jag blev lite osäker inledningsvis, visste inte om det skulle funka....

Ip 5 (lärare på yrkesförberedande program) jag följde underlaget ganska ingående. Tyckte det fungerade. Och den deliberativa förvånansvärt bra. De liksom fick fart på diskussionerna även om det kom in lite annat emellanåt [.....] Jag var där en del och bollade med dem men fick inte dra hela lasset på något sätt. Personligen gillar jag dock mer kontroll. Lärarcentrerad passade mig bättre.

Som nämndes i kapitel 2 finns det undersökningar som visar att elever som läser samhällsorienterade ämnen anser att den vanligaste formen av undervisning är att läraren pratar och att eleverna lyssnar (Skolverket 2003:31). Även lärarna i studien verkar se sin egen samhällskunskapsundervisning som framför allt lärarstyrd. Lärarnas berättelse ger dock en föräning om att operationaliseringen av det deliberativa undervisningsidealet kan ha varit svårare för dem än det lärarcentrerade. Detta är något att ha med sig i tolkningen av resultatet. Det som lärarna ansåg utmanande i den deliberativa undervisningen var att låta eleverna fullfölja sina samtal om övningsuppgifterna. Lärarna hade även före delstudierna vissa farhågor om att de inte skulle räcka till som samtalsledare, det vill säga att de skulle behövas i flera av de mindre grupperna i klassrummet samtidigt. I planeringen av studien diskuterades även hur lärarna skulle agera om vissa övningar inte hanns med eller om den ena klassen jobbade mycket fortare än den andra. De instruktioner som gavs byggde på att skapa så god intern validitet i delstudierna som möjligt och därmed sträva mot att behandla ungefär lika många övningar i de olika klasserna. I instruktionerna nämndes dock att antalet övningar inte var avgörande i förhållande till att eleverna fick möjlighet att jobba med övningarna utifrån de två undervisningsidealen. I intervjuerna redovisade lärarna hur de hade agerat samt hur övningarna hade fungerat:

Ip 3 (lärare på yrkesförberedande program): Vissa grejer var nog rätt svåra, den inledande texten var det många som inte gillade. Men de försökte. Annars tror jag beslutsproblemen och MR-övningarna funkade ganska bra. Att välja ut artiklar och resonera om sina val gillade nog många i deliberationsgrupperna. Även i lärarcentrerad undervisning tycker jag det komma fram massa bra synpunkter

Deliberativ undervisning

i elevernas lösningar när det gäller skälen till varför vissa artiklar valdes bort.

Ip 5 (lärare på yrkesförberedande program): Jag upplevde att delen med MR funkade bättre för båda grupperna jämfört med demokratidelen. De kom liksom in mer i övningarna och resonerade mer om vilka artiklar som var viktigast, deliberationsgruppen alltså.

Ip 8 (lärare på studieförberedande program): Jag upplevde att det blev svårare för dem när det blev mer konkret. Fallet med eleven och tröjan var inte lätt för dem. De såg deras egen roll som perifer i en sådan situation. Men samtalet hjälpte dem att problematisera kopplingen till MR.

Som framgår av citaten fanns det olika uppfattningar om vilka övningar som fungerade bland lärarna. Ingen övning ansågs dock oanvändbar. Generellt ansåg lärarna att övningarna hade den potential som krävdes av dem. I övningarna fanns möjlighet att anlägga olika perspektiv på den problematik som presenterades. Dessutom kunde lösningar på övningar problematiseras ytterligare, vilket gav lärarna möjlighet att utmana elever, eller grupper av elever, som ansåg att de löst dilemmat. Att olika övningar fungerade olika bra ser jag inte som ett problem för operationaliseringen av undervisningsformerna. Övningarna var uppbyggda på samma sätt med syftet att koppla samman form och innehåll. De var den gemensamma komponenten i de olika undervisningsformerna. Att alla övningarna inte fungerade optimalt förtar dock inte det övergripande budskapet i lärarnas berättelse: Av deras beskrivningar av undervisningssituationerna framgår att operationaliseringen av undervisningsformerna under lektionerna kan betraktas som tillförlitlig. Deras beskrivningar vittnar om att de strävade efter och lyckades variera undervisningen i enlighet med studiens design. Därmed inte sagt att det i delstudierna inte fanns tillfällen då undervisningen inte var helt i samklang med de ideal som eftersträvades.

Att mäta kunskap och demokratiska värden

Mätningen av den beroende variabeln demokratiska värden gjordes med hjälp av enkäter. Eleverna fyllde i enkäter före och efter undersökningen där de svarade på frågor om demokratiska värden. För varje demokrativärde valdes en eller flera frågor ut som indikatorer på respektive värde. Frågorna hämtades från andra undersökningar som använt samma frågor som indikatorer på dessa värden. Frågorna presenterades i kapitel 2 i anslutning till att de åtta demokratiska värdena me-

jsslades fram.³⁶

Kunskap operationaliseras i studien som elevernas svar på ett prov. Provet mätte kunskapskvalitet i förhållande till målen i kursplanen för samhällskunskap A. Med hänsyn till eleverna gjordes här enbart en eftermätning. Att ställa kunskapsfrågor om saker som eleverna inte fått tillfälle att studera ansåg lärarna inte vara lämpligt.³⁷

Provet som användes för kunskapsmätningen togs fram under planeringsarbetet. Att ha prov efter fyra veckor av kursen ansågs av samtliga lärare som deltog i studien som ett rimligt tillvägagångssätt. Grundstrukturen för provet utvecklades inför studiens första delstudie på vuxenutbildningen. Den grundläggande strukturen upprätthölls sedan genom alla delstudier men provfrågorna justerades eftersom eleverna inte hade samma kurslitteratur inom de olika delstudierna. Inom ramen för en och samma delstudie var proven identiska för de elever som hade deliberativ respektive lärarcentrerad undervisning. Provet innehöll ett antal frågor med korta svar och ett antal frågor där eleverna ombads utveckla sina tankar i essäform. Frågorna på provet konstruerades med ambitionen att mäta elevernas kunskaper i relation till några av kursplanens mål att uppnå och mål att sträva mot. Frågorna avgränsades dock till det innehåll som behandlades i undervisningen.³⁸

I styrdokumentet för den svenska målstyrda skolan finns en konstruktivistisk kunskapssyn. Kunskap är något som skapas i relationen mellan individens förståelse och det som händer i en lärandesituation. Kunskapssynen tar sig uttryck i fyra kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (SOU 1992:94). För varje ämne finns ämneskvaliteter av kunskaper framtagna. Dessa kvaliteter har försatts med betygskriterier som ska ange nivåer för kvaliteterna. Betygskriterierna beskriver nivåer som eleverna skall visa att de når vid slutet

36 Enkäten återfinns i bilaga 2.

37 Lärarna som deltog i studien arbetade aldrig med diagnostiska test när de startade nya kurser. Skälet till detta var att de ansåg att test kunde tolkas på fel sätt av eleverna och få konsekvenser för resten av kursen. Som jag beskrivit ovan är den autentiska situationen normalt sett problematisk att upprätta i experimentellt designade studier. Givetvis vore det, för att studera kunskapsförändring, bra med ett inledande kunskapsprov i studien. Framförallt med tanke på att randomiseringen inte var optimal. Men ett inledande prov skulle också, enligt lärarna, kunna skada den autentiska situationen. Redan i den inledande planeringen av studien fick jag dessa indikationer. Lärare som ingick i den referensgrupp jag hade samlat ansåg att en förmätning av kunskaper skulle var problematisk.

38 När lärarna som deltog i studien granskade provet påpekade de att de använder sig av en liknande strategi. Strategin handlar inte bara om provet utan om hur kursplanernas kunskapsmål används och utvärderas. Den strategi som användes i studien var att redan från början, i planeringen av inledningsmoment i kursen, ringa in de strävans- och uppnåendemål som skulle täckas in av undervisningen. Samtidigt bestämdes också hur elevernas kunskaper skulle mätas. I studiens undervisning stod strävansmålen om att "eleven utvecklar kunskaper om de mänskliga rättigheterna samt individens rättigheter och skyldigheter i samhället", samt kursens uppnående mål om att eleven efter avslutad kurs "ska ha kunskap demokratins framväxt och funktion" samt "ha kunskaper om det politiska systemets funktion" i centrum (SKOLFS 2007: SH 1201). Provet finns med sist i bilaga 2.

på kursen (Carlgren 2009). Provfågorna konstruerades för att ge utslag för olika kunskapskvalitet bland eleverna. Frågorna i provet gav eleverna möjlighet att visa kunskapskvalitet i relation till betygskriteriernas tre kvalitetsnivåer, G, VG och MVG. Bedömningen av elevernas prov gjordes av läraren men även av mig.³⁹

Utifrån elevens provresultat och kursens mål och betygskriterier gjordes en preliminär bedömning av elevens kunskaper efter fyra veckor på kursen. Lärarens bedömning svarade mot betygen i kursplanen. Denna bedömning fick jag ta del av. Jag valde därmed att förlita mig på lärarnas kompetens av att bedöma elevernas kunskapskvalitet i förhållande till kursens mål och betygskriterier.⁴⁰

Att endast ha en examination i form av ett skriftligt prov kan ses som ett problem. Att ha både muntliga och skriftliga examinationer skulle vara ett alternativ för lärarna i deras arbete att mäta elevernas kunskapskvalitet. Utifrån ett sådant alternativt kan studiens kunskapsmätning framstå som ett ganska tufft test på sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskap. Med tanke på att alla lärarna ansåg det rimligt att endast ha ett skriftligt prov, och med tanke på fördelarna vad

39 En bedömningsmall diskuterades med lärarna inför varje undersökning. Bedömningsmallen utgick från kursplanens betygskriterier. För en kunskapskvalitet på G-nivån krävdes att eleven klarade att beskriva och redogöra för det innehåll som kursbok och lektioner tagit upp om demokrati och mänskliga rättigheter. På VG-nivån krävdes, förutom kraven på G-nivå, att eleven till viss del kunde diskutera, analysera och reflektera över potentiella problem för ett demokratiskt beslutsfattande och för tillämpning av mänskliga rättigheter. För MVG krävdes, förutom kraven på G och VG, att eleven även visade prov på att dra slutsatser och föreslå lösningar på de frågor som ställdes i provet. Denna nivåklassning, vad gäller kunskapskvalitet, använde lärarna för att göra en helhetsbedömning av elevernas prov. Lärarna som deltog i studien tyckte att en sådan klassning var rimlig för deras rättande. Flera lärare påpekade dock att en korrekt användning av kursplanens mål och betygskriterier innebär att ett betyg på elevernas kunskapskvalitet skall sättas först när kursen är avslutad. Samtidigt medgav flera lärare att de i sitt arbete använder en strategi liknande den som användes i studien. Det vill säga att bryta ut delar av kursplanens mål och i relation till elevernas prestationer bedöma deras kunskapskvalitet utifrån betygskriterierna. Därmed ansåg jag att det var rimligt och i linje med undersökningens ambition om att upprätthålla en hög ekologisk validitet att använda denna strategi.

40 Detta beslut kan kritiseras med hänvisning till att forskning visat att lärare till viss del gör olika kunskapsbedömningar. Inom forskning om betyg och bedömning finns flera exempel på att liknande prestation av elever bedöms olika av olika lärare. Exempelvis har det visats att det sätts olika betyg på elever som har liknande resultat på nationella prov. Det skall dock understrykas att min design medför att jämförelser mellan de olika programmen, och därmed lärarnas bedömningar, generellt sett skall göras med viss försiktighet. Med detta sagt handlar det dock i det här fallet, till skillnad från den betyg- och bedömningsforskning som refererades till ovan, om att göra bedömningar av elevers kunskaper givet ett planeringsunderlag som i stort sett är det samma i samtliga delstudier. Den bästa lösningen vore dock att låta x antal samhällslärare/lärare som inte deltar i studien göra en ytterligare bedömning av samtliga elevers prov ovetande om tidigare bedömning. Tyvärr har inte den typen av resurser funnits. En budgetvariant av föreslagen strategi har dock genomförts genom att jag kopierat prov och själv gjort en extern bedömning genom att gå igenom på ett antal slumpvis utvalda prov och jämfört dem.

Desto viktigare är dock frågan om bedömning i relation till den interna validiteten. I samtliga delstudier har lärare rättat prov från både experimentgrupp och kontrollgrupp. I delstudien på det flickdominerade yrkesförberedande programmet var det samma lärare för alla elever. I delstudien på det pojkdominerade yrkesprogrammet rättade de två lärarna sina respektive klassers prov. I delstudier på vuxenutbildningen och på det studieförberedande programmet upprättade lärarna ett gemensamt rättningsförfarande. Dessa förutsättningar och åtgärder stärker den interna validiteten i respektive undersökning. Sammanfattningsvis har jag dock inte sett något skäl att misstänka att lärarna utifrån sin yrkeskompetens, som i stor utsträckning handlar om att göra denna typ av bedömningar, inte gjort ett fullgott arbete vad gäller kunskapsbedömning bland eleverna.

gäller den interna validiteten, det vill säga att ha identiska frågor i klasserna, valdes dock examinationsformen skriftligt prov.

Observationen av elevers arbete med deliberativ undervisning

Som beskrevs inledningsvis visar resultaten från den fältexperimentella studien att sambandet mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av kunskap och demokratiska värden främst finns bland elever på yrkesförberedande program. Jämfört med deliberationsförespråkares antaganden om ett generellt samband för alla elever och deliberationsskeptikers uppfattning att deliberation i bästa fall är en elitundervisning ämnad för elever på studieförberedande program visar resultaten något annat. När detta stod klart under vårterminen 2010 beslöt jag mig för att göra en kompletterande observationsstudie.

Inom samhälls- och utbildningsvetenskaplig forskning har det länge funnits en uppdelning mellan kvantitativa och kvalitativa metoder. Kritiker av kvantitativa metoder menar att kvalitativa metoder är bättre anpassade för att undersöka de komplexa samband mellan orsak och verkan som studeras i samhälls- och utbildningsvetenskap. Som jag påpekat tidigare är dock en kvantitativ metod som experiment bättre lämpad än andra metoder för att undersöka huruvida det finns ett kausalt samband mellan två variabler. En ideal studie av ett samband mellan orsak och verkan bör dock även rymma en förklaring till varför detta samband finns. I ett läge när det saknas en tillfredställande förklaring till vad som är den kausala mekanismen finns det goda skäl att komplettera en kvantitativ undersökning med en kvalitativ. I en sådan situation förespråkas kompletterande fallstudier (Teorell 2001:15-21; Teorell 2010:264).

Fallstudiens styrka handlar om att den möjliggör att på nära håll studera processer i konkreta situationer. Fallstudien gör det möjligt att spåra den process som binder ihop orsak och verkan, så kallad processspårning. George och Bennett uttrycker det som att ”den generella metoden av processspårning är till för att generera och analysera data på kausala mekanismer, eller processer, händelser, åtgärder, förväntningar, och andra ingripande variabler som länkar förmodad orsak till observerade effekter” (George & Bennett 2002:5). De föreslår två typer av processspårning. Den ena kallar de processverifiering och den andra processinduktion. Processverifiering handlar om att testa huruvida de observerade processerna bland variablerna i ett fall matchar det som antagits i de teoretiska förutsägelseerna. Processinduktion

Deliberativ undervisning

handlar om att induktivt observera synbara möjliga kausala mekanismer och tolka om dessa kan vara möjliga hypoteser för framtida prövning (George & Bennett 2002:15).

Processspårningen i den här studien handlar framför allt om processinduktion. Syftet med att bygga ut studien och komplettera de fältexperimentella studierna med en observationsstudie handlar om att försöka observera tänkbara kausala mekanismer. Det vill säga svara på frågan varför elever på yrkesförberedande program gynnas av deliberativ undervisning. Målet är att kunna ge förslag på kausala mekanismer som kan prövas i framtida studier.

Observationsstudien genomfördes under höstterminen 2010 med en klass på det yrkesförberedande byggprogrammet. Förberedelserna och observationsstudiens genomförande var identisk med de fältexperimentella delstudierna. Observationsstudien genomfördes på samma gymnasieskola som den fältexperimentella delstudien 2008. Samma lärare som medverkade i den fältexperimentella studien 2008 medverkade i observationsstudien. Eleverna gick alltså på samma utbildning, det pojkdominerade yrkesförberedande byggprogrammet, som de elever som medverkade i den fältexperimentella delstudien två år tidigare. Studien genomfördes i samma ämne, samhällsvetenskap A, under en lika lång tidsperiod, fyra veckor. Samma planeringsunderlag, enkät och prov som används tidigare återanvändes. Skillnaden mellan observationsstudien och den fältexperimentella delstudien var att jag medverkade i klassrummet som en passiv observatör.

I observationsarbetet fokuserade jag på elevernas deliberativa samtal. Eftersom undervisningen främst handlar om att elever i små grupper, om cirka fem personer, löser övningsuppgifter genom att samtala med varandra var de dessa samtal som jag följde. Tillsammans med läraren utarbetades ett system där jag satt placerad längst ner i klassrummet och följde en grupps samtal på nära avstånd. Jag satt alltså på samma plats under lektionerna med en uppslagen pärm där jag skrev ner mina anteckningar. Anteckningarna renskrevs och kompletterades så fort som möjligt efter varje observationstillfälle.

Vid deltagande observationer medför alltid själva deltagandet en problematik. Problematiken handlar om i vilken utsträckning deltagandet påverkar elevernas normala sätt att arbeta, och i det här fallet samtala, i klassrummet. Inom metodlitteraturen finns det en enighet om att deltagandet har en påverkan, som dessutom är väldigt svårt att bedöma effekten av (Esaiasson m.fl. 2007:345). Inom skolforskningen framhålls inte sällan en förmildrande omständighet vad gäller denna

problematik som går ut på att elever inte är helt ovana vid att, för klassen främmande personer, deltar i undervisningssituationen. Det kan handla om auskultande lärarkandidater, inspektörer eller föräldrar. I de skolor där denna typ av externa personers deltagande i klassrummet anses som vanligt förekommande brukar påverkan på elevers arbete bedömas som liten. I den klass som jag observerade hade det förekommit lärarkandidater i andra ämnen men inte i samhällskunskap. Enligt min uppfattning finns det ingen anledning att inte anta att min närvaro påverkade eleverna. Däremot har jag en förhoppning om att mitt deltagande under fyra veckors deliberativ undervisning ändå gav mig en bild av undervisningen under autentiska omständigheter. I den inledande presentationen jag hade med klassen beskrev jag mitt intresse för att studera undervisning samt att jag hade jobbat ihop med läraren i tidigare studier. Jag poängterade att jag var intresserad av hur undervisningen gick till och inte elevernas åsikter eller prestation. Presentationen hölls innan jag startade studien.

Utgångspunkten i observationsstudien har varit att studera elevernas perspektiv och tillvägagångsätt i undervisningen. Utifrån det har jag utvecklat en förståelse av det jag studerat (Hammersley 2006). I arbetet med att spåra och tolka de möjliga kausala mekanismerna utifrån observationsstudiens data har jag även kompletterat med material från intervjuerna med lärarna som deltog i de experimentella undersökningarna. Resultatet presenteras i kapitel 6.

Etiska överväganden

Det finns ett antal etiska principer som måste följas i experimentella studier (de Vaus 2001). Den första etiska principen är den så kallade informerat samtyckeprincipen. Informerat samtycke har en nära relation till valfrihet i deltagandet och bygger på att den som deltar i ett experiment skall bli informerad om vad det handlar om.⁴¹ Eleverna informerades muntligen innan undersökningarna startade. I informationen ingick en kort beskrivning av min forskarutbildning, att studien är en del av utbildningen och skall leda fram till att jag skriver en avhandling. Vad gäller innehållet informerades eleverna om syftet med studien, det vill säga att undersöka elevernas uppfattning om, samt i vilken utsträckning värden och kunskaper genereras av, undervisning. Dessutom påpekades kort att jag varit delaktig

41 I informationen skall ingå: vad som är syftet med studien och om dess grundläggande procedur, forskarens identitet och vilka han/hon företräder, samt vad datan som samlas in skall användas till. I anslutning till detta menar de Vaus att deltagare skall bli informerade om risker med studien, en beskrivning av förväntade fördelar med studien samt hur deltagarna blev utvalda. Forskaren bör dessutom visa öppenhet med att besvara alla typer av frågor som deltagarna kan ha samt meddela att deltagandet är frivilligt (de Vaus 2001).

i planeringen av undervisningen och att jag önskade ta del av hur eleverna lyckades på examinationerna. Eleverna informerades också om att valet att genomföra studien på just deras skola berodde på att jag hade tagit kontakt med deras lärare. Vad gäller frivilligheten informerades eleverna om att det var helt frivilligt att fylla i enkäten och att delge mig hur de lyckades på kursen. Vid samtliga informationstillfällen valde alla närvarande elever att delta. Även om de flesta eleverna vid undersökningstillfället var under 18 år krävdes inte målmanns tillstånd eftersom gränsen för informerat samtycke är satt vid 15 år (Vetenskapsrådet 2002:9).⁴²

Den andra etiska principen handlar om att forskaren inte får utföra ett experiment utan att ha funderat på konsekvenserna för deltagarna. I de fall då ett problemområde utgörs av en teori- eller hypotesprövning där forskaren kan ana att en grupp kommer att gynnas är inte experiment att föredra (de Vaus 2001). Eftersom studiens utgångspunkt var ovissheten om den deliberativa undervisningens effekter undanhölls dock ingen grupp någon fördelaktig undervisning. Utifrån principen valdes dock förmätning av elevernas kunskaper bort. Vid de inledande samtalen med lärare påpekades att en sådan form av diagnostisk prov sannolikt kunde uppfattas som stötande. Motiveringen från lärarna var att det är kursen som skall leda fram till kunskaper och att en mätning före kursstart skulle kunna upplevas som kränkande då eleverna inte har haft en chans att lära sig kursinnehållet.

Den tredje etiska forskningsregeln rör anonymitet och rätten att vara anonym som deltagare i ett experiment. Att följa denna regel har såväl etiska som metodologiska fördelar. Metodfördelen har att göra med att deltagarna troligen känner större öppenhet inför sina svar på exempelvis en enkät om de vet att de kan vara helt anonyma. Den etiska fördelen hänger framför allt ihop med vad forskaren utlovar. Eleverna informerades om att den information som publiceras i avhandlingen kommer att vara att ”undersökningarna genomfördes på vuxenutbildningen, på flick- och pojkdominerade yrkesförberedande program och på studieförberedande program på gymnasieskolor i Göteborgsregionen”. Eftersom undersökningarna innehöll en för- och en eftermätning som åtskildes av ett tidsspänn på fyra veckor ombads deltagarna skriva namn, eventuellt bara förnamn följt av första bokstaven i efternamnet, på enkäterna. Eleverna informerades om att när väl datamaterialet från mätningarna var insamlat var namnet inte av intresse för mig. De elever som

42 Eleverna informerades om att undersökningen inte på något sätt påverkade deras möjlighet att byta gymnasieprogram eller avsluta sina gymnasiestudier. Vad gäller åldersfrågan och deltagande skriver Vetenskapsrådet att: ”I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare (t.ex. skolledning, lärare, arbetsgivare, fackförening eller motsvarande) och eventuellt berörd tredje part. En förutsättning är då också att undersökningen i förekommande fall sker inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och på vanlig arbetstid” (2002, Vetenskapsrådets publikation om forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning s. 9).

ville fick också skriva upp sig på en lista om de var intresserade av att få ett exemplar av avhandlingen när den är färdig.⁴³

Studiens design, en sammanfattning

Sammanfattningsvis är alltså studien uppbyggd av fyra delstudier. Delstudierna genomfördes bland gymnasieelever på studieförberedande program, på flick- och pojkdominerade yrkesförberedande program och bland elever på vuxenutbildningen. Vid varje delstudie etablerades ett samarbete med de lärare som deltog. Samarbetet ägnades åt att förbereda genomförandet av deliberativ och lärarcentrerad undervisning under de inledande fyra veckorna i kursen samhällskunskap A. I samtliga delstudier bestod designen av en experimentgrupp med deliberativ undervisning och en kontrollgrupp med lärarcentrerad undervisning. I avhandlingens två följande kapitel svarar jag på frågan om undervisningsformerna genererade skillnader vad gäller elevernas utveckling när det gäller kunskaper och demokratiska värden. I kapitel 4 redovisas undervisningsformernas påverkan på elevernas kunskaper och i kapitel 5 redovisas undervisningsformernas påverkan på elevernas demokratiska värden. Med avstamp i resultatet från de fältexperimentella delstudierna genomförde jag intervjuer med lärarna. Dessutom genomförde jag en observationsstudie för att hitta mekanismer som skulle kunna förklara sambandet mellan undervisningsform och effekter. I kapitel 6 redovisas de mekanismer som mejslades fram ur det arbetet.

43 I samband med denna information utlovade jag inga garantier för att jag skulle kunna leta upp deras adresser om de inte stämde med de uppgifter de lämnade. Dessutom påpekades att ett utskick kunde bli aktuellt först 2012.

4

Undervisningens påverkan på elevernas kunskaper

I det här kapitlet presenteras studiens resultat vad gäller de två undervisningsformernas effekter på kunskaper bland eleverna. Resultaten presenteras genom ett antal detaljerande analyser. På samma sätt innehåller nästföljande kapitel, kapitel 5, ett antal detaljerade analyser av undervisningsformernas effekter på utvecklandet av demokratiska värden bland eleverna. Studiens sammanfattande resultat om hur deliberativ undervisning lever upp till förväntningarna om att öka både kunskaper och demokratiska värden bland eleverna kommer att diskuteras utförligt i kapitel 7.

Som beskrivits tidigare förväntas deliberativ undervisning öka elevernas kunskaper mer än andra former av undervisning. Deliberationsförespråkarnas resonemang kring detta antagande bygger på uppfattningen att samtalande elever ökar sin förståelse när de lyssnar till och bemöter olika argument som framkommer i samtalet. Elever som endast lyssnar till läraren och får tänka igenom ett problem eller ett dilemma individuellt får inte samma möjlighet att reflektera över andra elevers syn på hur problemet kan upplevas. Att gå miste om en sådan process innebär att eleverna inte får lika omfattande hjälp att upptäcka olika perspektiv och lösningar. Dessutom innebär en mer lärarcentrerad undervisning färre tillfällen för eleverna att pröva hur deras tankar uppfattas av andra elever. I förhållande till lärarcentrerad undervisning där eleverna huvudsakligen lyssnar till läraren och jobbar självständigt förväntas deliberativ undervisning vara ett bättre alternativ.

Inledningsvis i kapitlet prövas först och främst hypotesen om ett sådant positivt orsakssamband mellan deliberativ undervisning och kunskaper bland eleverna. Resultaten visar att det finns ett visst stöd för hypotesen. Dessutom visar resultaten att sambanden ser olika ut på olika gymnasieprogram. I slutet av kapitlet prövar jag dessutom om elevernas intresse för ämnet påverkar sambandet. Jag prövar också om sambandet påverkas av elevernas preferens vad gäller undervisning. Slutligen prövar jag om sambandet påverkas av att eleverna är pojkar respektive flickor.

Som beskrivs i kapitel 3 består studien av fyra delstudier. Delstudierna gjordes på gymnasieskolans flick- och pojkdominerade yrkesförberedande program, på gymnasieskolans studieförberedande program och på vuxenutbildning. Innehållet i den undervisning som genomfördes handlade om demokrati och mänskliga rättigheter. Målet med undervisningen var dels att öka elevernas förståelse för demokratin som beslutsform, dels att öka förståelsen för på vilket sätt mänskliga rättigheter är en del av demokratin. Centrala för både den deliberativa undervisningen och den lärarcentrerade undervisningen var de övningsuppgifter som eleverna arbetade med. Övningsuppgifterna var oftast uppbyggda som dilemman men i vissa fall handlade de om att problematisera en text. I studien var uppgifterna de samma oavsett om eleverna hade deliberativ eller lärarcentrerad undervisning.

Deliberativ undervisning

I den deliberativa undervisningen använde lärarna övningsuppgifterna för att starta upp elevernas deliberativa samtal. Eleverna arbetade mestadels i smågrupper som omformades med jämna mellanrum. När eleverna fick ut en övningsuppgift började de med att läsa igenom den ingress som beskrev uppgiften. När eleverna hade läst ingressen återupprepade läraren samtalskriterierna: I samtalen skulle eleverna tänka på att hjälpa varandra att framföra sina argument, de skulle lyssna till varandra, inte avbryta varandra och inte kränka varandra med elaka kommentarer, de skulle fokusera på att hitta en lösning på problemet och de skulle inte ge upp om de hade svårt att lyckas med det.

För att illustrera hur undervisningen gick till beskrivs elevernas arbete med en av övningsuppgifterna. Övningsuppgiften handlade om att fem personer med olika preferenser har svårigheter att fatta beslut om vilket TV-program de skulle se på. I uppgiften ombads eleverna att samtala med varandra för att hitta lösningar på de fem TV-tittarnas problem. Lärarna poängterade att eleverna skulle sträva efter att låta alla argument komma fram i samtalen. Ett inledande förslag på lösning som

ofta kom upp i grupperna var att eleverna försökte hitta vägar runt problemet. De kunde handla om förslag om att köpa en TV till eller att några av tv-tittarna kunde gå till kompisar och titta. I vissa fall fick lärarna avleda eleverna från dessa spår. I andra fall sköttes en sådan avledning av eleverna själva. Samtalen gick sedan vidare till att utreda vilka av TV-tittarna som skulle kunna mötas i fråga om TV-programval. Vilka rimliga kompromisser fanns bland de olika preferenserna? När frågan om kompromisser behandlades framkom inte sällan frågan om det var någon av tv-tittarna som hade en position som innebar att personen skulle kunna bestämma mer än övriga. Detta banade väg för att samtalet kom in på makt. Fanns det någon som var mer ansvarig än andra inom gruppen och som kunde fatta det avgörande ”kloka” beslutet? Lärarna var uppmärksamma på en sådan vändning i samtalet och problematiserade även detta.

I många fall vände sig dock en eller flera elever inom gruppen mot en sådan idé utan lärarens ingripande. På vilket sätt var det en smart lösning att skapa ett totalitärt styre? Ytterliggare en faktor som eleverna plockade in i sökandet efter kompromisser var frågan om tid. Skulle man kunna dela upp TV-tittandet på olika dagar bland tittarna? Vidare fördes samtalen in på hur en kompromiss, om den sattes i verket, skulle accepteras. Skulle de tv-tittare som hade en majoritet bakom sig för sitt förslag acceptera en kompromiss? Och tvärt om, skulle de som i så fall inte var en del av den beslutande majoriteten verkligen acceptera ett demokratiskt beslut? Och om en person inte accepterade ett beslut hur skulle övriga hantera detta?

Övningens mål var att få eleverna att problematisera den demokratiska beslutsp proceduren. Tillvägagångssättet handlade om att eleverna samtalade sig fram till möjliga lösningar i ett kollektivt problemlösande. I dessa samtal skulle de hålla sig till kriterierna och inte kränka, utan istället hjälpa varandra att framföra sina argument. När de var klara med en sådan uppgift inleddes arbetet med en ny (se bilaga 1 för att se hela planeringsunderlaget).

Lärarcentrerad undervisning

I den lärarcentrerade undervisningen var arbetet med övningsuppgifterna inriktat mot att eleverna fick utveckla sina idéer individuellt. Istället för att samtal och lyssna in andra elevers förslag fick de i uppgift att lösa problematiken på egen hand. Utgångspunkten var en traditionell undervisningsstrategi där läraren styrde elevernas arbete och den kommunikation som fördes i klassrummet. Den lärarcentrerade undervisningen byggde därför dels på individuellt bänkarbete, dels på

dialog mellan läraren och hela klassen.

Läraren inledde lektionerna med att gå igenom den lärobokstext som eleverna hade haft i läxa till lektionen. Därefter påbörjades arbetet med övningsuppgifterna. I övningsuppgiften med TV-tittarna fick eleverna instruktioner om att läsa igenom introduktionen och sedan fundera på lösningar för hur ett beslut skulle kunna fattas. Eleverna jobbade individuellt med att tänka ut en eller flera framkomliga vägar för hur de fem TV-tittarna skulle gå till väga. Vid behov kunde de kalla till sig lärarna och få hjälp. Eleverna ombads också skriva ner alla de förslag på lösningar som de kommit fram till. Eleverna jobbade med de individuella lösningarna under en avsatt tid. Därefter inledde läraren en dialog med klassen. Eleverna tillfrågades om hur deras lösningar på problematiken såg ut. Läraren bollade tillbaka elevernas svar genom att ställa frågor om dem.

I den lärarledda dialogen fördes alltså en diskussion mellan läraren och klassen om vad som var bra, och vad som var mindre bra, lösningar på övningsuppgiftens problem. Ett förslag på lösning från en elev problematiserades ytterligare genom att läraren ställde följdfrågor till eleven och hela klassen. Var det en bra lösning att dela upp tv-tittandet så att alla fick sin vilja fram? Var kompromisser eller utnyttjande av majoritetsprincipen att föredra för att lösa tv-tittarnas problem? Om de föredrog kompromisser, hur omfattande kunde kompromisserna i så fall vara? I vilken utsträckning skulle en minoritet av tv-tittarna egentligen ha något att säga till om?

Studiens kunskapsmätning

Alla lektioner i delstudierna var uppbyggda kring ett antal övningsuppgifter enligt de modeller som beskrivs ovan. Till detta hade eleverna läxor i form av lärobokstexter som de skulle läsa till lektionerna. När delstudierna avslutades, det vill säga efter fyra veckors studier, genomfördes ett prov. Provet avslutade momentet om demokrati och mänskliga rättigheter. Eleverna var informerade om detta upplägg redan från början och de visste att provfrågorna skulle bygga på de övningar som de arbetat med under lektionerna samt de texter som de hade fått i uppgift att läsa under det första momentet. Allteftersom provet närmade sig uppstod dock frågor bland eleverna om vilken typ av uppgifter som provet skulle innehålla. När sådana diskussioner uppstod rekommenderade lärarna eleverna att repetera övningarna samt läsa på läxorna. Det var dock främst bland eleverna på studieförberedande program som diskussionerna om provets innehåll uppstod.

Provet konstruerades med utgångspunkt i att mäta ett antal av de kunskapsmål som skrivs fram i kursplanen för samhällskunskap A.⁴⁴ Provet innehöll ett antal frågor av varierande karaktär. Inledningsvis fanns ett antal flervalsfrågor och därefter flervalsfrågor där eleverna skulle motivera sina svar. Avslutningsvis fanns två essäfrågor där eleverna fick möjlighet att beskriva, diskutera och dra slutsatser av sin argumentation. I rättningsförfarandet gjorde lärarna en helhetsbedömning av elevernas provsvar. Bedömningen byggde på en nivåklassning av den kunskapskvalitet som eleven visade upp i relation till det innehåll som provet handlade om. Nivåklassningen utgick ifrån betygskriterierna i kursplanen. För en kunskapskvalitet på G-nivån krävdes att eleven kunde beskriva det innehåll som lärobok och lektioner tagit upp om demokrati och mänskliga rättigheter. På VG-nivån krävdes, förutom kraven på G-nivå, att eleven kunde diskutera innehållet från olika perspektiv, exempelvis vad gäller möjliga problem för att fatta demokratiska beslut eller för att tillämpa mänskliga rättigheter. För MVG krävdes, förutom kraven för G och VG, att eleven även hade förmåga att dra slutsatser och föreslå lösningar på de frågor som ställdes i provet.

Det är den kunskapskvalitet som eleverna visar upp i proven som jämförs inom ramen för respektive delstudie. Genom att jämföra kunskapskvaliteten bland elever som haft deliberativ undervisning med elever som haft lärarcentrerad undervisning undersöks om eleverna utvecklats olika.

44 Som beskrevs i kapitel 3 konstruerades provet utifrån planeringen av inledningsmomentet i kursen. Strategin i planeringen var att ringa in de strävans- och uppnåendemål som skulle täckas in av undervisningen och bestämma hur elevernas kunskaper skulle mätas. I studiens undervisning stod strävansmålen om att "eleven utvecklar kunskaper om de mänskliga rättigheterna samt individens rättigheter och skyldigheter i samhället", samt kursens uppnåendemål om att eleven efter avslutad kurs "ska ha kunskap om demokratins framväxt och funktion" samt "ha kunskaper om det politiska systemets funktion" i centrum (SKOLFS 2007: SH 1201). Provet konstruerades som ett skriftligt prov. I provet gavs utrymme för eleverna att visa sin kunskapskvalitet i relation till kursens betygskriterier.

Undervisningens effekt på kunskap

Den hypotes som prövas i avhandlingen bygger, som sagt, på deliberationsförespråkarnas antaganden om ett positivt samband mellan deliberativ undervisning och elevers kunskaper. I tabell 1 redovisas resultaten från analysen av sambandet mellan undervisningsform och kunskap.

Tabell 4.1 Effekten av undervisningsform på elevernas kunskaper.

	Lärocentrerad undervisning	Deliberativ undervisning	Skillnad
Studieförberedande program	2,60 n=52	2,43 n=49	-0,17 (p=0,33) 0,85
Yrkesförberedande pojkdominerade program	1,97 n=32	2,13 n=31	+0,16 (p=0,25) 0,55
Yrkesförberedande flickdominerade program	2,15 n=26	2,85 n=33	+0,70 (p=0,00) 0,86
Vuxenutbildning	2,28 n=18	2,86 n=21	+0,58 (p=0,05) 0,91

Kommentar: Tabellen visar medelvärden av elevernas betyg (IG = 1, G = 2, VG = 3, MVG = 4). I den högra kolumnen redovisas skillnaden mellan medelvärden i den grupp som haft deliberativ undervisning jämfört med den grupp som haft lärocentrerad undervisning. Ett unpaired t-test är genomfört för att pröva om det finns en signifikant skillnad mellan grupperna, p-värdet anger säkerhetsnivån för signifikansen.

Som framgår av tabell 4:1 finns det ett positivt samband mellan deliberativ undervisning och kunskap bland eleverna på det yrkesförberedande flickdominerade programmet och på vuxenutbildningen. På det flickdominerade yrkesprogrammet visar resultatet en signifikant skillnad på 0,7 (d=0,81) betygsteg på den fyrgradiga skalan. Även bland eleverna på vuxenutbildningen finns en signifikant positiv effekt av deliberativ undervisning på elevernas kunskaper. Medelbetyget bland de vuxna elever som hade deliberativ undervisning var drygt ett halvt betygsteg 0,58 (d=0,63) högre än bland de elever som hade lärocentrerad undervisning. Skillnaden bland eleverna på det studieförberedande och det pojkdominerade yrkesprogrammet är inte statistiskt säkert på en rimlig säkerhetsnivå (p > 0,10).

Den första slutsatsen att dra är att hypotesen får visst stöd. I två av fyra delstudier finns ett positivt samband mellan deliberativ undervisning och elevernas kunskaper. Det finns samtidigt inget signifikant resultat som visar att deliberativ un-

dervisning skulle vara ett sämre alternativ än lärarcentrerad undervisning för att utveckla elevernas kunskaper. Men samtidigt visar alltså inte samtliga delstudier på ett positivt samband. Utifrån resultatet i tabell 4:1 kan med andra ord deliberationsförespråkarnas antagande om deliberationens positiva effekt på kunskap uppfattas som något optimistiskt. Enligt dem förväntas deliberativa samtal i undervisning ”innebära att ett aktivt lärande impliceras” (Englund 2004:64) och att deliberativ undervisning sannolikt är effektivare ur lärandesynpunkt än skolans dominerande tradition av kunskapsförmedling (Englund 2000:13). Bland eleverna på det flickdominerade yrkesförberedande programmet och bland eleverna på vuxenutbildningen finns det stöd för detta antagande, men inte på de två andra programmen. Samtliga fyra elevgrupper som hade deliberativ undervisning lyckades inte bättre än de elevgrupper som hade lärarcentrerad undervisning.

Även om resultaten, sett över alla fyra delstudierna, inte visar på ett homogent stöd för att deliberativ undervisning är effektivare än lärarcentrerad undervisning är det intressant i relation till vad tidigare studier visat. I analyser av IEA:s tvärsnittsdata från den så kallade Civic Education-undersökningen från 1999 har ett generellt positivt samband mellan deliberativ undervisning och demokratikunskaper bland eleverna i den svenska skolan dokumenterats (Almgren 2006; Ekman 2007). Studier av IEA-data från gymnasieskolan visade dock att sambandet varierade beroende på vilket gymnasieprogram eleverna gick (Ekman 2007). På yrkesförberedande program fanns ett negativt samband mellan deliberativ undervisning och demokratikunskaper medan sambandet var positivt på studieförberedande program. Resultatet föranledde en formulering av en elithypotes för deliberativ undervisning: Deliberativ undervisning klassades som en undervisningsform framför allt för elever som studerar på studieförberedande program. Ekman menade att ”det nya bidraget till forskningen är att den gynnsamma effekten inte är ett generellt fenomen. Deliberativ undervisning har tvärtom negativ effekt på demokratikunskaper på pojkdominerade program (...) en liknande effekt finns över samtliga yrkesförberedande program, fast inte fullt lika tydligt” (Ekman 2007:166-167). Den bästa rekommendationen hittills har alltså varit att deliberativ undervisning endast passar för elever som läser en utbildning med fokus på teoretiska ämnen (Ekman 2007:168). Resultaten i tabell 4:1 ger dock inget stöd för en sådan slutsats. Istället visar resultaten på raka motsatsen. Resultatskillnaden ger anledning att redogöra för på vilket sätt studier byggda på surveyundersökningar på IEA-data metodologiskt skiljer sig från min studie.

Undersökningarna som ingår i den här studien har ambitionen att variera undervisningen i de olika grupperna. I undervisningssituationen strävade lärarna och elev-

erna efter att följa anvisningarna om deliberativ respektive lärarcentrerad undervisning. I analyser av IEA:s tvärsnittsdata studerades endast hur eleverna upplever sitt klassrumsklimat utifrån ett antal fasta påståenden.⁴⁵ Kunskapsmätningen sker utifrån elevernas svar på ett antal flervalfrågor som inte är relaterade till några kursmål eller betygsriterier i den svenska läroplanen. Jämfört med de analyser som bygger på IEAs data är med andra ord min experimentella studie på flera sätt bättre anpassad till att studera effekterna av deliberativ undervisning. För det första ligger den operationella indikatorn på deliberativ undervisning betydligt närmare den teoretiska definitionen. I planeringsarbetet med lärarna låg fokus på att göra de teoretiska resonemangen om deliberativ undervisning till reella lektionsupplägg med innehåll och övningar. För det andra fick eleverna delta i denna undervisning istället för att endast uppe en uppfattning utifrån ett antal påståenden. De elever som ingick i studien har med andra ord deltagit i deliberativ undervisning respektive den alternativa lärarcentrerade undervisningen innan deras kunskaper testades. Det gör att förhållandet mellan orsak och verkan är säkerställt. Med tanke på dessa fördelar anser jag att det, utifrån resultaten i den här studien, är rimligt att ifrågasätta resultaten från tidigare surveyundersökningar.

Vid en närmare granskning av resultaten från delstudien på det yrkesförberedande flickdominerade programmet framkommer dessutom en intressant nyans. Det som gör att det finns en signifikant skillnad handlar om att elever som har deliberativ undervisning i större utsträckning än de som har lärarcentrerad undervisning når en kunskapskvalitet över godkändnivån. I gruppen som har lärarcentrerad undervisning har 4 procent av eleverna icke godkänt, 85 procent godkänt, 4 procent väl godkänt och 7 procent mycket väl godkänt. I gruppen som har deliberativ undervisning är det 9 procent som har icke godkänt men bland övriga elever är det en större spridning. Endast 21 procent har godkänt medan 45 har väl godkänt och 24 procent har mycket väl godkänt. Resultaten indikerar att den deliberativa undervisningen ger eleverna på det yrkesförberedande flickdominerade programmet bättre förutsättningar för att nå de kriterier som finns på de högre betygsstegen. Jämfört med elever som har lärarcentrerad undervisning är det bland eleverna som har deliberativ undervisning fler som kan diskutera innehållet från olika perspek-

45 Deliberativ undervisning mäts i Ekman & Almgrens studie med en operationell indikator som kan ifrågasättas. I IEA:s frågeenkät från 1999 får eleverna ta ställning till tolv påståenden om saker som kan hända på skolan och/eller på lektionerna i samhällskunskap och historia. I sju påståenden får eleverna ta ställning till: om de vill uttrycka åsikter och om lärarna tillåter och uppmuntrar att de gör det. I de fem övriga påståendena får eleverna ta ställning till om läraren ställer krav på att eleverna lär sig faktauppgifter, att eleverna läser läroboken, samt om det bästa sättet att få bra betyg är att lära sig datum och fakta utantill. Frågan är om dessa påståenden mäter i vilken grad eleverna har deliberativ eller traditionell (lärarcentrerad) undervisning (jfr. Ekman 166-168). I internationella studier där påståendena används anses de mäta i vilken utsträckning eleverna uppfattar samtalsklimatet i klassrummet som öppet (Torney-Purta m. fl. 2001).

tiv, dra slutsatser och föreslå lösningar på problem. Delstudien på vuxenutbildningen visar ett liknande resultat. Kunskapskvalitetsskillnaden bland eleverna genereras av att elever som har haft deliberativ undervisning i större utsträckning än de som har haft lärarcentrerad undervisning får väl godkänt och mycket väl godkänt på provet.

Deliberationsförespråkarnas antagande om varför deliberativ undervisning förväntas öka elevernas kunskaper mer än andra former av undervisning bygger på uppfattningen att samtalande elever ökar sin förståelse när de lyssnar till och bemöter olika argument som framkommer i samtalet. Bland eleverna på det flickdominerade yrkesförberedande programmet och bland eleverna på vuxenutbildningen pekar resultaten på att detta antagande kan vara riktigt. Frågan varför resultat visar att sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskap finns just bland dessa elever, samt vilka mekanismer som skapar denna skillnad i utveckling av kunskapskvalitet, återkommer jag till i kapitel 6.

Deliberativ undervisning – en undervisningsform för redan intresserade elever?

Tidigare forskning har indikerat att elever som visar intresse för det ämne som de studerar når ett högre betyg och bättre testresultat än elever som är ointresserade av ämnet (Boscolo & Mason 2003; Ford 1992; Giota 2001; Hidi 1990; Mason & Boscolo 2004; Klapp Lekholm & Cliffordsson 2009; Murphy & Alexander 2002; Schiefele 1991, 1998; Wentzel 1989). Således finns det anledning att fundera över om, och i så fall hur, elevernas individuella intresse för samhällskunskap påverkar sambandet mellan undervisningsform och kunskap. En hypotes värd att pröva är att deliberativ undervisning har bättre förutsättningar att påverka elevernas kunskaper positivt om eleverna redan från början är intresserade av ämnet.

Inom den statsvetenskapliga forskningen om deliberation finns en diskussion om att deliberativa samtal framförallt är en procedur för en intellektuell elit (Rosenberg 2005:213; Neblo 2007:533; Luskin m fl. 2000, 2002; Ekman 2007). I en samtalande grupp där deltagarna är insatta i ämnet och vill veta mer om ämnet finns möjligheten att argumentationen och lyssnandet skärps vilket i sin tur ökar förståelsen för problemen som behandlas. För sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskaper bland eleverna innebär ett sådant antagande att elevernas intresse kan

ha en interagerande eller samspelande effekt på sambandet. Elever som både är intresserade och deltar i deliberativ undervisning kan med andra ord förväntas lyckas bättre än de elever som enbart är intresserade eller enbart deltar i deliberativ undervisning. Som tidigare nämnts har även resultaten från studier på IEA:s civic educationdata lagt grunden för ett sådant resonemang. Deliberativ undervisning har utifrån resultaten i dessa studier inte ansetts som någon framgångsrik undervisningsform bland elever på yrkesförberedande program. Detta eftersom intresset för samhällskunskap generellt sätt är lägre bland elever på dessa program jämfört med bland elever på studieförberedande program (Ekman 2007:168). Frågan är således om intresse för ämnet fungerar som en interaktionsvariabel för sambandet mellan undervisningsform och kunskap bland eleverna.

Inom den pedagogiska forskningen om deliberation görs ett annat antagande om kopplingen mellan undervisningsform, intresse för ämnet och kunskap. Uppfattningen är att det deliberativa samtalet i sig skapar ett ökat intresse för ämnet bland eleverna (Englund 2000, 2004, 2007). När alla får möjlighet att uttrycka sig och när alla hjälps åt för att alla skall kunna framföra sina argument väcks ett intresse för ämnet även bland de elever som från början är ointresserade. Utgångspunkten är att jämfört med skolans traditionella form av utlärninng och kunskapsförmedling har deliberativ undervisning bättre möjligheter att skapa både kunskaper och intresse bland eleverna. Därmed anses deliberativ undervisning mer framgångsrik vad gäller kunskapsökning bland eleverna än annan undervisning eftersom det ökade intresse för ämnet ger stöd åt inlärningsprocessen. Oavsett om intresset för ämnet är stort eller litet bland eleverna är deliberativ undervisning alltså det bättre alternativet. Till skillnaden från den elithypotes som förts fram bland deliberationsforskare inom statsvetenskap finns det inget i den pedagogiska forskningen om deliberation som tyder på att en extra stor positiv kunskapseffekt förväntas bland elever som både är intresserade av ämnet och undervisas deliberativt.

I tabell 4:2 redovisas resultaten från två OLS-regressionsanalyser där syftet är att pröva om graden av samhällsintresse bland eleverna påverkar sambandet mellan undervisningsform och kunskap. Tillvägagångssättet för prövningen är att, i varje delstudie, dela upp eleverna i två grupper, de som är samhällsintresserade och de som inte är samhällsintresserade. På det viset går det att pröva om sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskap är starkare bland de elever som är intresserade av samhällsfrågor än bland de som är ointresserade.⁴⁶ I modell 1 i tabell 4:2 ingår inte interaktionsvariabeln intresse för ämnet i analysen. I modell 2 ingår interaktionsvariabeln i analysen.

46 Det finns flera studier som visar att det finns skillnader bland gymnasieelever vad gäller intresse för politik och samhällsfrågor. Skillnaderna finns också mellan olika gymnasieprogram där intresset för samhällskunskap bland elever på studieförberedande program är större än bland elever som går på yrkesförberedande program. Som jag tidigare varit inne på är det riskabelt att i min studie jämföra de olika undersökningarna. Det går inom ramen för studien inte att uttala sig om effekten av (att som elev gå ett visst) program på sambandet mellan undervisningsform och kunskap. Det bör därför understrykas att det som undersökts i analysen är effekten av det individuella intresset bland eleverna på sambandet mellan undervisningsform och kunskaper. Det går dock att tänka sig att även intresse för ämnet på gruppnivå kan påverka sambandet: Det kan mycket väl vara så att effekten av deliberativ undervisning på kunskaper är olika om gruppen innehåller många elever med stort intresse för samhällsfrågor jämfört med om en grupp består av elever som har ett varierat eller lågt intresse. Med andra ord kan det vara så att det kan finnas en grupp-effekt vad gäller intresse för ämnet som får utrymme inom ramen för vissa gymnasieprogram. En sådan interaktionseffekt på sambandet prövas dock inte här.

Deliberativ undervisning

Tabell 4.2 Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna

	Modell 1		Modell 2	
<i>Studieförberedande program</i>				
<i>(n=101)</i>				
Undervisning	-0,19	(0,17)	-0,35	(0,69)
Intresse	0,10	(0,12)	0,07	(0,18)
Undervisning*Intresse			0,06	(0,24)
Konstant	2,32***	(0,34)	2,40***	(0,48)
Adj. R ²	0,00		0,00	
<i>Pojkdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=62)</i>				
Undervisning	0,13	(0,14)	0,50**	(0,20)
Intresse	0,12	(0,14)	0,44**	(0,18)
Undervisning*Intresse			-0,67**	(0,27)
Konstant	1,91***	(0,12)	1,73***	(0,13)
Adj. R ²	0,01		0,08	
<i>Flickdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=59)</i>				
Undervisning	0,65***	(0,21)	0,71**	(0,29)
Intresse	0,29	(0,21)	0,36	(0,31)
Undervisning*Intresse			-0,13	(0,42)
Konstant	2,03***	(0,18)	2,00***	(0,20)
Adj. R ²	0,16		0,15	
<i>Vuxenutbildning</i>				
<i>(n=39)</i>				
Undervisning	0,57**	(0,28)	-1,00	(0,83)
Intresse	0,63	(0,46)	-0,25	(0,62)
Undervisning*Intresse			1,75*	(0,87)
Konstant	1,72***	(0,45)	2,50***	(0,59)
Adj. R ²	0,17		0,17	

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda $p < 0.10$ markeras med *, $p < 0,05$ med ** och $p < 0,01$ med ***. Den beroende variabeln är betygsmedelvärdet. N-talet är antalet elever som ingår i analysen för respektive undersökning. Inom parentes visas standardfelen. Intresset för samhällskunskap har mätts med hjälp av följande frågeformulering: Hur intresserad är du i allmänhet av samhällsfrågor: Inte alls intresserad, inte särskilt intresserad, ganska intresserad och mycket intresserad. Variabeln har kodats om till att variera mellan 0 och 1 där de två första värdena kodats till 0 och de två sista till 1 (variabelns fördelning bland eleverna var på studieförberedande program 38 % = 0 och 62 % = 1, på yrkesförberedande pojkdominerat program 45/55, på yrkesförberedande flickdominerat program 48/52 och på vuxenutbildning 11/89). Även variabeln undervisning har kodats så den varierar mellan 0, lärarcentrerad undervisning, och 1, deliberativ undervisning. Interaktionsvariabeln 'Undervisning*Intresse' anger effekten av att som elev både vara intresserad och ha deliberativ undervisning.

Som framgår av tabellen är två av de totalt fyra effekterna av intresse på sambanden mellan undervisningsform och kunskap signifikanta på en rimlig säkerhetsnivå ($P < 0,10$). Intresse för samhällskunskap påverkar sambanden mellan undervisningsform och kunskap bland eleverna på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet (-0,67) och bland eleverna på vuxenutbildningen (1,75). Som framgår är dock effekten på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet negativ medan den är positiv på vuxenutbildningen. För vuxenutbildningen är dessutom endast interaktionstermen och inte huvudeffekten

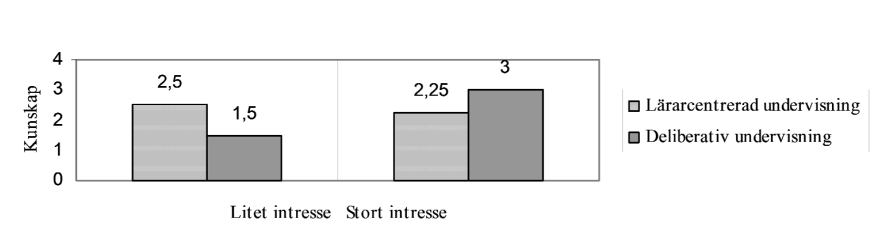
av intresse signifikant, vilket gör att resultatet är något osäkert. Sammantaget betyder detta att hypotesen att de är de mest samhällsintresserade eleverna som får kunskaper med deliberativ undervisning inte får stöd. I figur 4:1 och 4:2 illustreras de två signifikanta effekterna. I figurerna är elever med litet intresse för samhällsfrågor och elever med stort intresse för samhällsfrågor uppdelade i två grupper.

Figur 4.1 Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och kunskap bland elever på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet.



Kommentar: I diagrammet visas effekten av att ha deliberativ undervisning eller lärarcentrerad undervisning och vara lite intresserad av samhällsfrågor eller mycket intresserad av samhällsfrågor på kunskap. Värdena på staplarna räknas fram från de värden som presenteras i regressionsanalysen i tabell 4:2 Yrkesförberedande pojkdominerade program Modell 2. Värdet på första stapeln från vänster är effekten av intresse på sambandet mellan undervisningsform och kunskap då undervisningsformen är lärarcentrerad och intresse är lika med 0, det vill säga lika med konstanten för regressionslinjen 1,73 (båda variablerna är lika med 0). Värdet på andra stapeln från vänster är effekten av intresse på sambandet mellan undervisningsform och kunskap när undervisningsform är deliberativ, lika med 1, och intresset är litet, lika med 0 (värdet när undervisningsform är lika med 1 plus konstanten $(0,50 + 1,73 = 2,23)$). Värdet på tredje stapeln från vänster är effekten då undervisningen är lärarcentrerad och intresset är stort, lika med 1 $(0,44 + 1,73 = 2,17)$. Värdet på sista stapeln är effekten då undervisningen är deliberativ och intresset är stort $(0,50 + 0,44 + (-0,67) + 1,73 = 2,00)$. Värdena i figur 4:2 räknades fram på samma sätt.

Figur 4.2 Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och kunskap bland elever på vuxenutbildningen



Kommentar: I diagrammet visas effekten av att ha deliberativ undervisning eller lärarcentrerad undervisning och vara lite intresserad av samhällsfrågor eller mycket intresserad av samhällsfrågor på kunskap.

Deliberativ undervisning

I den vänstra rutan i figur 4:1 finns de elever på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet som har ett litet samhällsintresse. Som framgår av figur 4:1 är det bland elever som har deliberativ undervisning, och som vid kursstarten ansåg sig ha litet intresse för samhällskunskap, som kunskaperna utvecklas mest. Bland elever som har lärarcentrerad undervisning och lite intresse för samhällskunskap är betygsgenomsnittet 0,5 betygsteg lägre. Bland eleverna med stort intresse för samhällsfrågor är skillnaden vad gäller undervisningsform den omvända och dessutom betydligt mindre. Det vill säga att elever med stort intresse som har lärarcentrerad undervisning har ett något högre betygsgenomsnitt än de som har deliberativ undervisning. Tvärtemot vad som förväntas enligt den elithypotes som diskuterats visar resultaten att det är de minst samhällsintresserade eleverna som har deliberativ undervisning som har högst betygssnitt.

För vuxenutbildningen, figur 4:2, visar dock resultaten det omvända. Betygsgenomsnittet är högst bland vuxenelever med stort intresse för samhällsfrågor som har deliberativ undervisning. Bland elever med litet intresse för samhällskunskap som har deliberativ undervisning är betygsgenomsnittet betydligt lägre än bland de elever som har lärarcentrerad undervisning. Det är dock återigen viktigt att påpeka att signifikansen i resultat för vuxenutbildningen är bristfällig. Resultatet tyder dock på att kombinationen av att som vuxenelev vara intresserad av ämnet och ha deliberativ undervisning kan generera en extra kunskapseffekt.

Sammanfattningsvis ger analysen inte stöd för hypotesen att deliberativ undervisning främst skapar kunskaper bland samhällsintresserade elever. Detta resultat är intressant i jämförelse med resultaten från tidigare surveyundersökningar utifrån IEA-data. Som påpekats tidigare tolkas resultaten från dessa studier som att en användning av deliberativ undervisning bland yrkesprogramselever, som generellt sett inte är intresserade av ämnet samhällskunskap, kommer att resultera i att eleverna lyckas sämre än vad de skulle gjort om de haft traditionell (mer lärarcentrerad) undervisning. Resultatet i tabell 4:2 tyder dock snarast på motsatsen. Bland ointresserade elever på pojkdominerade yrkesprogram och bland såväl intresserade som ointresserade elever på flickdominerade yrkesprogram är den deliberativa undervisningen mest framgångsrik. Ingenting i den här studien tyder på att yrkesprogramselevers kunskaper, oavsett intressenivå, påverkas bättre av en lärarcentrerad, mer traditionell, undervisning än av en deliberativ undervisning.

Deliberativ undervisning – bara för de elever som gillar det?

Så här långt visar resultaten när det gäller kunskapsutveckling bland eleverna att deliberativ undervisning fungerar bäst bland eleverna på vuxenutbildningen och på de yrkesförberedande programmen. För eleverna på det studieförberedande programmet verkar undervisningsalternativen fungera likvärdigt. Det förefaller som att eleverna på studieförberedande program lyckas ungefär lika bra oavsett undervisningens karaktär och oberoende av hur intresserade de är av samhällskunskap. Möjligtvis är det så att eleverna helt enkelt anpassar sig till den undervisning som bedrivs.

För att pröva om så är fallet är det intressant att titta närmare på elevernas preferenser vad gäller undervisning. Inom pedagogik finns en omfattande litteratur vad gäller individers möjligheter att lära sig saker givet hur undervisningens karaktär samspelar med vad individen själv anser passa honom eller henne (Witkin & Moore 1975; Kolb 1981, Andersson & Adams 1992; jfr. även Gardner 1983, 1991, 1997). Utgångspunkten för denna forskning handlar om att olika människor antas föredra olika sätt när det gäller att hantera information. För att en elev skall kunna påverka sitt lärande på bästa sätt måste eleven fundera över hur han eller hon helst hanterar information. När eleven har detta klart för sig kan han eller hon i nästa steg utnyttja så kallade lärstilar som passar denna informationshanteringspreferens och på så sätt påverka sitt lärande på bästa sätt.

I forskningen om lärstilar och lärstilsteorier finns flera konkurrerande modeller (Gardner 1997; jfr Kolb 1981). Vad som är gemensamt för de flest lärstilsteorier är dock uppfattningen att en elevs lärande antas påverkas positivt om lärandesituationen passar med elevs preferens för undervisning. Det vill säga att en elev som tycker om att ha ett socialt utbyte genom samtal med andra antas lyckas bättre om undervisningen sker i enlighet med denna preferens.

Utifrån de antaganden som görs inom lärstilsteori kan det vara av intresse att se om preferens för undervisning påverkar sambandet mellan undervisningsform och kunskap. I det här fallet är det mest relevant att studera om eleverna anser att deliberativ undervisning passar dem eller inte och i sin tur undersöka om denna preferens får effekter på sambandet mellan undervisningsform och kunskap.

Den hypotes som prövas är att elever som både har en preferens för deliberativ undervisning och har deliberativ undervisning är de som utvecklar sina kunskaper

Deliberativ undervisning

mest. Enligt hypotesen är det de elever som i studiesyfte tycker om att samtala och diskutera med andra, och dessutom får möjligheter att enbart fokusera på en sådan undervisningsform, som kunskapsmässigt antas få ut mest av deliberativ undervisning. Studiens design medför dock ett problem när det gällde att mäta undervisningspreferens. Det var inte möjligt att i detalj beskriva deliberativ undervisning i enkäten. Orsaken till det var att en sådan beskrivning skulle kunna ge eleverna för mycket information om studien. Ett antal allmänna frågor om undervisningsalternativ ställdes dock. Eleverna ombads bland annat att svara på om de ansåg att en undervisningsinriktning med diskussioner i mindre grupper passade dem bra eller dåligt. Denna fråga används i den följande analysen.

I tabell 4:3 redovisas resultaten från en OLS-regressionsanalys i syfte att undersöka om elevernas gillande eller ogillande av att i undervisningen diskutera i mindre grupper påverkar sambandet mellan undervisningsform och kunskap. I modell 1 ingår inte interaktionsvariabeln undervisningspreferens. I modell 2 ingår interaktionsvariabeln.

Tabell 4.3 Effekt av att tycka om deliberativ undervisning på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna

	Modell 1		Modell 2	
<i>Studieförberedande program</i>				
<i>(n=100)</i>				
Undervisning	-0,16	(0,17)	-0,35	(0,26)
Undervisningspreferens	0,32	(0,17)	0,16	(0,24)
Undervisning*Undervisningspreferens			0,34	(0,34)
Konstant	2,40***	(0,15)	2,50***	(0,18)
Adj. R ²	0,02		0,02	
<i>Pojkdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=63)</i>				
Undervisning	0,13	(0,14)	0,30	(0,27)
Undervisningspreferens	0,11	(0,15)	0,20	(0,20)
Undervisning*Undervisningspreferens			-0,25	(0,32)
Konstant	1,91***	(0,13)	1,86***	(0,15)
Adj. R ²	0,00		0,00	
<i>Flickdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=59)</i>				
Undervisning	0,70***	(0,21)	0,68*	(0,37)
Undervisningspreferens	-0,09	(0,22)	-0,10	(0,33)
Undervisning*Undervisningspreferens			0,03	(0,45)
Konstant	2,21***	(0,21)	2,22***	(0,27)
Adj. R ²	0,14		0,12	
<i>Vuxenutbildning</i>				
<i>(n=35)</i>				
Undervisning	0,52*	(0,28)	0,75	(0,59)
Undervisningspreferens	0,39	(0,33)	0,55	(0,49)
Undervisning*Undervisningspreferens			-0,30	(0,67)
Konstant	2,11***	(0,32)	2,00***	(0,42)
Adj. R ²	0,09		0,06	

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda $p < 0.10$ markeras med *, $p < 0,05$ med ** och $p < 0,01$ med ***. De beroende variablerna är alla medelvärdesförändringar mellan för- och eftermätning. N-talet är antalet elever som ingår i analysen för respektive undersökning. Inom parentes visas standardfelen. Preferens vad gäller deliberativ undervisning bland eleverna har mätts med hjälp av följande frågeformulering: Hur bra passar följande sätt att arbeta i skolan dig: diskussioner i mindre grupp? Svaren har getts på en elvgradig skala där 0 står för att det passar eleven mycket dåligt och 10 står för att det passar eleven mycket bra. Variabeln har kodats om så att värdena 0 till 6 kodats som 0 och värden 7 till 10 kodats som 1 (variabelns fördelning bland eleverna var på studieförberedande program 43 % = 0/57 % = 1, på yrkesförberedande pojkdominerat program 32/68, på yrkesförberedande flickdominerat program 32/68 och på vuxenutbildning 29/71). Även variabeln undervisning har kodats så den varierar mellan 0 lärarcentrerad undervisning och 1 deliberativ undervisning. Interaktionsvariabeln 'Undervisning*Undervisningspreferens' anger effekten av att som elev både anse att diskussioner i mindre grupp passar mig och ha deliberativ undervisning.

Tabell 4:3 visar inga signifikanta resultat vad gäller undervisningspreferensens påverkan på sambandet mellan undervisningsform och kunskap. Studien ger därmed inget stöd för att elever med preferenser för undervisning som domineras av samtal i mindre grupp kunskapsmässigt lyckas bättre då de har deliberativ undervisningen än då de har lärarcentrerad undervisning. Att på förhand föredra eller inte föredra en viss typ av undervisning och sedan praktisera den ena eller andra typen har i studien ingen effekt på hur väl eleverna når kunskaper i kursen. Elever

som verkligen anser att diskussioner i mindre grupper passar dem och dessutom har deliberativ undervisning skiljer inte ut sig kunskapsmässigt jämfört med dem som inte anser att denna undervisningsform passar dem. Detsamma gäller för de elever som ogillar en undervisning med diskussioner i mindre grupper och har lärarcentrerad undervisning.

Tillägnar sig flickor mer kunskaper av deliberativ undervisning än pojkar?

Det som nu återstår att pröva är om kombinationen av könstillhörighet och deliberativ undervisning har betydelse för den kunskap eleverna utvecklar. Resultatet att elever på ett flickdominerat yrkesförberedande program gynnas av deliberativ undervisning kan ge en föraning om att flickor kanske genomgående lyckas bättre än pojkar när de har deliberativ undervisning. Denna tanke är inte orimlig då det finns forskning som visar att flickor i större utsträckning än pojkar bygger relationer till andra människor genom att samtala om, och lyssna till, deras uppfattningar (Öhrn 1990, 1993). Det kan dock vara andra aspekter av att tillhöra det ena eller andra könet som har betydelse. Vedertaget är nämligen att flickor generellt sett har bättre studieresultat än pojkar i den svenska skolan. Vad det beror på är dock fortfarande inte utrett.

Inom både betygs och bedömningsforskning men även inom motivationsforskning diskuteras könstillhörighetens påverkan på skolprestationer. De svar som finns på varför flickor presterar bättre än pojkar i skolan handlar till stor del om att flickor strävar efter social acceptans och social tillhörighet (Wentzel 1989; Murphy 2000; Giota 2002). Förklaringen till varför flickor i större utsträckning än pojkar agerar på detta sätt hänvisas till de förväntningar som omgivningen ställer på dem. Flickor anses ha sociala och kulturella förväntningar på sig som handlar om att de skall agera hjälpsamt och trevligt i klassrummet. Dessa förväntningar finns inte i lika stor utsträckning bland pojkar.

Finns det därmed anledning att anta att flickor genom sin strävan efter socialt godtagande drar större fördel av deliberativ undervisning? Inte heller denna tanke, det vill säga att förmågan att lyssna till och tänka igenom argument ökar med en strävan efter social tillhörighet, är orimlig. Med andra ord finns det minst två exempel på mekanismer som talar för att flickor kunskapsmässigt gynnas mer än pojkar av deliberativ undervisning. Den första handlar om att flickor, jämfört med pojkar, är mer vana vid att bygga relationer till andra genom samtal. Den andra

handlar om att flickor, jämfört med pojkar, strävar efter socialt godtagande och social tillhörighet och därmed kan ha bättre förutsättningar för att föra ett deliberativt samtal.

Genom att pröva interaktionen av könstillhörighet på sambandet mellan undervisningsform och kunskap inom respektive delstudie analyseras om kunskaperna bland flickor som har deliberativ undervisning ökar extra mycket. I tabell 4.4 redovisas resultaten från en sådan analys. I modell 1 ingår inte interaktionsvariabeln könstillhörighet. I modell 2 ingår interaktionsvariabeln.

Tabell 4.4 Effekt av att kön på sambandet mellan undervisning och kunskaper bland eleverna

	Modell 1		Modell 2	
<i>Studieförberedande program</i>				
<i>(n=101)</i>				
Undervisning	-0,21	(0,17)	-0,11	(0,25)
Kön	0,45***	(0,17)	0,53**	(0,23)
Undervisning* Kön			-0,18	(0,34)
Konstant	2,36***	(0,14)	2,32***	(0,17)
Adj. R ²	0,06		0,05	
<i>Pojkdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=63)</i>				
Undervisning	0,16	(0,14)	0,24	(0,15)
Kön	0,02	(0,19)	0,40	(0,33)
Undervisning* Kön			-0,57	(0,41)
Konstant	1,97***	(0,10)	1,93***	(0,10)
Adj. R ²	0,00		0,00	
<i>Flickdominerade yrkesförberedande prog.</i>				
<i>(n=59)</i>				
Undervisning	0,68***	(0,21)	1,00	(0,88)
Kön	-0,12	(0,35)	0,16	(0,82)
Undervisning* Kön			-0,34	(0,91)
Konstant	2,27***	(0,37)	2,00**	(0,80)
Adj. R ²	0,14		0,12	
<i>Vuxenutbildning</i>				
<i>(n=39)</i>				
Undervisning	0,61**	(0,28)	0,81*	(0,43)
Kön	0,25	(0,28)	0,45	(0,43)
Undervisning* Kön			-0,37	(0,58)
Konstant	2,12***	(0,27)	2,00***	(0,33)
Adj. R ²	0,07		0,06	

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda $p < 0.10$ markeras med * $p < 0,05$ med ** och $p < 0,01$ med ***. Antalet elever som ingår i analysen framgår av n-talet för respektive undersökning och där finns även könsfördelningen angiven. Variabeln kön har kodats om så att Man = 0 och Kvinna = 1 (variabelns fördelning bland eleverna var på studieförberedande program 42 % män och 58 % kvinnor, på yrkesförberedande pojkdominerat program 84/16, på yrkesförberedande flickdominerat program 10/90 och på vuxenutbildning 54/46). Även variabeln undervisning har kodats så att den varierar mellan 0 lärarcentrerad undervisning och 1 deliberativ undervisning. Interaktionsvariabeln 'Undervisning*Kön' anger effekten av att som elev vara kvinna och samtidigt ha haft deliberativ undervisning.

Eftersom könsfördelningen på de yrkesförberedande programmen var så pass sned var det mindre troligt att analysen skulle ge några signifikanta resultat i dessa undersökningar. På det studieförberedande programmet och på vuxenutbildningen var dock andelen flickor ungefär lika stor som andelen pojkar. Resultatet visar dock inget stöd för antagandet att flickor som hade deliberativ undervisning ökade sina kunskaper mer än pojkar som hade deliberativ undervisning. Effekten var inte signifikant på en rimlig säkerhetsnivå ($p > 0.10$). Som framgår av regressionsanalysen utan interaktionsvariabel fanns dock en effekt av könstillhörighet på kunskap. Under kontroll för undervisningsform var effekten av att vara flicka istället för pojke på studieförberedande program cirka ett halvt betygsteg. Hypotesen att den deliberativa undervisningen skulle passa flickor extra bra fick dock inget stöd.⁴⁷

Kunskap som ett resultat av deliberativ undervisning

Det har blivit dags att sammanfatta detta kapitel. Syftet med kapitlet är att testa hypotesen att deliberativ undervisning leder till ökade kunskaper bland eleverna. Som bekant utgår hypotesen från deliberationsförespråkarnas teoretiska antaganden om att deliberativ undervisningen är en framgångsrik undervisningsform för skolans dubbla uppdrag. Det vill säga att deliberativ undervisning både ökar ämneskunskaperna och de demokratiska värdena bland elever. Så vad är då det empiriska resultatet av studien när det gäller sambandet mellan deliberativ undervisning och kunskap? Ger analyserna något stöd för deliberationsförespråkarnas antaganden? Är deliberativ undervisning mer framgångsrik jämfört med lärarcentrerad undervisning för att utveckla elevernas kunskaper?

Analyserna i detta kapitel visar, i enlighet med hypotesen, att deliberativ undervisning i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning påverkar kunskaperna bland eleverna positivt. Det finns samtidigt inte några negativa effekter av deliberativ undervisning. Resultaten visar att deliberativ undervisning i jämförelse med den alternativa lärarcentrerade (icke deliberativa) undervisningen är minst lika, eller mer, effektiv för att utveckla elevernas kunskaper.

⁴⁷ Vad som däremot inte undersökts är om en klassrumssituation med en majoritet flickor gör att elevernas kunskaper gynnas mer av deliberativ undervisning än av lärarcentrerad undervisning. Den enda undersökningen inom ramen för studien som har en sådan elevsammansättning är undersökningen på det flickdominerade yrkesprogrammet. Därför kan det endast spekuleras i om huruvida en liknande sammansättning på exempelvis studieförberedande program skulle ge liknande resultat.

Den inledande analysen i kapitlet visar att deliberativ undervisning är framgångsrik för kunskapsutvecklingen bland eleverna på vuxenutbildning och på flickdominerade yrkesförberedande program. Sett över samtliga fyra undersökningar i studien finns två positiva resultat och två nollresultat. Det finns därmed inget i studien som tyder på att deliberativ undervisning är ett sämre alternativ än lärarcentrerad undervisning för eleverna på de olika gymnasieprogrammen. Den elithypotes som skisserats i framför allt statsvetenskapliga studier får inget stöd i studiens resultat. Resultat som tidigare studier lyft fram (Ekman 2007:168) och som visat att elever på yrkesinriktade program skulle lyckas betydligt sämre om de deltog i deliberativ undervisning jämfört med att ha en mer traditionell undervisning får inget stöd i de analyser som gjorts i detta kapitel. Istället tyder resultaten på motsatsen. Bland elever på flickdominerade yrkesprogram, ointresserade som intresserade, samt bland ointresserade elever på pojkdominerade yrkesförberedande program var den deliberativa undervisningen betydligt mer framgångsrik för att utveckla kunskaper än den lärarcentrerade undervisningen. Inget i studien tyder på att deliberativ undervisning skulle vara för krävande för elever på yrkesförberedande program och därmed påverka deras studieresultat negativt. Resultatet visar istället att elever som inte valt ett gymnasieprogram för att fördjupa sig i teoretiska studier av samhällsorienterade ämnen är de som kunskapsmässigt får ut mest av deliberativ undervisning jämfört med att ha lärarcentrerad undervisning. Annorlunda uttryckt, elever som ser samhällskunskapskursen som ett måste på vägen till ett yrkesbevis får med sig mer från kursen om undervisningen är deliberativ än om den är lärarcentrerad.

Resultatet att den deliberativa undervisningen har skiftande framgång på olika gymnasieprogram är mycket intressant. Det finns dock anledning att klädsamt medge att studiens design medför begränsningar vad gäller närmare jämförelser mellan de olika programmen som ingick i studien. Det är exempelvis inte lämpligt att resonera kring huruvida skillnaderna mellan resultaten i de olika delstudierna är stora eller små. Detta utesluter dock inte ett sökande efter förklaringar till varför resultatet visar på dessa skillnader. Jag återkommer till denna fråga i kapitel 6. Där resonerar jag om ett antal mekanismer som kan förklara varför det är bland elever på yrkesförberedande program som det finns ett samband mellan deliberativ undervisning och kunskap. Till min hjälp i det arbetet har jag intervjuer med lärare och elever och datamaterialet från den kompletterande observationsstudien. Innan jag går in på dessa tänkbara mekanismer är det dock först dags att undersöka undervisningsformernas påverkan på demokratiska värden bland eleverna.

5

Undervisningens påverkan på elevernas demokratiska värden

I det här kapitlet analyseras huruvida deliberativ undervisning skapar positiva demokratiska värden bland eleverna. Resultaten i kapitel fyra visade att deliberativ undervisning i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning påverkar kunskaperna bland eleverna. Dessutom visade resultaten att deliberativ undervisning har skiftande framgång på olika gymnasieprogram. I följande avsnitt skall vi se om det finns ett positivt samband även mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av demokratiska värden bland eleverna.

Enlig deliberationsförespråkare har deliberativ undervisning större möjligheter att utveckla demokratiska värden bland elever än andra former av undervisning (Gutmann 1999; Englund 2000, 2004, 2006; Larsson 2008). I kapitel 2 mejslade jag fram åtta typer av demokratiska värden ur deliberationsförespråkarnas resonemang. Deliberativ undervisning förväntas skapa *ökad samtalskompetens, mer genomtänkta åsikter, minskat egenintresse, ökad tolerans, ökat socialt kapital, ökat politiskt intresse, ökat politiskt självförtroende och ökat framtida politiskt deltagande*.

Att deliberationsförespråkare förväntar sig att deliberativ undervisning utvecklar dessa värden bland eleverna bygger på uppfattningen att den deliberativa proceduren skapar goda tillfällen där elever möter andra elevers argument och ståndpunkter. Som framgår i kapitel 2 finns dessa förväntningar på vad en deliberativ procedur kan åstadkomma bland forskare inom olika vetenskapliga discipliner och även bland politiker (Gutmann & Thompson 1996; Pateman 1970; Premfors 2000; SOU

2000:1). Vad som framhålls som den deliberativa undervisningens stora fördelar jämfört med annan undervisning är att undervisningsformen uteslutande bygger på en deliberation bland elever. I en undervisning där elever genom deliberativa samtal ägnar sig åt kollektiv problemlösning och lyssnar och argumenterar med varandra förväntas demokratiska värden utvecklas mer än i andra former av undervisning. Det beror på att elevernas samtal som sker under ordnade former ger dem möjlighet att ge uttryck för sina åsikter om ämnesinnehållet men även möta andra elevers förståelse av och åsikter om ämnesinnehållet. Denna procedur förväntas skapa ökad kommunikativ kompetens och mer genomtänkta åsikter vad gäller det som samtalet handlar om. Genom att återkommande ta del av varandras perspektiv och synsätt förväntas även förståelsen för andra människors sätt att vara och resonera öka samtidigt som eleverna förväntas utveckla sitt eget sätt att vara, speciellt i form av en ökad tolerans och ett ökat socialt kapital. Dessutom förväntas eleverna få ökad tilltro till sin egen förmåga att diskutera och fördjupa sig i ämnen som anknyter till det som undervisningen kretsar kring. I det här fallet handlar det om att eleverna på ett generellt plan förväntas öka sitt intresse för politiska frågor och på ett positivt sätt utveckla sitt politiska självförtroende samt förväntas utveckla ett mer aktivt förhållningssätt till sitt framtida politiska deltagande.

I kapitlet prövas hypotesen om ett positivt orsakssamband mellan deliberativ undervisning och demokratiska värden. Är det så som deliberationsförespråkare antar att en deliberativ undervisningsform, där eleverna under ordnade former får samtala, i större utsträckning utvecklar demokratiska värden än om eleverna får lyssna till lärarens beskrivningar och tänka på egen hand. I kapitlet redovisas resultatet från de fyra delstudierna, det vill säga de tre som genomfördes på olika typer av gymnasieprogram och den som genomfördes på vuxenutbildningen.

I den mån det finns signifikanta resultat prövar jag också om det finns saker som påverkar sambandet, så kallade samspelande effekter. Utgångspunkten för en sådan prövning är främst tidigare forskningsresultat som indikerar att deliberativ undervisning är en form av elitinriktad undervisning framförallt användbar bland elever på studieförberedande program. Det som prövas inom ramen för varje delstudie är om det finns stöd för antagandet att elever som har deliberativ undervisning och som dessutom är intresserade eller diskussionsinriktade utvecklar sina demokratiska värden extra mycket.

Undervisningens genomförande

Undervisningen i studien genomfördes alltså i ämnet samhällskunskap och ämnesinnehållet kretsade kring grundläggande frågor om demokrati och mänskliga rättigheter. Precis som beskrevs i kapitel 4 var målet med undervisningen att öka elevernas förståelse för demokrati som beslutsform och för de mänskliga rättigheternas del i demokratin. Eleverna använde, oavsett undervisningsform, samma lärobokstexter och övningsuppgifter. I den deliberativa undervisningen användes övningsuppgifterna för att starta de deliberativa samtalen. Lärarna agerade som ambulerande samtalsledare mellan delibererande grupper av elever. Tyngdpunkten i lärarnas arbete låg i att upprätthålla kriterierna för den deliberativa undervisningen. Det handlade om att uppmuntra till ett respektfullt samtal mellan eleverna och att få dem att lyssna till varandra och hjälpa varandra att utveckla sina argument.

De elever som hade lärarcentrerad undervisning arbetade mer individuellt med övningsuppgifterna. Ett principiellt lektionsupplägg för undervisningsformen var att läraren introducerade övningsuppgifterna och att eleverna därefter arbetade med dem individuellt. Elevernas lösningar samlades in av läraren som i en avslutande del av lektionen beskrev utdrag från elevernas lösningar. I en lärarstyrd dialog med eleverna (se beskrivningar av I-R-E-sekvenser i kapitel 2) problematiserades elevernas lösningar.

Undervisningens effekt på demokratiska värden

I tabell 5:1 redovisas resultatet vad gäller de åtta demokratiska värdena för respektive delstudie. I delstudierna fyllde eleverna i enkäter före och efter delstudien. I kolumnerna i tabellen redovisas medelvärdesförändring bland eleverna som haft deliberativ (DU) respektive lärarcentrerad undervisning (LU). Medelvärdesförändringarna jämförs i den tredje kolumnen under rubriken ”skillnad”. En positiv medelvärdesförändringsskillnad visar stöd för hypotesen att demokratiska värden bland eleverna påverkas mer av deliberativ undervisning än lärarcentrerad undervisning.

På raderna redovisas delstudierna, det vill säga delstudierna på de olika gymnasieprogrammen och vuxenutbildningen. De demokratiska värdena samtalskompetens, egenintresse, tolerans, politiskt självförtroende och framtida politiskt deltagande

utgörs alla av index. I dessa index har medelvärdet för ett antal frågor beräknats. Samtalskompetensindexet innehåller tre frågor som handlar om elevernas förmåga att delta, uttrycka åsikter och lyssna till andra i diskussioner i samhällskunskapsundervisningen. Egenintresseindexet innehåller fem frågor som handlar om hur viktigt eleverna anser det vara att göra ett antal saker för att vara en god medborgare. Toleransindexet innehåller sex frågor som handlar om i vilken utsträckning eleverna tolererar agerande och beteende bland grupperingar i samhället som de anser är mindre toleranta. Politiskt självförtroendeindex innehåller tre frågor som handlar om elevernas uppfattning om sin egen förståelse för politik och förmåga att uttala sig om politik. Framtida politiskt deltagandeindex innehåller fem frågor som handlar om vad eleverna tror om sitt allmänna framtida politiska deltagande (se bilaga 3).

Övriga demokratiska värden mäts med enskilda frågor. När det gäller värdet genomtänkta åsikter fick eleverna ta ställning till i vilken utsträckning de anser att deras åsikter om politik och samhällsfrågor är genomtänkta. När det gäller värdet socialt kapital fick de svara på i vilken utsträckning de anser att de går att lita på människor i allmänhet. När de gäller värdet politiskt intresse fick de svara på i vilken utsträckning de i allmänhet är intresserade av samhällsfrågor.⁴⁸

48 Enkäten som användes i delstudien för vuxenutbildningen innehöll inte alla de frågor som användes i enkäterna i för delstudierna på gymnasieskolan (se bilaga 2). Delstudien på vuxenutbildningen var den första som genomfördes och vid denna tidpunkt var inte frågorna om samtalskompetens och genomtänkta åsikter med. Frågan om socialt kapital fanns med i enkäten för vuxenutbildningsstudien men som jag tidigare nämnt fanns det en påtaglig signifikant skillnad mellan grupperna i förmätningen på denna fråga. Därför gjorde jag ingen analys av medelvärdesförändringen vad gäller socialt kapital bland eleverna i vuxenutbildningsstudien.

Tabell 5.1 Effekten av undervisningsform på elevernas demokratiska värden.

	Samtalskompetens			Genomtänkta åsikter			Egenintresse		
	D U	L U	Skill.	D U	L U	Skill.	D U	L U	Skill.
Studie förb. Prog.	+0,35 (p=0,12) n=50	+0,05 (p=0,71) n=53	+0,30 (p=0,27) n=103	+0,54 (p=0,12) n=50	+0,75 (p= 0,01) n=53	-0,21 (p=0,62) n=103	-0,05 (p=0,83) n=50	-0,12 (p=0,35) n=53	-0,07 (p=0,79) N=103
Yrkes. poj. prog.	+0,47 (p= 0,10) n=31	-0,67 (p= 0,01) n=32	+1,14 (p= 0,00) n=63	+0,29 (p=0,45) n=31	+0,29 (p=0,55) n=31	0 (p=1) N=62	+0,16 (p=0,60) N=30	+0,51 (p= 0,05) n=32	-0,35 (p=0,36) n=62
Yrkes. flick. prog.	-0,13 (p=0,59) n=33	+0,10 (p=0,74) n=30	-0,23 (p=0,56) n=63	-0,34 (p=0,37) n=32	-1,53 (p= 0,01) n=30	+1,19 (p= 0,06) N=62	+0,67 (p= 0,04) n=32	+0,51 (p= 0,05) n=30	+0,16 (p=0,69) n=62
Vux.	*	*	*	*	*	*	-0,06 (p=0,80) n=25	-0,34 (p=0,36) n=19	-0,28 (p=0,49) n=44

	Tolerans			Socialt kapital			Politiskt intresse		
	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.
Studie förb. Prog.	+0,11 (p= 0,00) n=47	+0,06 (p= 0,05) n=59	+0,05 (p=0,25) n=96	+0,26 (p=0,38) n=50	+0,26 (p=0,26) n=53	0 (p=0,99) n=103	-0,53 (p=0,16) n=50	+0,13 (p=0,64) n=53	-0,66 (p=0,15) n=103
Yrkes. poj. prog.	+0,13 (p= 0,03) n=30	+0,04 (p=0,41) n=30	+0,08 (p=0,29) n=60	+0,81 (p=0,14) n=31	+0,39 (p=0,48) n=31	+0,42 (p=0,58) N=62	-0,44 (p=0,29) n=30	-0,33 (p=0,41) n=30	-0,11 (p=0,85) n=60
Yrkes. flick. prog.	+0,06 (p=0,22) n=30	+0,02 (p=0,68) n=30	+0,04 (p=0,66) n=60	-0,42 (p=0,15) n=33	-0,17 (p=0,65) n=29	-0,25 (p=0,59) N=62	-0,42 (p=0,33) n=32	-0,44 (p=0,26) n=30	+0,03 (p=0,96) n=62
Vux.	-0,19 (p= 0,01) n=23	-0,17 (p= 0,06) n=18	0 (p=0,96) n=41	*	*	*	-0,60 (p= 0,08) n=25	-0,75 (p=0,32) n=20	+0,15 (p=0,85) n=45

	Politiskt självförtroende			Framtida politiskt deltagande		
	D U	L U	Skill.	D U	L U	Skill.
Studie förb. Prog.	+0,68 (p=0,01) n=49	+0,79 (p=0,00) n=51	-0,12 (p=0,70) n=100	-0,03 (p=0,88) n=50	+0,03 (p=0,90) n=52	-0,06 (p=0,84) n=102
Yrkes. poj. prog.	+0,60 (p=0,22) n=26	-0,08 (p=0,84) n=27	+0,68 (p=0,28) n=53	+2,00 (p=0,00) n=30	+0,27 (p=0,61) n=25	+1,73 (p=0,01) n=55
Yrkes. flick. prog.	+0,57 (p=0,01) n=31	-0,60 (p=0,35) n=27	+1,17 (p=0,06) n=58	+0,26 (p=0,33) n=29	+0,02 (p=0,92) n=29	+0,24 (p=0,48) n=58
Vux.	*	*	*	*	*	*

Kommentar: Kolumnerna i tabellen visar medelvärdesförändringen i den grupp som haft deliberativ undervisning (DU) och den grupp som haft lärarcentrerad undervisning (LU). Dessutom visas skillnaden mellan grupperna vad gäller medelvärdesförändring för respektive index. Ett paired t-test är genomfört för att pröva om det finns skillnader mellan för- och eftermätning inom respektive grupp och ett unpaired t-test är genomfört för att pröva om det finns en signifikant skillnad mellan gruppernas medelvärdesförändring. P-värdet anger säkerhetsnivån för signifikansen. Skalorna för värdena är mellan 0 och 10, för värdet tolerans mellan 0 och 1.

Precis som var fallet för den deliberativa undervisningens påverkan på kunskap får hypotesen om den deliberativa undervisningens påverkan på demokratiska värden bland eleverna ett visst, om än måttligt, stöd. Stödet finns bland elever på de yrkesförberedande programmen. Bland eleverna på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet finns stöd för hypotesen när det gäller värdena samtalskompetens och framtida politiskt deltagande. Bland eleverna på det flickdominerade yrkesförberedande programmet finns stöd för hypotesen när det gäller värdena politiskt självförtroende och genomtänkta åsikter.⁴⁹ Resultatet i tabell 5:1

49 Resultatet visar medelvärdesförändringsskillnader mellan de elever som hade deliberativ respektive lärarcentrerad undervisning. Bland eleverna på det pojkdominerade programmet var medelvärdesförändringen vad gäller samtalskompetensen, på en elvgradig skala, 1,14 (d=0,74) skalsteg högre bland elever som hade deliberativ jämfört med lärarcentrerad undervisning. Medelvärdesförändringen vad gäller det framtida politiska deltagandet var 1,73 (d=0,64) skalsteg högre bland elever som hade deliberativ undervisning. Bland eleverna på det flickdominerade programmet var medelvärdesförändringen vad gäller det politiska självförtroendet 1,17 (d=0,48) skalsteg högre bland elever som hade deliberativ jämfört med lärarcentrerad undervisning. Medelvärdesförändringen vad gäller genomtänkta åsikter var 1,19 (d=0,47) skalsteg högre bland elever som hade deliberativ undervisning. Med tanke på att jag i analysen gör åtta upprepade t-test finns det anledning att fundera kring problematiken kring masssignifikans. Det finns ingen explicit regel för hur många upprepade t-test som kan göras utan att överväga att höja signifikansnivån för att undvika masssignifikans. I två av fyra medelvärdesförändringsskillnader ligger P-värdet på 0,06, för politiskt självförtroende bland elever på pojkdominerat yrkesförberedande program och för genomtänkta åsikter bland elever på flickdominerat yrkesförberedande program. I det första fallet framgår dock att medelvärdesförändringsskillnaden framför allt drivs av att eleverna som har deliberativ undervisning ökar sitt politiska självförtroende. Denna ökning på +0,57 har ett P-värde på 0,01, vilket gör att det är tämligen säkert att hävda att deliberativ undervisning till skillnad från lärarcentrerad undervisning påverkar det politiska självförtroendet positivt. När det gäller genomtänkta

visar att det är fyra av de åtta demokratiska värdena som påverkas till följd av undervisningsform.

Med andra ord kan konstateras att det händer saker med elevernas demokratiska värden i delstudierna och det finns positiva effekter. Men anmärkningsvärt är att när det finns signifikanta skillnader mellan undervisningsformerna är det alltid till den deliberativ undervisningens fördel. Dessutom visar resultatet, precis som i kapitel fyra, att deliberativ undervisning, i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning, påverkar demokratiska värden bland eleverna på de yrkesförberedande programmen.

Att deliberativ undervisning är framgångsrik för att utveckla demokratiska värden endast bland eleverna på yrkesförberedande program är ett resultat som går på tvärs med tidigare forskning. Studier som stödjer sig på analyser av IEA:s surveydata har visat motsatt resultat. För elever på pojkdominerande yrkesförberedande program har det hävdats att deras politiska självförtroende endast kan påverkas positivt om undervisningen har en traditionell form (Ekman 2007:106). Resultaten i tabell 5:1 visar inte på något sådant samband. Istället är det just bland yrkesprogramselever som det finns en positiv påverkan av deliberativ undervisning på vissa demokratiska värden. Till skillnad från de yrkesprogramselever som har lärarcentrerad undervisning finns det effekter i form av en positiv förändring vad gäller samtalskompetens, politiskt självförtroende och framtida politiskt deltagande.

Möjligheten att i undervisningssituationen få tala och lyssna till andras uppfattningar om demokrati och mänskliga rättigheter verkar ha stärkt yrkesprogramselevernas tilltro till sin egen förmåga när det gäller att samtala. Dessutom verkar eleverna anse sig bättre rustade för att uttrycka och förstå politiska frågor och för att vilja och våga göra sin röst hörd när det gäller politiskt deltagande i framtiden.

Inom ramen för forskningen om medborgarpanelundersökningar, så kallade deliberative polls, finns sedan tidigare belagt att deltagarnas politiska självförtroende och politiska deltagande påverkas positivt av deliberativa samtal (Fishkin & Farrar 2005:76; Fishkin 1997). Att samma värden påverkas av deliberativ undervisning stärker deliberationsförespråkarnas antaganden om att deliberativa samtal

åsikter om politik och samhällsfrågor är dock resultatet negativt i relation till förväntat utfall. Åsikterna om politik och samhällsfrågor bland eleverna blir inte mer genomtänkta av deliberativ undervisning. Den deliberativa undervisningen håller dock åsikterna stabila medan de blir betydligt mer ogenomtänkta $-1,53$ ($P=0,06$) av lärarcentrerad undervisning. Effekten av deliberativ undervisning är dock de facto positiv i relation till lärarcentrerad undervisning vilket är det mest intressanta för avhandlingens hypotes. Det finns dock anledning att vara uppmärksam på just denna effekt inför de fortsatta analyserna, eftersom den skiljer sig från de övriga.

har en positiv påverkan på politisk medvetenhet (Englund 2004, 2007; Barber 1984; Fishkin 1995).

Tabell 5:1 visar dock att många av de demokratiska värdena inte påverkades mer av deliberativ än av lärarcentrerad undervisning. Frågan är därmed om deliberationsförespråkarnas förväntade utfall vad gäller värden som socialt kapital, egenintresse och tolerans är realistiska? Är det överhuvudtaget möjligt att förändra denna typ av demokratiska värden genom undervisning? Innan jag undersöker om de funna sambanden påverkas av samspelande effekter, det vill säga om elevernas intresse för ämnet och undervisningspreferens påverkar de redovisade sambanden, skall jag diskutera varför vissa värden inte påverkas. Det gör jag genom att knyta an till tidigare forskning som behandlar hur demokratiska värden som socialt kapital, egenintresse och tolerans påverkas av undervisning i allmänhet och deliberativa samtal i synnerhet.

Varför påverkas inte vissa demokratiska värden?

Tidigare forskning har visat är att människors attityder och värderingar när det gäller socialt kapital är ganska svåra att förändra och är väldigt stabila över tid. Det finns forskning som visat att människors tillit till andra människor är något som formas tidigt under uppvuxten (Uslaner 2002). Betydelsefulla faktorer för huruvida en person har högt eller lågt socialt kapital är kulturella och sociala förhållanden i hemmiljön. När väl den individuella tillitens grunder är formade förändras den inte nämnvärt. Enligt denna forskning bestämmer således barndomens socialisationsprocess individens sociala tillit. I relation till denna forskning är det med andra ord inte speciellt överraskande att det sociala kapitalet bland eleverna inte förändras i min studie. Av studiens resultat, där det inte finns några signifikanta effekter av de två formerna av undervisning på elevernas sociala kapital, går det inte att dra någon annan slutsats än att det sociala kapitalet bland eleverna verkar vara stabilt och opåverkat av undervisning och undervisningens form.

Vad gäller tolerans finns delvis liknande forskningsresultat som för socialt kapital. Experimentella och longitudinella studier som gjorts för att undersöka generella undervisningseffekter på tolerans visar att undervisningens påverkan på elevers tolerans är liten (Esaiasson 2008:12). Det finns dock studier som visat att undervisningsinsatser har lyckats öka elevers tolerans på kort sikt. Eftermätningar i direkt anslutning till sådana insatser har påvisat effekter bland eleverna men dessa effekter har inte funnits kvar ett år senare (Gimpel 2003).

Inom forskningen om Civic Education har flera studier genomförts som undersökt effekten av samhällskunskapsundervisning på demokratiska värden bland elever. Resultaten från dessa studier visar väldigt små generella effekter av undervisning på elevernas attityder (Niemi & Junn 1998; Galston 2001; Broman 2009). I min studie finns dock både bland gymnasieelever som har deliberativ undervisning och bland gymnasieelever som har lärarcentrerad undervisning positiva förändringar vad gäller tolerans. Om det var skolmiljön, umgänget eller undervisning i samhällskunskap som skapade dessa förändringar är dock svårt att svara på utifrån min studie. En gissning är att det har att göra med att kursens innehåll var demokrati och mänskliga rättigheter.

När det gäller det deliberativa samtalets påverkan på egenintresse finns även där en del empiriska resultat från tidigare forskning. Dessa resultat visar ett mycket begränsat stöd för att deliberativa samtal minskar deltagares egenintresse. Väldigt lite tyder på att deltagare efter ett deliberativt samtal skulle vara mer benägna att acceptera beslut som påverkar deras personliga och materiella situation negativt. Det finns dock vissa indikationer på att deltagare efter ett deliberativt samtal i mindre utsträckning använder egenintresserade argument för sin ståndpunkt (Jodal 2008:106). I min studie mäter jag dock egenintresse på ett annat sätt. Jag utgår från egenintressets motsats, det vill säga allmänintresset, och sätter upp demokratin som ett allmänt värde. Eleverna svarar på ett antal frågor om vad en god medborgare i samhället bör göra. Elever som anser att en god medborgare bör sätta sig in i politiska frågor och påverka i politiska frågor ser jag som mindre egenintresserad jämfört med de som anser att detta inte är något som kännetecknar en god medborgare. De signifikanta förändringar som finns i studien vad gäller elevernas egenintresse visar dock inga tecken på att egenintresset minskade mer bland de elever som hade deliberativ undervisning än bland de elever som hade lärarcentrerad undervisning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att studiens resultat utgör ytterligare ett i raden av alla de som ifrågasätter om deliberativa samtal genererar värden som ökat socialt kapital, minskat egenintresse och ökad tolerans. Att förändra denna typ av demokratiska värden bland elever och medborgare verkar vara en process av komplicerad natur. Den sker inte per automatik bara för att eleverna har deliberativ undervisning och inte heller bara för att de går i gymnasieskolan och läser samhällskunskap (jfr Broman 2009).

Deliberativ undervisning – en undervisningsform för redan intresserade elever?

En utgångspunkt i studien, hämtad från tidigare forskning om deliberation, är att deliberativ undervisning passar intresserade elever bättre än ointresserade, eftersom undervisningsformen ger dem möjlighet att i samtal med andra vända och vrida på frågor som de är intresserade av (Rosenberg 2005:213; Neblo 2007:533, se även Luskin m fl. 2000, 2002; Ekman 2007). Alltså borde det främst vara bland samhällsintresserade elever som samtalskompetens, politiskt självförtroende och benägenhet att i framtiden delta i politiken utvecklas mest. Resultaten i detta kapitel tillsammans med resultaten i kapitel 4 visar dock att det är bland eleverna på de yrkesförberedande programmen som deliberativ undervisning påverkar kunskaper och demokratiska värden. Elever som valt ett studieförberedande program med samhällsinriktning, alternativt valt att börja studera ett kärnämne som samhällskunskap på vuxenutbildning får inte ut något extra i form av demokratiska värden, av en undervisningsform som ger dem möjlighet att samtal om samhällsfrågor och kollektivt lösa övningsuppgifter om demokrati och mänskliga rättigheter. Det är alltså inte mycket som tyder på att de är gymnasieskolans mest samhällsintresserade elever som påverkas mest positivt av deliberativ undervisning. Det kan dock trots allt finnas stöd för hypotesen inom ramen för varje program. Det kan med andra ord vara så att det samband mellan deliberativ undervisning och demokratiska värden som finns bland eleverna på de yrkesförberedande programmen påverkas av yrkesprogramselevernans intresse för samhällsfrågor.

För att pröva om så är fallet använder jag samma modell i detta kapitel som i kapitel 4, där intresse för samhällsfrågor fungerar som en samspelande eller interagerande variabel. Tillvägagångssättet för prövningen är att studera de hittills funna signifikanta sambanden mellan undervisningsform och demokratiska värden och samtidigt dela upp eleverna i två grupper med mindre respektive större intresse för samhällsfrågor. På det viset går det att pröva om sambanden mellan deliberativ undervisning och de demokratiska värdena samtalskompetens, genomtänkta åsikter, politiskt självförtroende och framtida politiskt deltagande är starkare bland elever på yrkesförberedande program som är intresserade av samhällsfrågor än bland de som är ointresserade av samhällsfrågor.

I tabell 5:2 visas resultatet från två OLS-regressionsanalyser.⁵⁰ I modell 1 ingår

⁵⁰ Precis som var fallet för de motsvarande analyser som gjordes i kapitel 4 bör det understrykas att det som undersökts i analysen ovan är det individuella intresset bland eleverna. Det går emellertid att tänka sig att även intresse för ämnet på gruppnivå kan påverka sambandet. Det kan mycket väl vara så att effekten av deliberativ undervisning

inte interaktionsvariabeln intresse för ämnet i analysen. I modell 2 ingår interaktionsvariabeln i analysen. På raderna redovisas först interaktionseffekten för sambanden mellan undervisningsform och samtalskompetens, samt undervisningsform och framtida politiskt deltagande bland eleverna på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet. På de efterföljande raderna redovisas interaktionseffekten för sambanden på det yrkesförberedande flickdominerade programmet, det vill säga för sambanden mellan undervisningsform och genomtänkta åsikter och undervisningsform och politiskt självförtroende.⁵¹

på demokratiska värden är olika om gruppen innehåller fler elever med stort intresse för samhällsfrågor jämfört med om en grupp består av elever som har ett varierat eller lågt, intresse. Med andra ord kan det vara så att det kan finnas en grupp-effekt vad gäller intresse för ämnet som får utrymme inom ramen för vissa gymnasieprogram. Att anta att ett sådant samband finns är dock mer rimligt om sambandet även finns på individnivå.

51 I avhandlingen redovisas analyserna av samspelande effekter på de signifikanta sambanden som presenterades i tabell 5:1. Jag genomförde utöver dessa analyser även analyser med icke-signifikanta samband från tabell 5:1 utifrån samma strategi. Resultaten från dessa analyser var dock inte signifikanta på en rimlig säkerhetsnivå.

Tabell 5.2 Effekt av intresse för samhällskunskap på sambandet mellan undervisningsform och demokratiska värden

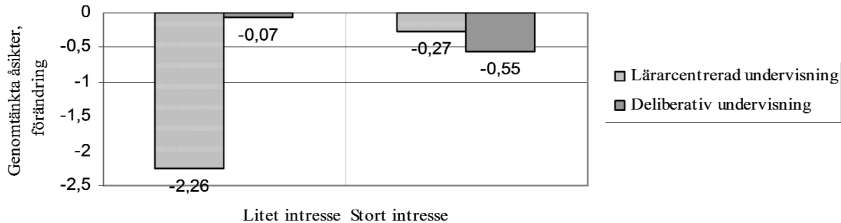
	Modell 1		Modell 2	
<i>Samtalskompetens pojkdominerade yrkesförberedande program (n=63)</i>				
Undervisning	1,03***	(0,35)	0,71	(0,52)
Intresse	0,70**	(0,35)	0,42	(0,49)
Undervisning*Intresse			0,58	(0,71)
Konstant	-1,04***	(0,31)	-0,88	(0,35)
Adj. R ²	0,15		0,14	
<i>Framtida politiskt deltagande pojkdominerade yrkesförberedande program (n=55)</i>				
Undervisning	0,51**	(0,21)	0,76**	(0,30)
Intresse	-0,01	(0,21)	0,24	(0,30)
Undervisning*Intresse			-0,48	(0,42)
Konstant	0,09	(0,18)	-0,03	(0,21)
Adj. R ²	0,07		0,07	
<i>Genomtänkta åsikter flickdominerande yrkesförberedande program (n=62)</i>				
Undervisning	1,06*	(0,64)	2,19***	(0,85)
Intresse	0,68	(0,64)	1,99**	(0,91)
Undervisning*Intresse			-2,47*	(1,25)
Konstant	-1,78***	(0,51)	-2,26***	(0,55)
Adj. R ²	0,04		0,09	
<i>Politiskt självförtroende flickdominerande yrkesförberedande program (n=58)</i>				
Undervisning	0,40**	(0,19)	0,07	(0,25)
Intresse	-0,28	(0,19)	-0,64**	(0,27)
Undervisning*Intresse			0,68*	(0,36)
Konstant	-0,06	(0,15)	0,08	(0,17)
Adj. R ²	0,07		0,11	

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda $p < 0.10$ markeras med *, $p < 0,05$ med ** och $p < 0,01$ med ***. De beroende variablerna är alla medelvärdesförändringskillnader. N-talet är antalet elever som ingår i analysen för respektive undersökning. Inom parentes visas standardfele. Intresset för samhällskunskap har mätts med hjälp av följande frågeformulering: Hur intresserad är du i allmänhet av samhällsfrågor: inte alls intresserad, inte särskilt intresserad, ganska intresserad och mycket intresserad. Variabeln har kodats om till att variera mellan 0 och 1 där de två första kodats till 0 och de två sista till 1 (variabelns fördelning bland eleverna var på yrkesförberedande pojkdominerat program 45%=0 och 55%=1, på yrkesförberedande flickdominerat program 48/52). Även variabeln undervisning har kodats så den varierar mellan 0 lärarcentrerad undervisning och 1 deliberativ undervisning. Interaktionsvariabeln 'Undervisning*Intresse' anger effekten av att som elev både vara intresserad och ha deliberativ undervisning.

Som framgår av tabell 5:2 är bara två av de totalt fyra effekterna av intresse signifikanta på en rimlig säkerhetsnivå ($P > 0,10$). Båda effekterna finns dock på samma gymnasieprogram, bland eleverna på det flickdominerade yrkesförberedande programmet. Men som framgår av tabell 5:2 är en effekt negativ och en effekt positiv. Det betyder att hypotesen, att elever med stort samhällsintresse som har deliberativ undervisning är de som främst utvecklar sina demokratiska värden, bara får stöd i ett av totalt fyra fall. I figur 5:1 och 5:2 illustreras de två signifikanta effekterna. I figurerna är elever med litet intresse för samhällsfrågor och elever

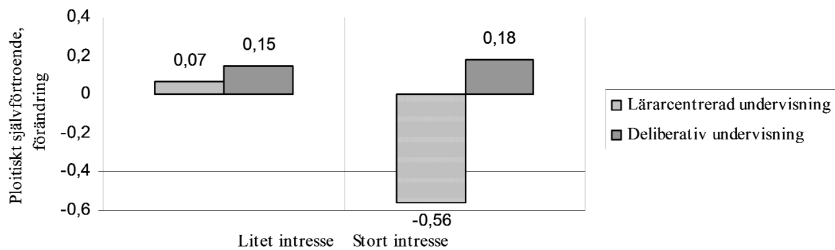
med stort intresse för samhällsfrågor uppdelade i två grupper.

Figur 5.1 Effekt av intresse för samhällsfrågor på sambandet mellan undervisningsform och genomtänkta åsikter bland elever på yrkesförberedande flickdominerat program



Kommentar: I diagrammet visas effekten av att ha deliberativ undervisning eller lärocentrerad undervisning och vara lite intresserad av samhällsfrågor eller mycket intresserad av samhällsfrågor på förändringen mellan för- och eftermätning vad gäller elevernas genomtänkta åsikter. Värdena på staplarna räknas fram från de värden som presenterades i regressionsanalysen tabell 5:2 Genomtänkta åsikter flickdominerade yrkesprogram Modell 2. Värdet på första stapeln från vänster är effekten av intresse på sambandet mellan undervisningsform och genomtänkta åsikter då undervisningsformen är lärocentrerad och intresse är lika med 0, det vill säga lika med konstanten för regressionslinjen -2,26 (båda variablerna är lika med 0). Värdet på andra stapeln från vänster är effekten av intresse på sambandet mellan undervisningsform och genomtänkta åsikter när undervisningsform är deliberativ, lika med 1, och intresset är litet, lika med 0 (värdet när undervisningsform är lika med 1 plus konstanten $(2,19 + (-2,26)) = -0,07$). Värdet på tredje stapeln från vänster är effekten då undervisningen är lärocentrerad och intresset är stort, lika med 1, $(1,99 + (-2,26)) = -0,27$. Värdet på sista stapeln är effekten då undervisningen är deliberativ och intresset är stort $(2,19 + 1,99 + (-2,49) + (-2,26)) = -0,55$. Värdena i figur 5:2 Politiskt självförtroende flickdominerade yrkesprogram Modell 2 räknades fram på samma sätt.

Figur 5.2 Effekt av intresse för samhällsfrågor på sambandet mellan undervisningsform



Kommentar: I diagrammet visas effekten av att ha deliberativ undervisning eller lärocentrerad undervisning och vara lite intresserad av samhällsfrågor eller mycket intresserad av samhällsfrågor på förändringen mellan för- och eftermätning vad gäller elevernas politiska självförtroende.

I den vänstra rutan i figur 5:1 finns eleverna med litet samhällsintresse. Som framgår i figuren förändras graden av genomtänkta åsikter vad gäller politik och samhällsfrågor endast marginellt bland de elever som är lite intresserade och har deliberativ undervisning. Bland de elever med litet samhällsintresse som har läro-

centrerad undervisning blir däremot åsikterna betydligt mindre genomtänkta. I den högra rutan i figur 5:1 finns de elever som har stort intresse för samhällsfrågor. Bland dessa elever påverkar dock inte undervisningsformen graden av genomtänkta åsikter i lika stor utsträckning. I Figur 5:1 visas alltså att det är bland elever med lite samhällsintresse som lärarcentrerad undervisning, till skillnad från deliberativ undervisning, gör skillnad vad gäller graden av genomtänkta åsikter om politik och samhällsfrågor bland eleverna.

I figur 5:2 ser vi dock att det är bland elever med ett stort samhällsintresse som deliberativ, till skillnad från lärarcentrerad undervisning, påverkar elevernas politiska självförtroende positivt. Bland samhällsintresserade elever som har deliberativ undervisning ökar det politiska självförtroendet medan det minskar bland samhällsintresserade elever som har lärarcentrerad undervisning. Sammantaget ger dock resultaten i tabell 5:2 inget generellt stöd för att det är de mest samhällsintresserade yrkesprogramseleverna vars demokratiska värden påverkas mest av deliberativ undervisning.

Deliberativ undervisning – bara för de elever som gillar det?

I kapitel 4 argumenterade jag för att undersöka om undervisningspreferens bland eleverna påverkade sambandet mellan undervisningsform och kunskaper. Med stöd från pedagogisk forskning som visar att elevers förmåga att lära sig saker samspelar med om eleven anser att undervisningsformen passar honom eller henne prövade jag om elevernas undervisningspreferens hade en interagerande eller samspelande effekt på sambandet. Resultatet visade dock inga tecken på en sådan interaktionseffekt. Finns det då anledning att förvänta sig ett annat resultat vad gäller sambandet mellan deliberativ undervisning och demokratiska värden? Finns det med andra ord skäl att anta att elever som anser att deliberativ undervisning passar dem också är de elever som genom deliberativ undervisning utvecklar sina demokratiska värden mest?

Forskningen om hur människor förändrar och utvecklar sina attityder är psykologernas område. Huruvida sociala influenser är mer betydelsefulla än individuella, kognitiva och erfarenhetsbaserade preferenser för människors förändring av attityder och värden utgör en pågående tvist mellan socialpsykologer och psykologer (Eagly & Chaiken 1993:673). Sociala influenser anses påverka attityder men även erfarenheter anses påverka attityder. Utan att ge sig in i diskussionen om vilken

faktor som betyder mest är det inte orimligt att tänka sig att kombinationen av att både föredra deliberativ undervisning och ha deliberativ undervisning ger en extra stor påverkan på de demokratiska värdena bland eleverna. Tesen är med andra ord att sambandet mellan deliberativa undervisning och demokratiska värden är starkare bland yrkesprogramselever som gillar en undervisningsform som bygger på samtal.

I tabell 5:3 redovisas resultaten från två OLS-regressionsanalyser där undervisningspreferens fungerar som interaktionsvariabel på sambandet. För att mäta elevernas undervisningspreferens användes precis som i kapitel 4 frågan om eleverna ansåg att en undervisningsinriktning med diskussioner i mindre grupp passade dem bra eller dåligt. I modell 1 ingår inte interaktionsvariabeln undervisningspreferens i analysen. I modell 2 ingår interaktionsvariabeln i analysen.

Deliberativ undervisning

Tabell 5.3 Effekt av undervisningspreferens på sambandet mellan undervisningsform och demokratiska värden

	Modell 1		Modell 2	
<i>Samtalskompetens pojkdominerade yrkesförberedande program (n=63)</i>				
Undervisning	1,32***	(0,37)	0,50	(0,68)
Undervisningspreferens	-0,75*	(0,40)	-1,18**	(0,50)
Undervisning*undervisningspreferens			1,15	(0,80)
Konstant	-0,25	(0,34)	0,00	(0,37)
Adj. R ²	0,16		0,17	
<i>Framtida politiskt deltagande pojkdominerade yrkesförberedande program (n=55)</i>				
Undervisning	0,53**	(0,22)	1,11***	(0,37)
Undervisningspreferens	-0,03	(0,23)	0,36	(0,30)
Undervisning*undervisningspreferens			-0,89*	(0,45)
Konstant	0,09	(0,19)	-0,09	(0,21)
Adj. R ²	0,07		0,12	
<i>Genomtänkta åsikter flickdominerande yrkesförberedande program (n=62)</i>				
Undervisning	1,16*	(0,63)	0,28	(1,17)
Undervisningspreferens	0,58	(0,68)	-0,05	(0,96)
Undervisning*undervisningspreferens			1,27	(1,36)
Konstant	-1,91***	(0,64)	-1,50*	(0,78)
Adj. R ²	0,04		0,03	
<i>Politiskt självförtroende flickdominerande yrkesförberedande program (n=58)</i>				
Undervisning	0,34*	(0,18)	-0,08	(0,32)
Undervisningspreferens	-0,34*	(0,20)	-0,67**	(0,29)
Undervisning*undervisningspreferens			0,60	(0,39)
Konstant	0,06	(0,19)	0,29	(0,24)
Adj. R ²	0,08		0,10	

Kommentar: De samband som är statistiskt säkerställda $p < 0.10$ markeras med *, $p < 0,05$ med ** och $p < 0,01$ med ***. De beroende variablerna är alla medelvärdesförändringsskillnader. N-talet är antalet elever som ingår i analysen för respektive undersökning. Inom parentes visas standardfelen. Preferens vad gäller deliberativ undervisning bland eleverna har mätts med hjälp av följande frågeformulering: Hur bra passar diskussioner i mindre grupp ditt sätt att arbeta i skolan dig? Svaren har getts på en elvgradig skala där 0 står för att det passar eleven mycket dåligt och 10 står för att det passar eleven mycket bra. Variabeln har kodats om så att värdena 0 till 6 kodats som 0 och värden 7 till 10 kodats som 1 (variabelns fördelning bland eleverna var på yrkesförberedande pojkdominerat program 32%=0 och 68%=1, på yrkesförberedande flickdominerat program 32/68). Även variabeln undervisning har kodats så den varierar mellan 0 lärarcentrerad undervisning och 1 deliberativ undervisning. Interaktionsvariabeln 'Undervisning*Intresse' anger effekten av att som elev både vara gilla diskussioner i mindre grupp och ha deliberativ undervisning.

Resultatet i tabell 5:3 ger inget stöd för att elever som gillar smågruppsdiskussioner och har deliberativ undervisning i högre grad utvecklar demokratiska värden än elever som ogillar smågruppsdiskussioner. Bara i ett av fyra fall i tabell 5:3 finns en signifikant effekt av undervisningspreferens på sambandet och den effekten är negativ. Det betyder att bland eleverna på det pojkdominerade yrkesprogrammet som ogillar smågruppsdiskussioner underlättar deliberativ undervisning att utveckla det framtida politiska deltagandet. Den signifikanta effekt som finns visar

med andra ord på motsatsen till det förväntade. Det är bland yrkesprogramselever som har deliberativ undervisning men som från början ogillar undervisningsformen som det framtida politiska deltagandet utvecklas mest.

Demokratiska värden bland elever – ett resultat av deliberativ undervisning

Syftet med detta kapitel var att pröva hypotesen om ett positivt orsakssamband mellan deliberativ undervisning och demokratiska värden. Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns ett visst, om än måttligt, stöd för deliberationsförespråkarnas antaganden. Deliberativ undervisning är mer framgångsrik än lärarcentrerad undervisning för att påverka vissa demokratiska värden, men endast bland elever på yrkesförberedande program. På flickdominerade yrkesförberedande program stärks det politiska självförtroendet och åsikterna förblir genomtänkta. Bland eleverna på pojkdominerade yrkesförberedande program stärks samtalsskompetensen och det framtida politiska deltagandet ökar till följd av deliberativ undervisning. Det är dock på sin plats att påpeka att flera av de demokratiska värdena inte påverkas enligt deliberationsförespråkarnas förväntningar. Det finns inget som tyder på att elevernas sociala kapital, tolerans och egenintresse påverkas mer av deliberativ undervisning än av lärarcentrerad undervisning. Men viktigt att notera är att inga resultat vad gäller dessa värden heller är negativa, det vill säga att det inte finns några negativa effekter på gymnasieelevernas demokratiska värden till följd av deliberativ undervisning. Det är aldrig sämre att ha deliberativ undervisning än att ha lärarcentrerad undervisning.

Som påpekats tidigare har resultat från tidigare forskning rekommenderat lärare att endast använda deliberativ undervisning på gymnasieskolans studieförberedande program (Ekman 2007). Det finns dock inget resultat från den här studien, varken vad gäller kunskaper eller demokratiska värden, som visar att deliberativ undervisning främst är en undervisningsform som är gynnsam för elever som läser på studieförberedande program (se tabell 5:4). Bland eleverna i dessa program fungerar lärarcentrerad undervisning lika bra som deliberativ undervisning. Så är dock inte fallet på yrkesförberedande program där den deliberativa undervisningen fungerar bättre.

Tabell 5.4 Sammanfattning: effekter av deliberativ undervisning på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna.

	Positiva effekter	Negativa effekter	Inga effekter
Studieförberedande program	0	0	9
Yrkesförberedande pojkdominerade program	2	0	7
Yrkesförberedande flickdominerade program	3	0	6
Vuxenutbildning	1	0	3

Kommentar: I tabellen återfinns de tidigare redovisade signifikanta effekterna när det gäller medelvärdeskillnader och medelvärdesförändringskillnader på beroende variabler bland elever som hade deliberativ jämfört med lärarcentrerad undervisning. I varje delstudie på gymnasieskolan prövades nio hypoteser (kunskap, respektive åtta demokratiska värden). I delstudien på vuxenutbildningen prövades fyra hypoteser (kunskap, respektive tre demokratiska värden).

Den fråga som följer av de redovisade resultaten blir därför varför deliberativ undervisning är en undervisningsform för elever på yrkesförberedande program? Analyserna av interaktionerna intresse för samhällskunskap och undervisningspreferens ökade inte förståelsen för sambanden nämnvärt. Sammantaget verkar effekten av att vara intresserad av samhällsfrågor och föredra eller inte föredra deliberativ undervisning inte påverka sambandet mellan undervisningsform och demokratiska värden på ett avgörande sätt. Den variation vad gäller elevernas intresse och undervisningspreferens som finns bland eleverna i de yrkesförberedande programmen, ger ingen ytterligare ledtråd för att förstå sambandet.⁵²

Svaret på frågan varför yrkesprogramselevernans demokratiska värden påverkas av den deliberativa undervisningsformen bör därför sökas inom ramen för just yrkesprogrammen. Det måste helt enkelt finnas en eller flera mekanismer som möjligen har att göra med kulturen på dessa program som förklarar sambandet mellan den deliberativa undervisningsformen och utvecklandet av demokratiska värden och kunskaper bland eleverna. I det följande kapitlet försöker jag med hjälp av en kompletterande observationsstudie i en samhällskunskap A-kurs på yrkesförberedande pojkdominerat program reda ut vad detta kan vara för mekanismer.

⁵² I kapitel 4 studerade jag även könstillhörighetens påverkan på sambandet mellan undervisningsform och kunskaper bland eleverna. Den hypotes som prövades var om flickors lärandestrategier samvarierar mer med deliberativ undervisning än pojkars. Sambanden som redovisats i detta kapitel mellan undervisningsform och demokratiska värden fanns endast bland elever på yrkesförberedande program. På grund av den sneda könsfördelningen bland dessa elever fanns inte möjlighet att pröva interaktionen av könstillhörighet på sambandet.

6

Deliberativ undervisning – en undervisning för elever på yrkesförberedande program

Undervisningens form är av betydelse för elevernas utvecklande av kunskaper och demokratiska värden. Resultaten i den föregående fältexperimentella studien visar att deliberativ undervisning under vissa omständigheter är mer framgångsrik än lärarcentrerad undervisning för att utveckla kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Resultaten visar att det framför allt är bland elever på gymnasieskolans yrkesförberedande program som dessa effekter finns.

Den intressanta frågan är varför detta samband finns just bland elever på gymnasieskolans yrkesförberedande program? Tidigare studier har visat att det borde var precis tvärt om. För att reda ut vad som kan vara avgörande mekanismer för sambandet mellan deliberativ undervisning och ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna på just yrkesförberedande program krävs ytterligare arbete.

Den uppgift jag tar mig an i detta kapitel handlar om att ge förslag på förklaringar till de resultat som presenterades i kapitel 4 och 5. Tillvägagångssättet för detta arbete bygger på så kallad processpåring och handlar om att spåra den process som binder ihop orsak och verkan (George & Bennet 2002). De föregående fältexperimentella studierna har därför kompletterats med en observationsstudie designad för att kunna följa deliberativ undervisning bland elever på yrkesförberedande program. Observationsstudien gör det möjligt att, i direkt anslutning till elevernas

arbete, blottlägga möjliga mekanismer som kan förklara det samband som påvisats i den fältexperimentella studien. I arbetet med att söka dessa mekanismer använder jag även material från de intervjuer med lärare som genomfördes inom ramen för de fältexperimentella studierna samt material från intervjuer med elever som gjordes i anslutning till observationsstudien.

Effekter av deliberativ undervisning

Resultaten från analyserna i kapitel 4 visar att bland eleverna på flickdominerat yrkesförberedande program påverkas kunskaperna mer positivt av deliberativ än av lärarcentrerad undervisning. Detsamma gäller för elever på vuxenutbildningen. Resultaten från analyserna i kapitel 5 visar att demokratiska värden som politiskt självförtroende, politiskt deltagande och samtalskompetens endast påverkas positivt av deliberativ undervisning bland elever på yrkesförberedande program. Däremot visar resultaten inga tecken på att deliberativ undervisning i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning påverkar kunskaper och demokratiska värden bland eleverna på studieförberedande program.

Den här studiens resultat sprider därmed nytt ljus över den deliberativa undervisningens möjligheter. Resultaten i sig ger dock inte så mycket information om vad sambandet mellan deliberativ undervisning och ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna består i. Annorlunda uttryckt saknas en kausal mekanism som förklarar varför effekten av deliberativ undervisning finns just bland elever på yrkesförberedande program.

I relation till tidigare teoretisk och empirisk forskning om deliberativ undervisning indikerar dock den här studiens resultat två saker. Det första är att det av deliberationsförespråkare förväntade utfallet att alla elever gynnas av en deliberativ undervisningsform inte bekräftas. Undervisningsformen med dess inriktning mot kollektivt problemlösande och samtalskriterier verkar inte innehålla hela förklaringen till att ett positivt orsaksamband skapas mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av kunskaper och värden. Sambandet finns men endast bland vissa elever. Det andra är att den elitmekanism som tidigare empiriska studier lyft fram, det vill säga att intresse för samtalsämnet är en förutsättning för att nå förväntade effekter, inte heller verkar fungera som förklaring till det funna sambandet.

Resultaten tyder istället på att det är någonting som har med yrkesprogrammen och dess elever att göra som påverkar sambandet, eller att det alternativt är något

som har med de studieförberedande programmen att göra.

Observation av deliberativ undervisning på yrkesförberedande program

Med bristande resurser avseende tid och ekonomi gäller det att göra den observationsstudie som är mest relevant givet resultaten i de föregående fältexperimentella delstudierna. Jag hade endast utrymme att göra en observationsstudie och den mest tillgängliga var att följa deliberativ undervisning bland elever på pojkdominerat yrkesförberedande program. Det fanns dock även två goda skäl till att studera just detta fall. Det första skälet handlar om att studiens utgångspunkt är att pröva om det finns ett positivt orsaks samband mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Det är därför mest relevant att undersöka ett gymnasieprogram där det finns ett samband för att försöka identifiera den eller de mekanismer som länkar förmodad orsak till observerade effekter.

För det andra är resultaten från den fältexperimentella studien något nytt och överraskande givet vad tidigare studier visat. Enligt mina analyser påverkar deliberativ undervisning eleverna på den typ av gymnasieprogram där förväntningarna på framgång var som lägst ställda. Sambandet mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av yrkesprogramselevers kunskaper och demokratiska värden har hittills setts som icke existerande eller negativt. Min studie utmanar denna bild. Därmed är det kanske allra mest relevant att börja arbetet med att observera synbara möjliga kausala mekanismer och tolka dessa bland elever på ett pojkdominerat yrkesförberedande program.

Varför framgång för deliberativ undervisning där det är som minst väntat – tidigare forskning

Det finns en hel del forskning som visar att både elevunderlaget och den utbildningssociala situationen skiljer sig åt mellan gymnasieskolans studieförberedande och yrkesförberedande program. Att deliberativ undervisning faller väl ut bland elever på yrkesförberedande program skulle kunna hänga samman med att formerna för undervisningen är extra gynnsamma för de elever som går på dessa program och passar extra bra ihop med den kultur eller utbildningssociologiska situation som finns på dessa program. Det är emellertid inte mycket i tidigare forskning

om studiekultur bland elever i gymnasieskolan som tyder på att den deliberativa undervisningsformen skulle göra det.

Det finns en omfattande forskning om ungdomars val av gymnasieprogram. Verdtaget sedan länge är att olika sociala grupper i regel gör olika utbildningsval. Barn till föräldrar med akademisk utbildning väljer i större utsträckning studieförberedande gymnasieprogram jämfört med barn till föräldrar med arbetaryrken (Erikson & Jonsson 1993, Lindblad 1994, Broady et al. 2000, Broady & Börjesson 2006). Förutom studier som konstaterar denna så kallade sociala snedrekrytering i det svenska utbildningssystemet finns flera studier som undersökt studiekulturer på olika gymnasieprogram (Bjurström 1997, Hellsten & Prieto 1998, Jönsson et al. 1993, Hill 1998). Kännetecknande för resultaten i denna forskning är att det bland elever på yrkesförberedande program finns en mindre positiv inställning till att läsa kärnämnen än bland eleverna på studieförberedande program. Inom en annan forskningsinriktning, den om demokratiuppfattning och synen på demokratiskt medborgarskap bland gymnasieelever, är ett framträdande resultat att intresset för politik och politiska deltagande är olika bland eleverna (Broman 2009, Solhaug 2003). Det är också olika utbrett på olika gymnasieprogram. Elever på de studieförberedande programmen tror sig i framtiden delta mer i politiska aktiviteter och vara mer intresserade av politik än elever på yrkesförberedande program (*Ung i demokratin* 2003:118-119, Persson & Oscarsson 2009). Den sammantagna bilden som denna forskning om gymnasieprogrammets skilda studiekulturer ger är att elever på yrkesförberedande program är mindre intresserade av politiska frågor och mindre motiverade av att studera programmets kärnämneskurser än andra elever.

Just när det gäller skoldemokratierfarenheter har dock denna bild utmanats under senare år. Jormfeldt (2011) visar att det finns positiva effekter på elevernas skoldemokratierfarenheter av att gå på yrkesinriktade programkaraktärer. Hon menar till skillnad från tidigare forskning att i de fall där det finns negativa effekter vad gäller skoldemokratierfarenheter bland gymnasieelever på yrkesförberedande program är det inte programmets förutsättningar för demokrati som medför problem utan programmets överrepresentation av män.

Ett flertal studier har dock undersökt vad som karakteriserar en negativ inställning till att studera kärnämnen bland eleverna på yrkesförberedande program (Hill 1998, 2001; Wills 1977; Trondman 1999; Högberg 2009). Margreth Hill (1998, 2001, 2006, 2007) har i sin forskning kartlagt studiekulturer bland eleverna på pojkdominerade yrkesförberedande program. Karakteristiskt för dessa elevers

studier i kärnämnen är enligt Hill något hon kallar *motspel*. Detta motspel har sitt ursprung i ett ointresse av att studera ämnen som präglas av att traditionellt skolarbete som att läsa texter. Det handlar alltså inte om en antiskolkultur och ett motstånd mot hela utbildningen utan främst om ett motstånd mot att studera ämnen som samhällskunskap, svenska, engelska, religion och matematik. Hill beskriver det som att elever ”utvecklat en om ’gängets’ motkultur påminnande strategi för att stå ut med tråkiga lektioner, som innebär att de har sitt eget spel på gång för att döda tristessen och få sig ett och annat skratt” (Hill 1998:223).

Även Ronny Högberg har studerat studiekulturer bland elever på pojkdominerade yrkesförberedande program. Genom att följa elever på byggprogrammet har Högberg undersökt hur de genomför sina studier i kärnämnen. Även Högberg finner en kultur av motspel. Högberg menar exempelvis att eleverna handlar enligt vissa strategier för att ”överhuvudtaget [...] kunna uthärda lektionerna” (Högberg 2009:143). En stor del av motspelet bland yrkesprogramselever handlar, enligt Högberg, om att eleverna markerar att deras interna samtal går före instruktioner från läraren. Högberg menar att, ”när lärare exempelvis anmärker på deras privata samtal brukar de vanligtvis först tystna något, för att sedan fortsätta att prata och därigenom alltså ignorera läraren”. Enligt Högberg blir ”deras motstånd ett sätt att dels värna den frizon i skolarbetet som de skapar genom sina privata samtal, dels upprätthålla lektionerna som en plats för socialt umgänge” (Högberg 2009:147). Högbergs resonemang går ut på att eleverna på yrkesförberedande program är angelägna om att fortsätta sina privata samtal, vilket blir en viktig del i strategin att göra motstånd.

Hill, Högberg och andra forskare har genom sina undersökningar beskrivit hur en negativ inställning till att studera kärnämnen skapar en viss typ av studiekultur bland eleverna på yrkesförberedande program. Frågan är varför deliberativ undervisning, i större grad än lärarcentrerad undervisning, är en undervisningsform som gör att eleverna i en sådan studiekultur utvecklar kunskaper och värden. Vad kan rimligtvis vara förklaringen till detta?

Observationsstudiens genomförande

Observationsstudien bygger på så kallad processpårnig av kausala mekanismer i ett påvisat samband. Processpårnigen är inriktad mot processinduktion och handlar om att observera synbara händelser, mönster eller ingripanden som kan tänkas länka samman undervisningsformen med elevernas utveckling (George & Bennet 2002).

Deltagande observationer i människors vardag används ofta i etnografiska undersökningar. Etnografiska arbetsätt kännetecknas inte sällan av en öppenhet inför det fält som studeras, där det som händer skall få vara med och utforma ett mer precist fokus i studien (Hammersley & Atkinson 1995). I min observationsstudie är fokus inställt på att studera deliberativ undervisning bland eleverna på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet. Fokus är alltså inställt på att studera hur eleverna agerar i deliberativ undervisning. Det kan möjligen uppfattas som ett ganska precist fokus men i själva verket är det ganska oprecist.

I redovisningen av tidigare forskning om studiekultur framgick att yrkesprogramselevers agerande i undervisning i kärnämnen kan sammanfattas med begreppet motspel. Beskrivningen av motspelet bland eleverna ger dock inte mycket information om vilka processer det kan handla om när elever på yrkesförberedande program drar fördel av deliberativ undervisning. I bristen på teoretisk vägledning är därför utgångspunkten i observationsstudien ganska öppen och oprecis. På det viset har observationsstudien en etnografisk prägel eftersom jag har ambitionen att utifrån närvaron bland eleverna i undervisningssituationen skapa en bild av hur de genomför deliberativ undervisning (Hammersley & Atkinson 1995). Studien är alltså induktiv och målet är att kunna ge ett eller flera förslag på kausala mekanismer som i sin tur kan prövas empiriskt i framtida studier.

Observationsstudien förbereddes och genomfördes på samma sätt som de fältexperimentella delstudierna. Den genomfördes på ett pojkdominerat yrkesförberedande program (byggprogrammet) i samma ämne, med samma övningar och under lika lång tid som fältexperimenten. Jag samarbetade med samma gymnasieskola och samma lärare som var med i den fältexperimentella delstudien på pojkdominerat yrkesförberedande program.

Eftersom deliberativ undervisningen främst handlar om att elever i små grupper om cirka fem personer samtalar med varandra och löser övningsuppgifter var de dessa samtal jag följde. Tillsammans med läraren utarbetades ett system som innebar att de mindre gruppernas placering roterade. Jag satt placerad längst ner i klassrummet och kom därmed nära en grupp per lektion vars samtal jag kunde följa på nära håll.

Materialiet

Vid min medverkan i klassrummet följde jag en grupp elevers arbete med uppgifterna under en lektion. Jag hade en uppslagen pärm i knät där jag förde ner så mycket fältanteckningar som jag hann med om hur eleverna genomförde undervisningen, det vill säga hur de tog sig an uppgiften, hur samtalet mellan dem utspelade sig och vad de sa. Efter varje lektion renskrev jag fältanteckningarna och försökte återskapa en helhetsbild av elevernas arbete under lektionen. Jag försökte skriva ut alla yttranden och händelser som jag fört ner i anteckningarna. Totalt kom de renskrivna anteckningarna från samtliga lektioner att omfatta cirka 40 sidor.

Analysen

I observationsstudier betraktas analysarbetet ibland inte som en separat process skild från datainsamlingen (Hammersley & Atkinson 1995). Under själva fältarbetet kan olika intressanta händelser styra vad som ägnas mest uppmärksamhet och i sin tur påverka vad som beskrivs som intressant i fältanteckningarna. Analys och tolkningsarbetet sker därmed inte förutsättningslöst utan kan styras av vad som anses viktigt att ta fasta på (Gilje & Grimmen 1992). Eftersom arbetet med observationsstudien påbörjades efter att analyserna från den fältexperimentella studien var genomförd fanns mina funderingar om mekanismer hela tiden med under observationsstudien. Med andra ord har säkerligen delar av dessa tankar styrt fältarbetet. Jag ser dock detta som en del av processspårningen eftersom arbetet i det här fallet är induktivt och handlar om att identifiera möjliga mekanismer. I analysarbetet med observationsstudiens data tog jag även hjälp av tidigare studier om skolkultur och utbildningssocialisation.

Arbetsprocessen efter observationsstudiens fältarbete kan sammanfattas i tre punkter. Först läste jag igenom de renskrivna anteckningarna och markerade allt det som bedömdes relatera till hur eleverna genomför deliberativ undervisning. Därefter arbetade jag utifrån två tematiseringar av materialet. Dels studerade jag om det fanns likheter i hur eleverna genomförde undervisningen, dels undersökte jag om det fanns skillnader i hur eleverna genomförde undervisningen. Den deliberativa undervisningen handlar i stor utsträckning om att eleverna samtalar om övningsuppgifter som bygger på dilemman. Genom att gå igenom fältanteckningarna för hur dessa samtal genomfördes utifrån den grova uppdelningen i likheter och skillnader skapades en struktur i materialet. Samtidigt som jag delade upp materialet fick jag möjlighet att skapa en överskådlig bild av vad det fanns av

återkommande mönster över tid när det gäller undervisningens genomförande. I det sista steget sammanfattades dessa mönster av processer som främst sammanställdes utifrån de likheter om hur eleverna genomförde undervisningen som materialet innehöll.

Processerna från analysen av fältanteckningarna granskades till sist utifrån materialet från de intervjuer jag genomförde med lärarna i de fältexperimentella delstudierna. Det jag undersökte var om det fanns saker i lärarnas berättelser om den deliberativa undervisningen som stärkte eller försvagade bilden av processerna. På det viset fick förslagen till mekanismer genomgå ytterligare en slags kontroll genom att de jämfördes mot lärarintervjuerna. Efter arbetet återstod tre förslag på mekanismer.

Deliberativ undervisning och effekter bland elever på yrkesförberedande program – möjliga mekanismer

I det här avsnittet ger jag förslag på tre mekanismer som kan förklara varför samband mellan deliberativ undervisning och utvecklandet av kunskaper och demokratiska värden finns bland elever på just yrkesförberedande program. Jag kallar mekanismerna medspelsmekanismen, utmaningsmekanismen och samarbetsmekanismen. Medspelsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning minskar det motstånd mot att bedriva studier i kärnämneskurser som antas finnas bland elever på yrkesförberedande program. Utmaningsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning kan bidra till att eleverna utmanas och själva skapar den språkliga nivå som behövs för studier i kärnämnen bland elever på yrkesförberedande program skall nå framgång. Samarbetsmekanismen tar sin utgångspunkt i att deliberativ undervisning samspelar med den inriktning mot samarbete som finns i utbildningar på yrkesförberedande program.

Medspelsmekanismen

När lärarna som deltog i de fältexperimentella delstudierna berättar om vad som hände i den deliberativa undervisningssituationen beskriver de att yrkesprogramseleverna accepterade undervisningsformen förvånansvärt bra. Eleverna kom igång, upprättade samtal och nådde fram till resultat vad gäller de samhällsfrågor som fanns i övningsuppgifterna. Bilden av att eleverna tar tag i uppgifterna och

arbetar för att lösa dem förstärks av observationsstudien. I analysen av fältanteckningarna finns ett mönster av hur eleverna inleder sina samtal om övningsuppgifterna.

Varje lektion börjar på ett liknande sätt. Klassrummet är fyllt av pågående samtal som tystnar något när läraren introducerar lektionen. Många av eleverna har jackor på sig. De sitter lite bakåtlutade och småpratar med den som sitter bredvid. Bland många elever uttrycker kroppsspråket en markering av distans till att lektionen dragit igång. När eleverna grupperas i mindre grupper, samtalskriterierna introduceras och eleverna läser ingressen till uppgiften tystnar samtalen. Allteftersom eleverna har läst klart uttrycks dock kortfattade förslag och synpunkter om dilemma. Adressaten i uttalandena är oftast deltagare i den mindre gruppen men ibland någon annan elev som sitter i en annan grupp. I denna fas då några börjar bli klara sker också samtal om andra saker som eleverna pratade om på väg in i klassrummet. Tills dess att alla har läst igenom ingressen till dilemma finns bland de som läst färdigt ett dämpat samtal som rör dilemma, ett annat samtalsämne eller både och. I takt med att fler blir klara förflyttas fokus mer och mer mot övningsuppgiften. De alternativa samtalsämnena finns dock kvar bland eleverna och kommer ibland upp under arbetet. Jag har valt ut ett samtal från en inledande övning för att illustrera hur det kan låta.

Samtalet är hämtat från andra lektionen och eleverna skall börja arbeta med övning nummer två. När eleverna kom in i klassrummet förde två av eleverna, som hamnar i samma grupp, ett samtal om hörlurar och om att de måste hinna handla på ICA under dagen. Eleverna instrueras om samtalskriterierna och sedan sker omgruppering till smågrupper under småsnack och lite tjoande. När grupperna slår sig ner och börjar läsa övningsuppgiftens ingress tystnar samtalen. Första övningsuppgiften handlar om beslutsfattande. Dilemma går ut på att en familj med fem personer skall fatta beslut om vilket TV-program de skall titta på (E=elev, L=läraren).

E1: Vi måste hinna iväg till ICA sen kom ihåg det.

E2: Lätt inga problem. Vi hinner.

E1: Klockan 6 skall jag gå bara.

E3: Läs nu.

Fortsatt läsning

E3: Klart svårt.

E5: Nej, starkaste vinner alltid typ.

Deliberativ undervisning

E1: Nej... köp en TV till. Jag måste få se vissa program annars blir jag galen.

E2: Man kan sno en TV också (skratt).

E1: Man kan ju hitta billiga TV-apparater, typ på Renova.

E4: Eller så får barnen gå på Bio. Ge dem tusen spänn och lämna av dem på Siba.

Eller om vi har en dvd typ.

E3: Vi har ingen dvd eller någon annan TV.

E5: Vi hade ju en idé här. Alla har en men okej, den går ju inte här.

E3: Måste rösta.

E4: Man kan ju göra upp ett schema för tv-tittande. Eller typ varannan dag, fördela.

Läraren kommer förbi:

L: Jämlikhet verkar viktigt för er.

E4: Ja det är det.

E5: Ja, eller jag tycker starkast vinner.

Tystnad, några läser texten till uppgiften igen

E1: Vem är D:s?

E3: D:s, alltså han kallas D.

E1: Ok.

E5: Jag tycker starkast vinner, farsan får bestämma.

E4: Smart... (ironiskt).

E2: Jag tycker första alternativet (att majoriteten får bestämma) är bäst.

E4: Nej.

E3: Varför inte.

E4: Vad menar du majoritet eller.

E2: Ja, hellre 3 nöjda än ingen nöjd.

E5: A men det är ju taskigt! Man kan ju kanske få fler nöjda.

E3: Mmm (övriga håller med, nickar).

E4: Skit samma hur många som är nöjda det måste ju vara rättvist, varannan vecka tycker jag, även om en grupp är tre och den andra är två.

E2: Nej jag håller inte med. Majoriteten är bättre så är det ju.

E5: Nej, rättvisa gäller. Det är bästa vägen.

E4: De små måste stå upp lite "little people" skit samma hur små eller få de är de måste stå upp.

...tystnad

E1: (riktar ordet till 2) Farsan hitta ett par tvårfeta Hi-fi lurar. Bose eller nått hette dom. Bäst i alla test. Mycket tryck. Två tusen spänn fick farsan dem för.

E3: Men vill verkligen alla se alla program.

E1: Kom igen nu vi kör varannan skriv det på lappen.

E5: Ingen av alternativen är riktigt bra, ingen riktigt passar.

E2: Nå kompromissen är viktig. Jag tycker kompromissen är viktig.

Som framgår av utdraget är eleverna som för samtalet inställda på att lösa uppgiften. Inledningsvis finns en del skämt och skoj men allt eftersom visar det sig att de har olika uppfattning om hur dilemmat skall lösas och de vill framföra sina argument. När det blir uppehåll mellan inläggen kommer dock andra saker in i samtalet. I det här fallet är dock inte dilemmat löst när elev 1 vill börja prata om något annat. De övriga nappar inte på inviten om att prata om hörlurar. Frågan om lösningen på dilemmat skall bygga på majoritetsprincipen eller på en kompromiss är för tillfället viktigare än alternativa samtalsämnen.

När lärarna som deltog i de fältexperimentella studierna på yrkesförberedande program beskrev den deliberativa undervisningen återkom de till att de tyckte undervisningsformen fungerade förvånansvärt bra. Det finns flera beskrivningar som ger intryck av att lärarna är något överraskade över att eleverna lyckades genomföra den deliberativa undervisningen på ett så pass bra sätt. Dessa lärarbeskrivningar exemplifieras av följande citat (IP = intervjuperson):

Ip 4. Överlag kom de (eleverna) faktiskt igång ganska bra i sina samtal, speciellt när det handlade om att fatta beslut.

Ip 5. De (elever som hade deliberativ undervisning) jobbade på [...] istället för att som i andra fall vara ganska osugna på att hänga med.

Ip. 3. Men jag tyckte klasserna som hade deliberation kämpade på. Det finns ju alltid dom som inte vill någonting och då blir det ju svårt men många visade vilja att komma framåt och lyssnade till varandra.

Just denna typ av beskrivning med inslag av förvåning över elevernas anpassning till den deliberativa undervisningen görs av samtliga lärare som deltog i delstudierna på de yrkesförberedande programmen. Det verkar som att lärarna är förvånade över att eleverna upprätthöll fokus i samtalen i så pass stor utsträckning som de gjorde. Intervjumaterialet innehåller inga liknande beskrivningar när lärarna skall beskriva arbetet med den lärarcentrerade undervisningen. Dessa beskrivningar är istället ganska kortfattade.

Ip 5. Det var mer business as usual

Ip 3. Ett möte med sparsamt engagemang

Yrkesprogramslärares beskrivningar av arbetet med den deliberativa undervisningen tyder på att de ansåg att undervisningsformen gick över förväntan. Undervisning med fokus på samtal och kollektivt problemlösande var något som mot lärarnas förmodan tilltalade eleverna. Elevernas reaktioner beskrivs som tillmötesgående och elevernas arbete i undervisningen beskrivs som förhållandevis fokuserat på att upprätthålla samtalen. Reaktionen bland elever som hade den lärarcentrerade undervisningen beskriver lärarna som mer lik den de normalt möter.

Inom forskningen om studiekulturer på yrkesförberedande program beskrivs dock undervisningen inom kärnämnen sällan som problemfri. Istället används i forskning begreppet motspel för att beskriva elevernas agerande i undervisningssituationen (Ambjörnsson 2004; Hill 1998 2001; Högberg 2009; Trondman 1999; Wills 1977). I studien tyder lärarnas berättelser på att de är vana vid en motståndsproblematik. Det verkar dock som att problematiken blir mindre än de väntade sig i den deliberativa undervisningen. Frågan är i så fall varför det motspel, som forskningen om studiekulturer anser ofta uppstår i kärnämneskurser på yrkesförberedande program, inte i samma utsträckning som annars utvecklas i den deliberativa undervisningen. Varför finns det, istället för en motspelsmekanism, näst intill en medspelsmekanism i den deliberativa undervisningen?

En förklaring skulle kunna vara att deliberativ undervisningen bryter ett motspelvapen ur händerna på eleverna. Ronny Högberg visar i sin forskning att en viktig del av yrkesprogramselevernas motspel handlar om att fortsätta sina privata samtal under lektionerna (Högberg 2009:147). Vad som skulle kunna vara den deliberativa undervisningsformens stora fördel är att den gör att yrkes eleverna tar del av undervisningen istället för att lägga energi på att motarbeta den. Motståndet för att värna sin frizon i skolarbetet, som ofta skapas för att ge plats för socialt umgänge och privata samtal, blir till viss del verkningslöst i deliberativ undervisning. Eleverna får helt enkelt det utrymme de söker utan att ta strid. Den deliberativa undervisningsformen kan med andra ord utnyttjas för privata samtal men även för att samtala om samhällsfrågor och för att lösa övningsuppgifter. Hur mycket tid som ägnas åt det ena eller andra är dock antagligen väldigt avgörande för utfallet.

Analysen av observationsstudiens data visar att eleverna angriper alla övningar

med en vilja att lösa dem. Utdraget från samtalet om familjen som skall bestämma TV-program visar att det i gruppen finns olika ståndpunkter. Eleverna förs in i samtalet och alla vill med goda argument, men även med skämt, försöka få uppmärksamhet och hitta en rimlig lösning på hur man skall göra. Lärarnas farhågor om att samtalen i de små grupperna aldrig skall komma igång besannas inte. Under observationsstudien blir läraren aldrig tvungen att springa runt mellan grupperna för att understödja samtalen. Läraren kan i lugn takt gå runt till grupperna och lyssna in och kommentera deras samtal.

En förklaring till varför den deliberativa undervisningen når framgång bland eleverna på yrkesförberedande program skulle alltså kunna bygga på att deliberativ undervisning skapar en form av medspel istället för motspel bland eleverna. En sådan mekanism handlar dock om flera saker. Dels gör undervisningsformen att eleverna inte, på samma sätt som i exempelvis den lärarcentrerade undervisningen, kan adressera sitt motspel mot läraren. Dels gör undervisningen att eleverna får den frihet som de söker, nämligen friheten att få samtala med varandra. Det som verkar vara nyckeln till framgång är dock att eleverna erbjuds ett samtalsämne och dilemma som fångar deras uppmärksamhet.

Av någon anledning, som tidigare forskning om studiekultur menar inte borde inträffa, fångas eleverna av problematiken i dilemmat (och i de allra flesta av de dilemman som kommer i övriga övningsuppgifter under de närmaste fyra veckorna). Dessutom finns en tendens i observationsmaterialet att samtalen blir längre och fördjupas innehållsligt ju längre in i kursen eleverna kommer. När eleverna i slutet av fyraveckorsperioden samtalar om dilemman som rör mänskliga rättigheter är inslagen av alternativa samtalsämnena färre än i början av studien.

Utmaningsmekanismen

Ip 4, Det gäller liksom att hålla rätt balans, varken för svårt eller för lätt. Det kan skapa problem på olika sätt.

”Vad är viktigt för att skapa en fungerande undervisning i samhällskunskap på yrkesförberedande program”, undrar läraren i det ovanstående citatet. För att beskriva det valde läraren att använda en metafor om balansgång. Enligt läraren är undervisning i kärnämnen som samhällskunskap bland yrkesprogramselever en balansgång där det gäller att inte komma med för svåra eller komplexa saker men inte heller utgå från för banala exempel. Att inte hålla denna balans, eller nivå, för att i undervisningen utmana eleverna kan enligt läraren resultera i att eleverna

slutar att fokusera och istället sitter och väntar på att lektionen skall ta slut.

I lärarens resonemang finns ett annat intressant spår att följa när det gäller sökandet efter en förklaring till varför den deliberativa undervisningen påverkar just yrkesprogramsevernans demokratiska värden och kunskaper. Orsaken skulle kunna vara att den deliberativa undervisningsformen har förmågan att skapa det som läraren uttrycker som rätt balans eller utmaningsnivå i undervisningssituationen. Vad som talar för att den deliberativa undervisningen lyckas bra i detta avseende är att den har ett inbyggt balansinstrument. Rätt balans vad gäller utmaningsnivån uppkommer genom att det är eleverna själva som genomför undervisningen. I undervisningssituationen skall eleverna sträva mot en samtalsituation där alla hjälper den elev som försöker framföra ett argument. Alla skall dessutom lyssna och låta den som talar tala till punkt. Det är elevernas egna argument, formuleringar och tolkningar om ämnesinnehållet som stöts och blöts i undervisningen. Den deliberativa undervisningen kretsar med andra ord kring elevernas egna formuleringar, vilket minskar risken för att eleverna tappar fokus på grund av att undervisningen är för komplicerad eller för banal.

Att hitta stöd för en sådan mekanism i observationsmaterialet är svårt eftersom jag inte intervjuat eleverna i anslutning till de specifika uppgifterna. Observationsmaterialet innehåller dock avsnitt där eleverna diskuterar ganska komplicerade frågor som rör rättigheter, skyldigheter och ansvar i ett demokratiskt samhälle. Nedan redovisas ett avsnitt från en övningsuppgift som går ut på att problematisera mänskliga rättigheter. I lektionen före har eleverna studerat FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. I denna lektion får eleverna en uppgift som handlar om hur de skulle agera om en skolelev kom till skolan med ett budskap på sin tröja som kan tolkas som rasistiskt. Inledningsvis får de samtala om i vilken utsträckning som detta är ett problem, om det finns en motsättning mellan å ena sidan allas lika värde och å andra sidan åsiktsfrihet. Därefter får de ett antal alternativ om hur de anser att skolan och de själva borde agera. I den observerade gruppen var samtalet kring denna uppgift långt och i avsnitten nedan har jag endast lyft ut vissa delar (E=elev och L=lärare. Bokstäverna B, C, D och E utgör fyra av totalt sex förslag till lösningar på dilemmat som eleverna skall förhålla sig till. Förslagen är kortfattat utskrivna i avsnittet nedan).

E1: Han vill ju bara synas och väcka uppmärksamhet, så är det ju, han har problem.

E2: Men jag slänger gärna ut honom, som jag sa.

E3: Jag hade inte gått fram, det hade jag inte. Men jag skulle snackat med andra.

E4: Kanske också C (släng ut honom från skolan, hets mot folkgrupp är förbjudet) alltså?

E3: Hade du tagit illa vid dig (En elev frågar en annan elev som är svart).

E1: Nä, eller nä det hade jag nog inte. Hade han menat mig, haft t-shirten för att mena mig, då hade det kunnat gå illa. Men annars är det ju inget jag bryr mig om, jag går därifrån när sådana kommer. Det är ju så nu, det finns några få idioter, händer det på stan, går jag därifrån. På skolan ser jag inga problem med att slänga ut honom.

E2: Jag hade heller aldrig gått fram, men skolan skall ta i det.

E5: Det hjälper nog inte ändå, han är körd.

E4: Men C, ok.

E5: Tycker vi C eller D (använd demokratin, håll en omröstning på skolan i frågan)?

E2: Det finns ju folk med ansvar!

E1: Inget alternativ är klockrent.

E2: Jag tycker E (det här handlar inte om mig, jag bestämmer inte här och detta är en fråga för ledningen på skolan, jag är inte expert på lagen). För att det är fel att lämna över en sådan här fråga på eleverna, typiskt att ge elever ansvar just i en sådan här fråga.

E5: Nä, det är C som gäller, släng ut!

E3: Jag tycker också att vi inte skall blandas in, E alltså, det är skolans problem ytterst, vi har kanske också ansvar men det är skolans ytterst.

E3: Jag skulle nog kunna tänka mig B (Jag pratar med eleven, någon måste stå upp och denna gång är det min tur) om jag kände honom.....men jag kanske inte hade gjort något i alla fall.

E1: Men vad gäller med yttrandefrihet? Får man säga vad man vill? (frågan ställs till läraren som kommer förbi och har ett längre inlägg om yttrandefrihet och hets mot folkgrupp).

E1: Vi andra är ju samhället hur skall vi agera?

E2: Det är svårt, man läser ju om mycket som orättvist och felaktigt i tidningen men jag går ju inte ut och letar upp, eller demonstrerar för det. Jag tar inte tag i det.

E3: Det är klart vi har ansvar, men vem skall ta i det, börja liksom?

E1: Vissa har ju den styrkan, vissa gör ju saker. Ta hon som blev mördad i [..... eleven nämner en plats], då tog det inte ens en dag innan det var fackeltåg och grejer fixade, det var bara att glida med.

E5: Vissa har den grejen, kraften liksom.

E2: Borde inte alla ha den?

Efter denna sekvens lyfter läraren upp samtalet i helklass och ber eleverna i grupperna beskriva vilka lösningar de anser är bäst. I samtalet problematiseras frågan om vem eller vilka som har ansvar för att agera för ett bättre samhälle. Eleverna är koncentrerade på detta samtal och de visar att de har saker att säga. Det är ett samtal utan jargong eller skämt. Det samtal som inleddes med olika argument om hur en ensam elevs agerande bör hanteras handlar efter en halvtimme om opinionsbildning och ställningstagande för mänskliga rättigheter i samhället. Det går att hävda att det skapats en utmaningsnivå i undervisningssituationen som gör att eleverna fokuserar på uppgiften och innehållet.

Det finns en del forskning om elevers självuppfattning och elevers upplevda förmåga att klara en uppgift, så kallad *self-efficacy* (Se exempelvis Bandura 1997; Solhaug 2006). Resultat från denna forskning visar att både självuppfattning och den upplevda förmågan att klara en uppgift ökar till följd av undervisning som bygger på interaktion och samverkan mellan elever (Courtney, Courteny & Nicholson, 1992; Wigfield et al. 2004). En av förklaringarna till varför det finns ett sådant samband är att eleverna tillåts använda sitt eget språk. Genom att undervisningen fokuserar på att eleverna med egna formuleringar beskriver vad de förstått ökar den självupplevda förmågan (Wigfield et al. 2004). Varför deliberativ undervisning skapar mer kunskaper och demokratiska värden bland elever på just yrkesförberedande program skulle med andra ord kunna ha att göra med att eleverna själva måste formulera sig inför varandra. Eleverna, som kanske inte prioriterar studier i ämnet samhällskunskap, får möjlighet att med egna ord samtala om samhällsfrågor. I den lärarcentrerade undervisningen, där de istället lyssnar till läraren och löser uppgifter individuellt, får de inte samma möjlighet att utveckla egna formuleringar och lyssna till klasskamraters argument. Eleverna riskerar då att tappa fokus i undervisningen, antingen på grund av att de inte förstår eller på grund av att de tycker att nivån är för låg. Utfallet blir dock det samma, det vill säga att de gör något annat än att följa med i undervisningen.

För elever på studieförberedande program, som har ett intresse för samhällsfrågor och läser kursen i syfte att prestera, visar den fältexperimentella studiens resultat att formen för undervisningen inte har någon betydelse. I intervjumaterialet framgår dessutom att lärarna på studieförberedande program inte ger samma bild av elevernas syn på ämnet som deras kollegor på yrkesförberedande program. Lärarna på studieförberedande program anser att eleverna ställer upp på lärarens anvisningar och jobbar fokuserat utifrån lektionens upplägg oavsett undervisningsform. Detta skulle enligt resonemanget ovan tyda på att vad den deliberativa undervisningen erbjuder, det vill säga att inom ramen för ämnet få formulera

frågor och svar utifrån sin egen kapacitet, inte har samma effekt på kunskaper och värden bland elever på studieförberedande program som bland elever på yrkesförberedande program. Förklaringen till detta skulle kunna vara att eleverna på studieförberedande program redan före kursen har ett utvecklat språk. Att få fler tillfällen för samtal och större möjligheter att formulera sina ståndpunkter när de gäller samhällsfrågor påverkar därmed inte deras kunskaper och demokratiska värden mer än att få lyssna till ett motsvarande resonemang från läraren.

Samarbetsmekanismen

Det finns till sist ett annat förslag på mekanism till varför deliberativ undervisning till skillnad från lärarcentrerad undervisning utvecklar kunskaper och värden bland elever på just yrkesförberedande program. Det skulle kunna vara så att deliberativ undervisning påverkar yrkesprogramselevernars kunskaper och demokratiska värden på grund av att den deliberativa undervisningsformen erbjuder något som eleverna är vana vid från annan undervisning, nämligen goda samarbetsmöjligheter.

I de yrkesinriktade karaktärsämneskurserna på ett yrkesförberedande program som byggprogrammet är undervisningen generellt sett samarbetsinriktad. Undervisningen handlar i stor utsträckning om att skapa situationer som liknar de som eleverna kommer att hamna i på sin praktik och i sitt framtida arbete. Som byggnadsarbetare utförs arbetet kollektivt. Det finns ingen nackdel med att delge medarbetare information om det arbete som skall utföras.

I undervisningssituationen i karaktärsämnena arbetar eleverna tillsammans. Under observationsstudien samtalade jag en del med eleverna om hur denna undervisning går till. Av de elever som deltog i studien skulle flera bli målare och tapetserare. I deras beskrivningar av hur undervisningen i de praktiskt inriktade ämnena genomfördes beskrev eleverna framför allt arbetet i de så kallade båsen. Båsen bestod av ett antal ihopsatta skärmväggar. I båsen stod eleverna tre och tre, eller fyra och fyra. Uppgifterna bestod i att genomföra bland annat spackling, målning och tapetsering. I båsen var det fritt fram att småprata om allt möjligt. Även om många samtal enligt eleverna handlade om skämt, gliringar och skoj ansåg de att de också gav varandra konstruktiv kritik och tips för att lösa uppgifterna. Utbildningens inriktning ger med andra ord en bild av att eleverna generellt sett har väldigt lite att förlora på att samarbeta. Dessutom verkar det vara så att utbildningen inriktas mot att förbättra elevernas samarbetskompetens. Eleverna förväntas under utbildningen bli bättre på att samarbeta och därmed förbättra sin förmåga att utföra det

yrke som de utbildar sig till.

Att eleverna i samhällskunskap gynnas mer av deliberativ än av lärarcentrerad undervisning blir i ett sådant perspektiv ganska rimligt. Istället för att lyssna till läraren och jobba självständigt arbetar eleverna i den deliberativa undervisningen tillsammans i grupper för att söka svar på samhällsfrågor och lösa övningsuppgifter.

Varför detta samarbetsutrymme skulle var mer fördelaktigt för yrkesprogramseleverna än för elever på studieförberedande program kan bero på flera olika saker. En förklaring skulle kunna vara att eleverna på de yrkesförberedande programmen är mer samarbetsinriktade jämfört med elever på studieförberedande program. Till skillnad från elever på studieförberedande program har yrkesprogramseleverna valt en utbildning som innehåller praktik och kommer ganska tidigt att genomföra kollektiva arbetsuppgifter. Ytterliggare en förklaring till att samarbetsutrymme skulle kunna utnyttjas mer fördelaktigt bland yrkesprogramselever är att det inte finns samma prestige i att lyckas i kärnämneskurserna. Yrkeseleverna har inte valt ett gymnasieprogram i syfte att nå goda resultat i kärnämneskurser. Därigenom blir också möjligheten att utnyttja samarbetspotentialen, som finns i den deliberativa undervisningen, större bland eleverna på yrkesförberedande program. Annorlunda uttryckt bidrar inte samarbetsmöjligheterna i den deliberativa undervisningen till någon potentiell friåkningsproblematik. På de yrkesförberedande programmen kan de mindre intresserade eleverna få draghjälp av de mer intresserade när det gäller att aktivera tankar. Genom att i samtalen lyssna till de elever som inledningsvis i kursen vill och har något att säga om samhällsfrågor väcks tankar om demokratiska värden även bland de mindre intresserade eleverna. Tack vare undervisningsformens fokus på samtal motiveras sedan även dessa elever att försöka formulera de tankar som väckts hos dem. På studieförberedande program är konkurrenssituationen en annan. Fokus bland eleverna är i större utsträckning inställt på att få höga betyg i kursen. Av det skälet kan det uppfattas som en förlust att dela med sig av tankar och idéer till andra elever om dessa inte samtidigt uppfattas och bedöms av läraren. Det kan helt enkelt finnas en större potential för friåkningsproblematik bland eleverna som i sin tur kan hämma samarbete och ge sämre förutsättningar för deliberativa undervisningen.

Den deliberativa undervisningens mekanismer – en sammanfattning

I detta kapitel ges tre förslag på förklaringar till varför deliberativ undervisning påverkar kunskaper och demokratiska värden bland elever på just yrkesförberedande program. Utifrån materialet från observationsstudien och intervjumaterialet från lärarintervjuerna finns åtminstone tre potentiella förklaringar till varför det är på detta sätt. För framtida forskning återstår dock att empiriskt pröva om samtliga, någon eller ingen av medspelsmekanismen, utmaningsmekanismen och samarbetsmekanismen utgör länken i det positiva orsakssambandet mellan deliberativa undervisningen och kunskaper och värden bland yrkesprogramseleverna. I en sådan studie kan också prövas om mekanismerna finns på alla typer av yrkesförberedande program. Eftersom observationsstudien genomfördes på det pojkdominerade yrkesförberedande programmet, byggprogrammet, är resonemangen i kapitlet färgade av de situationer som observerades på just detta program. Jag ser dock mekanismerna som potentiella förklaringar på alla yrkesförberedande program. För att exempelvis utgå från resonemanget kring samarbetsmekanismen är utgångspunkten där att undervisningen i karaktärsämnen på yrkesförberedande program generellt sett kännetecknas av att eleverna arbetar tillsammans för att utföra en uppgift. Det vill säga att oavsett om inriktningen på karaktärsämnet handlar om att vårda en patient, arrangera en installation med blommor eller spackla en vägg så ingår samarbete som inkluderar samtal. Samarbetsmekanismen, som handlar om att deliberativ undervisning på kärnämneskurer drar fördel av att undervisningen i karaktärsämnena på yrkesförberedande program bygger på samarbete, kan därmed vara en potentiell förklaring oavsett inriktning på det yrkesförberedande programmet och oavsett om programmen har en majoritet av flickor eller pojkar bland eleverna (jfr Jormfeldt 2011).

Avslutningsvis är det på sin plats att sammanfatta hur de föreslagna mekanismerna förhåller sig till de kriterier som elever och lärare skall sträva emot i den deliberativa undervisningen. I stora drag antar jag att kriterierna för deliberativ undervisning förhåller sig på ett liknande sätt till samtliga tre föreslagna mekanismer på så vis att kriterierna sätter gränser och blir till en ram för samtalen som ger möjlighet för mekanismerna att länka undervisningsformen till kunskap och demokratiska värden bland yrkesprogramseleverna. Kriterierna att sträva mot i deliberativ undervisning handlar om att skilda synsätt får ställas mot varandra och olika argument ges utrymme, samt att samtalssituationen innebär ömsesidig tolerans och respekt och att elever lyssnar till varandra. Dessutom skall det finnas utrymme för kollektiv viljebildning där traditionella uppfattningar får ifrågasättas.

Det är läraren som ansvarar för innehållet i den deliberativa undervisningen och att undervisningen strävar mot dessa kriterier.

Om vi inleder med medspelsmekanismen är utgångspunkten i den mekanismen att samtalssituationen i deliberativ undervisning bryter ett motspelvapen ur händerna på yrkesprogramseleverna, vilket gör att de intresserar sig för undervisningen och utvecklar kunskaper och demokratiska värden. Möjligheten för eleverna att få fortsätta med privata samtal och inte lägga energi på att motarbeta undervisningen antas medverka till att eleverna kommer igång med arbetet och börjar lösa uppgifterna. I en sådan situation blir dock samtalskriterierna i den deliberativa undervisningen en ram för strukturen på samtalen. Eleverna får vägledning för hur undervisningens samtal skall fungera och läraren tar ansvar för att leda in dem i deliberationen. Undervisningssituationen får en struktur som eleverna accepterar och förhåller sig till. Som nämndes tidigare är dock sannolikt en viktig del i den deliberativa undervisningens framgång att eleverna erbjuds ett samtalsämne och dilemma som fångar deras uppmärksamhet. Det vill säga att lärarens ansvar för innehållet i den deliberativa undervisningen troligtvis är en betydande faktor.

Utmaningsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning påverkar yrkesprogramselevernas kunskaper och demokratiska värden på grund av att eleverna i undervisningen tränas i att med sitt eget språk och ordval uttrycka sig inför varandra. Även här stärker ramen av samtalskriterier samtalen bland eleverna. När en elev skall uttrycka sig inför andra elever sätter samtalskriterierna gränser för strukturen på samtalen genom att övriga elever får ett regelverk att förhålla sig till. De skall lyssna till den elev som för fram ett argument och inte kränka honom eller henne. Eftersom det snart är deras egen tur att ta till orda finns det anledning att hålla sig till dessa regler. Resultatet blir ett deliberativt samtal där eleverna uttrycker sig med sina egna ord och formuleringar i relation till det dilemma de har i uppgift att lösa.

När det gäller den tredje föreslagna mekanismen, samarbetsmekanismen, finns anledning att tro att även den får stöd av ramen för hur man samtalar i deliberativ undervisning. Samarbetsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning på kärnämneskurer drar fördel av att undervisningen i karaktärsämnena på yrkesförberedande program bygger på samarbete. Den deliberativa undervisningen har därmed potentialen att stärka alla samtal i undervisningen (och kanske även utanför undervisningen) under utbildningen genom att den utgör en ram för eleverna. Kriterierna som uppmanar eleverna att komma överens om vad de är oense om samt att lyssna till varandras argument kan göra samarbetet effektivare på flera

områden inom utbildningen.

I vilken utsträckning som samtliga, någon, eller ingen av de tre föreslagna mekanismerna har någon förklaringskraft när det gäller länken mellan deliberativ undervisning och yrkesprogramselevernars kunskaper och demokratiska värden får dock framtida empiriska studier utvisa. Även om mekanismerna inte prövas inom ramen för avhandlingen kan de dock användas som indikationer på saker som lärare som vill använda deliberativ undervisning bör beakta. I nästa kapitel kommer jag att sammanfatta avhandlingen men också resonera om bland annat undervisningsformens relation till de strukturella förändringar som gymnasieskolans yrkesförberedande program nu genomgår. De mest framträdande förändringarna för yrkesprogrammen är att andelen samhällskunskap halveras. En sådan förändring gör att läraren bör vara mer varsam än tidigare på vad som är bästa tillväggagångsätt för att bemästra relationen mellan undervisningsform och studiekultur (Ekman & Pilo 2012; Solhaug 2012). Skolans dubbla uppdrag, det vill säga att dels fostra elever till goda demokrater, dels öka elevernas kunskaper, är fortfarande intakt och faller inte sällan tungt på samhällskunskapsundervisningen.

7

Deliberativ undervisning – potential och användning

Det har blivit dags att diskutera studiens resultat. Syftet med studien var att pröva antagandet om den deliberativa undervisningens förväntade positiva påverkan på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Deliberationsförespråkare i forskarsamhället men också Skolverket har argumenterat för att deliberativ undervisning bör användas i skolan. Studien inriktades mot att svara på frågan om deliberativ undervisning i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning skapar effekter i form av ökade kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Och utifrån den empiriska studie som genomförts och de analyser som gjorts i kapitel 4, 5 och 6 är svaret på frågan ett ja med reservation. Det går att sammanfatta resultaten som att deliberativ undervisning aldrig är sämre och ibland bättre än lärarcentrerad undervisning. Reservationen handlar om att det i resultaten saknas ett generellt stöd för de teoretiska antagandena om förväntade effekter på kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. I relation till en sådan förväntning finns det, sett över alla delstudierna, ett antal nollhypoteser som inte kan förkastas. Uppenbart är dock att det händer saker med elevernas kunskaper och demokratiska värden under undervisningen, det vill säga att det finns effekter av undervisningsform. Positiva effekter finns alltså bland elever som har deliberativ undervisning. Bland eleverna på yrkesförberedande program som har deliberativ undervisning ökar kunskaperna, de genomtänkta åsikterna, det politiska självförtroendet, det politiska deltagandet och samtalskompetensen mer än bland elever som har lärarcentrerad undervisning. Bland eleverna på vuxenutbildningen ökar kunskaperna.

Det finns två saker i resultaten som definitivt skall lyftas fram. Det första är att

när det finns effekter av undervisningsform är det i övervägande grad till den deliberativa undervisningens fördel. Av de totalt sex signifikanta effekter av undervisningsform som finns är samtliga till den deliberativa undervisningsformens fördel. Det andra är att effekterna av deliberativ undervisning i fem fall av sex finns på de yrkesförberedande programmen. På de studieförberedande programmen finns däremot inget stöd för att deliberativ undervisning, i större utsträckning än lärarcentrerad undervisning, ökar kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Resultaten från delstudierna tyder således på att deliberativ undervisning framför allt är en undervisningsform gynnsam att använda på yrkesförberedande program.

I det här kapitlet diskuterar jag hur långtgående slutsatser det går att dra utifrån studien. Vilka är konsekvenserna av studiens resultat? Vad vet vi i allmänhet om undervisningsformers betydelse för att fostra elever till goda demokrater och öka deras kunskaper, och vad mer borde vi ta reda på? Skulle deliberativ undervisning kunna fungera i andra ämnen än samhällskunskap? Kapitlet erbjuder också en överblick över huruvida deliberativ undervisning är något som praktiseras bland lärare samt en diskussion kring forskningsläget för deliberativ undervisning. I samband med att jag diskuterar huruvida deliberativ undervisning är något som idag praktiseras väljer jag att illustrera denna diskussion med hjälp av svaren på ett antal frågor som jag ställde till lärare i samhällskunskap på gymnasieskolor i Göteborgsregionen. Frågorna ställdes i en kortare enkät som skickades ut till lärarna i slutet av avhandlingsarbetet. I kapitlets avslutning argumenterar jag för att det behövs mer empirisk forskning om effekter av olika undervisningsformer.

Deliberativ undervisning – en undervisning för skolans dubbla uppdrag?

Vilka är då konsekvenserna av de resultat som presenterats i avhandlingen? Finns det fog för att framhålla deliberativ undervisning som en metod att bemästra skolans dubbla uppdrag, det vill säga att både öka ämneskunskaperna bland eleverna och samtidigt åstadkomma resultat som tryggar demokratins fortlevnad? Även om inte alla svar kan ges om varför deliberativ undervisning är mer framgångsrik för elevernas demokratiska värden och kunskapsutveckling på vissa program finns det anledning att fundera över betydelsen av resultaten. Vad bör konsekvenserna bli av att deliberativ undervisning har vissa positiva effekter på elevernas demokratiska värden och på deras kunskapsutveckling? Skall undervisningsformer som föreläsningar, lärarledda genomgångar och enskilt elevarbete drastiskt

minimeras från undervisningen på yrkesförberedande program i gymnasieskolan?

Det finns ett antal invändningar mot att dra denna typ av kategoriska slutsatser utifrån studiens resultat, eftersom denna studie skall ses i ljuset av att den empiriska forskningen på området hittills har varit begränsad. Just när det gäller effektstudier av deliberativ undervisning finns det anledning att använda en försiktighetsprincip och framhålla den slitna men sanna devisen att ett experiment sällan övertygar. Det behövs fler och liknande studier för att vi med säkerhet skall kunna uttala oss om huruvida deliberativ undervisning är en undervisningsform att rekommendera framför andra. Ytterligare en invändning mot att dra för långtgående slutsatser av studien är att jag bara använde mig av en kontrollgrupp. Vad jag varierade mellan grupperna var graden av deliberativa samtal i undervisningsformen. Den deliberativa undervisningen handlade i princip helt och hållet om att skapa deliberativa samtal i större och mindre elevgrupper, medan den lärarcentrerade undervisningen inte innehöll deliberativa samtal utan lärargenomgångar och individuella uppgifter. Det finns således en möjlighet att eleverna presterade bättre och tänkte mer på sin framtid i demokratin tack vare att de upplevde den deliberativa undervisningen som något ovanligt och nytt. Med andra ord skulle effekterna av deliberativ undervisning i själva verket kunna vara effekter av nyhetens behag, att eleverna upplevde något nytt i undervisningsväg jämfört med vad de normalt möter, en variant av en så kallad Hawthorneffekt (Franke & Kaul 1978).

Det finns dock inget stöd för en sådan Hawthornslutsats. I intervjuerna med lärarna framhöll samtliga att ingen av undervisningsformerna var ny för dem. Lärarna ansåg att de i sin undervisning hade moment som påminde om både den deliberativa och den lärarcentrerade undervisningen. De påpekade dock att de, generellt sett i sin undervisning, använde sig mer av moment liknande den lärarcentrerade än den deliberativa undervisningen. I analyserna undersökte jag också huruvida sambanden mellan undervisningsform och kunskaper och demokratiska värden påverkades av vilken undervisningsform som eleverna föredrog. Resultatet visade att det inte fanns någon stor påverkan av elevernas undervisningspreferens på sambanden. Sammantaget tyder detta på att effekterna av deliberativ undervisning beror just på deliberationen i undervisningen. Ytterligare en kontrollgrupp med en annan, exempelvis en för eleverna helt främmande, undervisningsform skulle dock varit till fördel för studien.

En annan kritikpunkt som ofta tas upp i just fältexperimentella studier är frågan om hur uppdelningen av elever i de olika klasserna gick till. Hur hamnade eleverna i den ena eller andra klassen? Om denna så kallade tilldelningsprocedur av

Deliberativ undervisning

eleverna till de olika klasserna inte bygger på slumpmässighet finns det anledning att vara mer försiktig med tolkningen av resultaten (Torgerson 2011:1220). I studien använde jag mig av färdiga klasser, det vill säga att jag inte lottade in eleverna i de olika klasserna. För att kompensera för det gjorde jag dock ett stort antal kontroller för att undersöka om det fanns systematiska skillnader mellan klasserna i delstudierna, vilket det inte fanns. Det är dock viktigt att poängtera att en slumpmässig tilldelning av elever i klasser inte var möjlig i den här studien. Det beror på att studien genomfördes i en autentisk situation bland verkliga elever i en verklig gymnasiekurs. Eleverna befann sig på sin skola och de hade den lärare de skulle ha. Att studien genomfördes i en för eleverna och lärarna autentisk form är studiens stora styrka. Eleverna fick inledningsvis ta ställning till om de ville medverka i en studie som handlade om undervisning och undervisningens genomförande. Att i en sådan situation göra stora ingrepp i elevernas skolvardag för att åstadkomma en bättre tilldelningsprocedur hade inte per automatik gjort resultaten mer tillförlitliga (jfr Deslauriers, Schelew & Weiman 2011).

Åter till frågan om vad som är konsekvenserna av att den deliberativa undervisningen trots allt har större framgångar än den lärarcentrerade undervisningen. Det faktum att deliberativ undervisning utvecklar kunskaper och demokratiska värden bland eleverna är intressant. Sammantaget visar resultaten att deliberativ undervisning har vissa positiva och inga negativa effekter på elevernas kunskaper och demokratiska värden.

Resultaten utmanar de studier som visat att deliberativ undervisning inte är en passande undervisning för elever på yrkesförberedande program (som t.ex. Ekman 2007). Till skillnad från tidigare studier som framhållit deliberativ undervisning som en form av undervisning endast lämplig för elever på studieförberedande program visar resultaten något annat. Det är yrkesprogramselever som gynnas mest av deliberativ undervisning. Jämfört med lärarcentrerad undervisning är den deliberativa undervisningen betydligt mer framgångsrik för att utveckla kunskaper och demokratiska värden bland elever på just yrkesförberedande program. Bland eleverna på studieförberedande program finns ingen sådan skillnad. Det finns inte heller något stöd för att det främst är intresserade eller diskussionslystna elever som gynnas av deliberativ undervisning. Det fanns en möjlighet att resultaten dolde att det var de mest samhällsintresserade och samtalsinriktade yrkesprogramseleverna som var de som påverkades positivt av deliberativ undervisning men analyserna visar att det inte finns något stöd för en sådan samspelseffekt.

Eftersom det inte finns några tecken på att deliberativ undervisning är en un-

dervisning som framför allt passar för elever som brinner för att diskutera samhällsfrågor och/eller läser på teoretiskt inriktade program, krävs nya förslag på mekanismer som kan förklara varför sambandet istället finns bland yrkesprogramselever. Av det skälet genomförde jag en observationsstudie. Studien gick ut på att observera den deliberativa undervisningen under fyra veckor för att analysera vad som förklarar resultaten från den fältexperimentella studien. Observationsstudien genomfördes på pojkdominerat yrkesförberedande program. I studien identifierades tre mekanismer som föreslås bli föremål för framtida empiriska undersökningar. Mekaniserna benämnde jag medspelsmekanismen, utmaningsmekanismen och samarbetsmekanismen. Alla tre tar utgångspunkt i den kultur- eller utbildningssociologiska situation som eleverna på yrkesförberedande program befinner sig i (Hill 1998, 2001, 2006; Wills 1977; Trondman 1999; Högberg 2009). Medspelsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning på ett positivt sätt motverkar den kultur av motspel mot att läsa teoretiska kurser som finns bland elever på yrkesförberedande program. Utmaningsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning utgår från elevernas egna formuleringar och på så vis skapas en språklig nivå i undervisningen som är anpassad till yrkesprogramselevernas vardagsspråk. Samarbetsmekanismen handlar om att deliberativ undervisning samspelar med den inriktning mot samarbete som finns i utbildningar på yrkesförberedande program.

Alla tre mekaniserna utgör potentiella förklaringar till varför deliberativ undervisning utvecklar kunskaper och demokratiska värden bland just yrkesprogramselever. Det återstår dock att pröva om samtliga, någon eller ingen av dessa mekanismer utgör länken i det positiva orsakssambandet. När vi vet mera om det kan diskussionen om användandet av deliberativ undervisning i gymnasieskolan fördjupas.

Att skolan och lärarna har möjlighet att ta del av studier som undersöker undervisningseffekter är dock betydelsefullt även om inte föreslagna mekanismer kan verifieras. Studiens resultat att det finns effekter av deliberativ undervisning gör att vi kommit en bit på väg för att utvärdera undervisningsformens potential. Trots allt handlar det om att studera en viktig del i en central problematik, det vill säga hur skolan på bästa möjliga sätt skall utföra sitt dubbla uppdrag, att öka elevernas ämneskunskaper och fostra dem till goda demokrater. Bland elever på yrkesförberedande program verkar det som att deliberativ undervisning är en bra undervisningsform för detta uppdrag.

Medborgarfostran, skolpolitik och undervisningens form

I ett demokratiskt land finns alltid en diskussion om utbildningens påverkan på unga medborgares demokratisyn och kunskapsmässiga nivå. När det gäller skolans demokratiska uppdrag har frågan om mängden undervisning i samhällskunskap länge varit i fokus för denna diskussion. Både i forskarsamhället och i politiken diskuteras sambandet mellan andelen samhällskunskap i utbildningen och elevernas politiska engagemang och framtida deltagande i politiken. Med utgångspunkt i studiens resultat finns anledning att återknyta till inledningskapitlets resonemang om forskningens resultat och politikernas agerande på området. Studiens resultat kan dels fungera som en ögonöppnare för forskningen om sambandet mellan utbildning och demokratifostran, dels belysa utvecklingen i gymnasieskolan. I det här avsnittet börjar jag med att kort diskutera den inom forskningen så kallade deltagarparadoxen som bland annat handlar om att en ökad samhällskunskapsundervisning inte för med sig ökade politiska kunskaper och politiskt intresse bland eleverna. Därefter diskuteras 2011 års skolreformer och framförallt de reformer som genomförts på gymnasieskolans yrkesprogram.

Vad som under titeln deltagarparadoxen förbryllat forskare under lång tid är att samtidigt som utbildningslängden och utbildningsnivån i samhället har ökat och mer fokus har lagts på demokratiskt medborgarskap i utbildningen har inte det politiska intresset och det politiska deltagandet ökat i samma utsträckning (Abramson & Aldrich 1982; Leighley & Nagler 1992; Miller 1992; McDonald & Popkin 2001; Verba, Schlozman & Brady 1995; Persson 2011). Persson och Oscarsson (2010) har i en studie om sambandet mellan elevers demokratikunskaper och politiska intresse före respektive efter gymnasieskolans ombildning 1994 visat att ett ökat antal undervisningstimmar i samhällskunskap snarast har en negativ påverkan på kunskaper om demokrati bland elever på yrkesförberedande program. Resultaten visar att desto mer samhällskunskap eleverna på dessa program läser desto sämre kunskaper om demokrati har de. I anslutning till forskning om deltagarparadoxen är det dock relevant att notera att fokus inte legat på hur undervisningen genomförts. Undervisningsform skulle med andra ord kunna vara av betydelse för förhållandet mellan undervisning och det politiska deltagandet och det politiska intresset bland eleverna. Utifrån resultaten i min studie finns det mycket som tyder på att detta kan vara en relevant faktor att uppmärksamma för forskningen om deltagarparadoxen. Undervisningens form har betydelse för eleverna på yrkesförberedande program.

I skrivande stund har det genomförts förändringar i gymnasieskolan vad gäller mängden samhällskunskapsundervisning (SFS 2010:2039). De nya gymnasieprogrammen och dess ämnesplaner från 2011 har fått en ny utformning. De normer och värden som präglar skolans demokratifostrande uppdrag ligger emellertid fast. Det dubbla uppdraget, att utveckla elevernas kunskaper och fostra eleverna till goda demokrater, finns oförändrat kvar. På yrkesprogrammen har det dock skett en halvering av andelen obligatorisk samhällskunskap, från 100 till 50 poäng. Antalet lektionstimmar i samhällskunskapsundervisningen minskar därmed med 50 procent. Frågan är vilken form undervisningen i denna kurs skall ha för att lyckas nå de högt ställda målen att förankra grundläggande demokratiska värderingar och få eleverna att aktivt delta i samhällslivet.

Resultaten i min studie visar att det spelar roll hur undervisningen i samhällskunskap är utformad för utvecklandet av kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Deliberativ undervisning är i detta avseende minst lika effektivt eller effektivare jämfört med lärarcentrerad undervisning. Resultaten ger därmed inget stöd för att en mer traditionell form av undervisning med färre samtal bland elever och fler lärarledda genomgångar av läraren skulle förbättra möjligheterna att utveckla elevernas kunskaper och demokratiska värden. Om jag för ett ögonblick tillåter mig att inta mer normativ hållning finns det, i relation till de reformer som nu genomförs på skolområdet, anledning att vara tveksam till om mer av lärarcentrerad undervisning med traditionella former som föreläsningar och genomgångar från katedern verkligen är ett effektivt tillvägagångssätt för undervisning bland gymnasieskolans yrkesprogramselever.

Samhällskunskapskursens cirka 50 timmars undervisning är för yrkesprogramselever den sista möjligheten för skolväsendet att genomföra sitt medborgarfostrande uppdrag med ett samhällsvetenskapligt ämnesinnehåll. De kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter och de demokratiska värden som eleverna får ut av kursen är vad de har med sig från skolan. Att undervisningen på detta mycket begränsade utrymme lyckas med att väcka och utveckla tankar är därför av betydelse. För att hålla demokratin vital är det viktigt att medborgare har kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter.

Än viktigare, enligt vissa demokratiforskare, är att medborgarna har en god samtalskompetens och ett politiskt självförtroende och en vilja att i framtiden delta i politiken (Eliasoph 1998, Solhaug 2006). Sociologen och demokratiteoretikern Nina Eliasoph, som hämtar många av sina resonemang från John Deweys utbildningsfilosofiska pragmatism, hävdar att förmågan bland elever och medborgare

att vilja och våga delta i vardagliga politiska samtal är något av det allra viktigaste för att ett demokratiskt samhälle skall kunna fungera (Eliasoph 1998:11; jfr. Dewey 1927/2002). Att den deliberativa undervisningen får genomslag bland elever på yrkesförberedande program, där tidigare studier visat att intresset för samhällsfrågor är förhållandevis lågt, är därför uppseendeväckande (Skolverket 2003). Resultaten i studien visar att det i allra högsta grad kan vara betydelsefullt hur undervisningen genomförs. Det är dock en öppen fråga om, och i så fall i vilken utsträckning, formen i samhällskunskapsundervisningen kan kompensera för en minskning av mängd. Det blir en spännande fråga för framtida forskning att undersöka.

Att i undervisningen genomföra det dagliga arbetet med målet att öka elevernas kunskaper om demokrati, intresse för politik och politiska deltagande är och förblir dock lärarnas uppgift. I deras arbete är undervisningen och undervisningens resultat det som är mest centralt. Av det skälet är det viktigt att lärarna har tillgång till forskning om undervisningseffekter som kan diskuteras inom ramen för en kollegial fortbildning. Därför är det bra att denna typ av forskning under senare tid har fått allt större utrymme inom utbildningsvetenskap.

Fler studier av undervisningseffekter

En av de studier inom utbildningsvetenskap som diskuterats allra flitigast under senare tid är nyzeeländaren John Hatties bok *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Successivt har denna metastudie av metastudier, trots alla metodproblem, uppmärksammats alltmer även i svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Vad Hattie har gjort är att slå samman en stor mängd metastudier, som var för sig sammanställt empirisk forskning om vad som har effekt på elevers skolprestation, till en övergripande metastudie. Och Hattie har ett tydligt budskap i tolkningen av sitt resultat. Bland alla de effekter som lyfts fram som betydelsefulla för elevernas prestationer i skolan är det en sak som enligt Hattie betyder mer än allt annat: det som sker i klassrummet.

I Hatties tolkning av sitt material gör han bedömningen att det som främst gör skillnad för elevernas resultat är hur undervisningen är utformad. Enligt Hattie blir undervisningen framgångsrik om elevernas gensvar på undervisningen är synligt för läraren. Det viktigaste är helt enkelt att undervisningen till sin form är öppen så att eleverna kan ge feedback till läraren. Ytterligare en aspekt som är viktig för undervisningen är att läraren är tydlig med vad som är målet med undervisningen

(Hattie 2009).

Hattie anser att det som har störst effekt för att utveckla elevernas kunskaper är att undervisningen bygger på aktiva elever och aktiva lärare som lyhört och uppmärksam jobbar mot ett gemensamt mål. Vad som genererar framgång i undervisningen är det ömsesidiga, öppna utbytet mellan alla klassrummets deltagare. Eleverna skall varken enskilt eller i grupp jobba utan att läraren interagerar i deras arbete. Inte heller skall undervisningen domineras av att lärarens röst hörs mest.⁵³

Det finns egenskaper i deliberativ undervisning som kan skapa de förutsättningar som Hattie anser är vägen till framgång i undervisning. Det beror på att deliberativ undervisning bygger på ett samtal mellan elever och mellan elever och lärare. När ett sådant samtal etableras skapas en plattform för feedback från eleverna till läraren. I deliberativ undervisning kan eleverna samtala sig fram till en fråga som de tar upp med läraren. I observationsstudien följde jag en grupp elever under en övning som handlade om hur de skulle agera om en skolelev kom till skolan med ett rasistiskt budskap på tröjan. I samtalet kom eleverna att problematisera ett vedertaget men för dem komplext begrepp som yttrandefrihet. Samtalet mellan eleverna mynnade ut i att de ställde en fråga till läraren om begreppet. Jämfört med den lärarcentrerade undervisningen kan den deliberativa undervisningen på detta sätt skapa fler tillfällen där eleverna kan återkoppla till läraren och få hjälp med att ifrågasätta, problematisera och utveckla förståelsen av denna typ av begrepp. Kanske är denna feedback som allra viktigast bland elever där drivkraften för att studera teoretiska ämnen som samhällskunskap inte är som störst.

Det skall dock poängteras att båda de undervisningsformer som används i min fältexperimentella studie har inslag av det som enligt Hattie gör undervisningen framgångsrik. Även i den lärarcentrerade undervisningen finns goda möjligheter till feedback både från elev till lärare och från lärare till elev. Dessutom är båda undervisningsformerna välplanerade och målrelaterade. Möjligen ligger här en förklaring till varför det i studien finns så pass många nollresultat, inte minst bland elever på studieförberedande program.

⁵³ Det finns också inslag i den deliberativa undervisningen som enligt Hattie inte ger några stora effekter på elevernas kunskaper. Uppgifterna som eleverna arbetar med i min studie är delvis uppbyggda kring att eleverna skall tillämpa problemlösande, i den deliberativa undervisningen kollektivt och i den lärarcentrerade individuellt. Hattie ger dock inte mycket för undervisning med en problembaserad inriktning. Hans analyser visar att problembaserat lärande har en mycket liten effekt på elevernas kunskaper. Som nämndes i kapitel 2 innebär dock inte användandet av dilemman i den deliberativa undervisningen att den har stora likheter med problembaserat lärande. I problembaserat lärande står problemet och inte samtalet i centrum.

Även om det är intressant att jämföra likheter och skillnader mellan undervisningsformerna i studien och de undervisningseffekter som Hattie diskuterar är det en annan aspekt av Hatties studie som är viktigare att lyfta fram. Genom Hatties resultat har nämligen frågan om lärarens undervisning och effekter av vad som sker i klassrummen blivit mer uppmärksammas i svensk utbildningsvetenskaplig forskning (SKL 2010; Åman 2011). Längre har undervisningens betydelse för elevernas framgångar varit nedprioriterad i jämförelse med effekter av exempelvis statlig och kommunal styrning, huvudmannaskap och skolledarskap. På senare tid har dock intresset för att undersöka effekterna av undervisningsform ökat. Märk väl att detta gäller för sambandet mellan undervisning och kunskap. I vilken utsträckning undervisningen leder till utvecklandet av demokratiska värden bland eleverna diskuteras däremot inte i samma omfattning som tidigare.

I början av 00-talet, när den deliberativa demokratiteorin etablerades som tillvägagångsättet för att göra den svenska demokratin och den svenska skolan mer levande, var det dock dess effekter på medborgares demokratiska värden som stod i fokus (SOU 2001:1; Skolverket 2001). Det som diskuterades på den tiden var vilka vägar som var framgångsrika för att lyckas med uppdraget att etablera en värdegrund bland eleverna i skolan samt att fostra elever till goda demokratiska medborgare. Utvärderingar av föreslagna vägar var det dock ont om.

Nu, år 2012, är situationen en annan. I den utbildningsvetenskapliga forskningen har studier som Hatties börjat rikta ljuset mot vad som har effekt i undervisningen. På utbildningsdepartementet knyts stora förhoppningar till att katederundervisning i svenska skolor skall vara en viktig faktor för att återföra Sverige till toppen i de internationella kunskapsmätningarna (Björklund 2008, 2011). Allt för mycket av progressiva metoder i Sveriges skolor har enligt regeringen urvattnat undervisningen till att bestå av individuellt och eget arbete utan uppföljning och kontroll från läraren.

För lärarnas del är dock den politiska debatten föga behjälplig. I värsta fall kan den vara skadlig eftersom den ger utrymme för oseriösa aktörer att marknadsföra undervisningsmetoder som förväntas göra underverk. För att undvika en sådan situation bör utbildningsvetenskapen bistå lärarna med mer forskning. Fler studier där teoretiska ideal omsätts och prövas i praktiken behövs för att skapa ett bättre vetenskapligt underlag som kritiskt kan diskuteras på lärarutbildningar och i lärarfortbildningar. Inom den svenska utbildningsvetenskapliga forskningen finns en lång tradition av klassrumsforskning. Med mer medel kan denna kompletteras med studier av undervisningseffekter. En talande bild för att illustrera att det finns

en brist på effektstudier av undervisning är att svensk forskning tycks lysa med sin frånvaro i Hatties 800 metastudier.

Deliberativ undervisning i svenska skolor

Den finns en fråga som varit ständigt närvarande under hela arbetet med den här studien. Den handlar om hur lärare generellt sett undervisar i skolan. Är undervisning som bedrivs i den svenska skolan idag till övervägande del samtalsinriktad eller traditionell? Och kanske än mer intressant i anslutning till den här studien: är det så att undervisningen i samhällskunskap generellt sett bedrivs utifrån ett deliberativt eller lärarcentrerat ideal?

Tyvärr finns det inga bra svar på dessa frågor. Den stora internationella undersökning som kontinuerligt görs på området och som sköts av OECD har Sverige hittills inte deltagit i. Undersökningen heter TALIS (The Teaching and Learning International Survey) och är en enkätstudie som vänder sig till lärare och skolledare. Studien har till syfte att beskriva undervisnings- och lärandemiljöer. Bland annat undersöks lärares undervisningsstilar – synsätt och praktik, lärandemiljön, skol- och klassrumsklimat, klassrumsdisciplin, relationen mellan lärare och elev med mera. 2013 genomförs nästa TALIS-undersökning och där kommer Sverige att vara med. Fram till dess får vi dock vända oss till andra studier för att få en aktuell uppfattning om hur lärare i svensk skola undervisar.

Ett exempel på en studie där frågor om undervisning ställs till lärare är ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) från 2009. I ICCS undersöks hur unga människor i olika länder förbereds för att axla sin roll som medborgare. Studien väder sig till elever som går i årskurs åtta men frågor ställs även till lärare. Exempelvis tillfrågas lärarna om hur trygga de känner sig inför att använda olika undervisningsmetoder. Lärarna får svara på om de känner sig mycket trygga, ganska trygga, inte så trygga eller inte alls trygga med att använda undervisningsmetoder som grupparbete, klassrumsdiskussion och föreläsning. En enkel analys bland de svenska lärare som svarade på frågorna visar att lärarna känner sig tryggare i att använda metoder som föreläsningar jämfört med att använda metoder som klassrumsdiskussioner och grupparbeten.⁵⁴

⁵⁴ Analysen visar att medelvärdena skiljer sig signifikant på 0,01-nivån. Medelvärdet för föreläsningar är 1.28, klassrumsdiskussioner 1.33 och grupparbeten 1.44 (mycket trygg =1, ganska trygg=2, inte så trygg=3, inte alls trygg=4) (N=1870).

Deliberativ undervisning

I ICCS:s lärarenkät ställs även en fråga till de lärare som undervisar i ämnen som har anknytning till medborgar- och samhällsfrågor, det vill säga i ämnen som samhällskunskap, historia, geografi och religion. Frågan handlar om hur ofta lärarna anser att de genomför olika typer av aktiviteter i undervisningen om medborgar- och samhällsfrågor. Lärarna får ta ställning till om de aldrig, ibland, ofta eller mycket ofta genomför en viss undervisning. Två typer av undervisningsinriktningar som det frågas om är hur ofta lärarna föreläser under lektionerna samt hur ofta de ställer frågor som eleverna får svara på. Båda dessa undervisningsformer anser lärarna att de använder ofta eller ibland.⁵⁵

Närmare än så går det inte att komma frågan om svenska lärares undervisningsmetoder med hjälp av ICCS:s material. Frågorna ger inte möjlighet att mer precist ställa en lärarcentrerad undervisningsform mot en mer deliberativ. Grundskollära- nas svar tyder dock på att de generellt sett känner sig något mer trygga med att använda föreläsningar jämfört med klassrumsdiskussioner och grupparbeten.

I avsaknad av enkätstudier med specifika frågor om vilken undervisning lärarna anser att de bedriver i skolan valde jag att skicka ut en kort enkät till alla samhällskunskapslärare på gymnasieskolorna i Göteborgsregionen. Svarsfrekvensen på enkäten är dock något ofullständig.⁵⁶ I enkäten ställde jag ett antal frågor om i vilken utsträckning lärarna ansåg att undervisningen som de genomför är deliberativ eller lärarcentrerad. På en skala från 0 till 10 fick lärarna ta ställning till huruvida de ansåg att deras undervisning var inriktad på elevernas samtal om ämnet (0) eller inriktad på förmedling av ämnet från lärare till elev (10). De fick också ta ställning till hur de idealt sett skulle vilja att deras undervisning gick till. Utifrån samma skala fick lärarna svara på frågan var de idealt sett skulle vilja att deras undervisning befann sig.

Analyserna av enkätsvaren när det gäller faktisk undervisning visar att medelvärdet

55 420 lärare har svarat på frågan: hur ofta förekommer nedanstående aktiviteter under dina lektioner om medborgar- och samhällsfrågor i årskurs åtta? Läraren föreläser och eleverna gör anteckningar (1=aldrig, 2=ibland, 3=ofta, 4=mycket ofta). Medelvärdet är 2,56. 420 lärare har svarat på frågan: hur ofta förekommer nedanstående aktiviteter under dina lektioner om medborgar- och samhällsfrågor i årskurs åtta? Eleverna ställer frågor och läraren svarar (1=aldrig, 2=ibland, 3=ofta, 4=mycket ofta). Medelvärdet är 2,50. Det finns ingen signifikant skillnad mellan de två medelvärdena.

56 I undersökningen inriktade jag mig på ett totalurval av samhällskunskapslärare. Proceduren gick till så att jag tog kontakt med lärlagsledare på skolorna och frågade om de kunde tänka sig att sprida enkäterna till skolans samhällskunskapslärare och därefter skicka tillbaka dem till mig. Av de 59 gymnasieskolor som finns registrerade på GR-regionens hemsida fick jag kontakt med 40. Till dessa gymnasieskolor skickade jag efter önskemål enkäten via mail eller per post. Till övervägande del skickade jag enkäter och svarskuvert per post. Jag skickade ut två påminnelser via mail. Totalt återkom 64 enkäter. Det har dock varit svårt att få fram exakt information om hur många samhällskunskapslärare som arbetar på regionens skolor.

bland lärarna som svarade ligger på 4,9, det vill säga mitt emellan samtalsinriktad och lärarcentrerad undervisning. När lärarna svarar hur de idealt sätt anser att de skulle vilja att deras undervisning ser ut finns det dock en signifikant förskjutning mot samtalsinriktad undervisning (4,2). Med andra ord verkar det som att lärarna som svarade på enkäten önskar att deras undervisning vore mer samtalsinriktad än den är. I enkäten ingick också frågor om samhällskunskapslärarna arbetar på en kommunal eller en fristående skola och om de arbetar på studieförberedande eller yrkesförberedande program. Analyserna visade dock inga tecken på att skolform eller typ av gymnasieprogram som lärarna undervisar på samspelar med synen på hur de genomför undervisning eller idealt sett skulle vilja genomföra undervisningen i samhällskunskap.⁵⁷

Bilden av lärare som mer trygga i undervisning som bygger på föreläsningar kan alltså kompletteras med att delar av gymnasielärarkåren i samhällskunskap i Göteborgsregionen idealt sett skulle vilja att deras undervisning var mer inriktad mot samtal bland eleverna än vad den är i praktiken. Att traditionell undervisning är minst lika eller ännu mer förekommande än samtalsinriktad undervisning bekräftar den bild som över tid funnits i svensk skola de senaste decennierna (se de så kallade NU-rapporterna, nationella utvärderingar av grundskolan, som genomfördes på uppdrag av Skolverket och där ställdes frågor till lärare och elever om undervisning i grundskolan). Utvärderingarna genomfördes under början av 2000-talet men liknande rapporter skrevs även i början av 1990-talet. Resultaten i båda utvärderingsomgångarna visar att det helt dominerande arbetssättet är helklass-/frontalundervisning (Skolverket 1993; Oscarsson 2003). Det sker en liten förändring mellan de två utvärderingarna mot att det enskilda arbetet, diskussioner i helklass samt grupp- och projektarbeten har ökat sedan 1990-talet. Det vanligaste arbetssättet enligt eleverna är att läraren pratar och eleverna lyssnar.

Det mesta tyder alltså på att det inte är samtalsinriktad undervisning som dominerar i den svenska skolan. Men bilden är osäker. Hur som helst är det dock en brist att inte veta hur lärare i skolan generellt sätt undervisar. På samma sätt som det behövs mer forskning om undervisningseffekter behövs det mer studier om faktisk undervisning som bygger på representativa urval av lärare och elever.

⁵⁷ I medelvärdesjämförelsen visar analysen att lärarna placerar sin undervisning mitt emellan samtalsinriktad och lärarcentrerad, medelvärdet, 4,94 (SD 1,78). När lärarna tillfrågas om hur de på ett idealt sätt skulle vilja att deras undervisning befann sig på skalan sjunker medelvärdet till 4,19 (SD 1,67). Skillnaden mellan medelvärdena är signifikant på 0,01-nivån (N=64). Skalan gick från 0=undervisning inriktad på elevsamtal om ämnet, till 10=inriktad på förmedling av ämnet från lärare till elev.

Deliberativ undervisning i andra ämnen?

Deliberativ undervisning handlar om att elever samtalar och överlägger med varandra om ett ämnesinnehåll. Undervisningen skall präglas av ett ömsesidigt samtal med respekt för varandras åsikter där elever för fram ståndpunkter och perspektiv och prövar uppfattningar som avviker från auktoritetens, som lärarnas och föräldrarnas. I den här studien har ämnesinnehållet i undervisningen varit samhällskunskap och eleverna har arbetat med övningar och dilemman som rör frågor om demokrati och mänskliga rättigheter. I övningarna har eleverna samtalat sig fram till vad de är överens om eller åtminstone vad de inte är överens om. Genom att arbeta på detta sätt har eleverna utvecklat kunskaper och demokratiska värden. Resultaten visar att bland elever på yrkesförberedande program utvecklas kunskaper i samhällskunskap och demokratiska värden mer av deliberativ än av lärarcentrerad undervisning.

Frågan är om deliberativ undervisning har likande potential i andra ämnen i gymnasieskolan? Givetvis är detta en empirisk fråga för framtida studier att svara på. Utan att spekulera i vad utfallet av att använda undervisningsformen i andra ämnen skulle kunna bli kan det dock vara på sin plats att resonera om i vilken utsträckning deliberativ undervisning har potential i andra ämnen. Bland deliberationsförespråkare finns som bekant uppfattningen att alla ämnen med fördel kan undervisas deliberativt (Englund 2000, 2004). Och kanske finns det tecken i studien som tyder på att det skulle kunna vara så, i alla fall bland elever på yrkesförberedande program. Ett sådant resonemang tar utgångspunkt i de mekanismer jag föreslår i studien. De tre mekanismerna handlar om att eleverna i deliberativ undervisning får möjlighet att utifrån egna förutsättningar, med sitt eget språk och i samverkan samtala om samhällsfrågor. Det kan alltså vara en eller flera av dessa mekanismer som gör att deliberativ undervisning är effektivare än lärarcentrerad undervisning. Det är viktigt att poängtera att ingen av mekanismerna är ämnesbunden. Det vill säga som mekanismerna förväntas fungera spelar det ingen roll om ämnet är samhällskunskap, engelska eller matematik. Det kan tala för att deliberativ undervisning skulle kunna vara fördelaktig även för undervisning i andra ämnen.

Ett annat tecken på att deliberativ undervisning kan ha kapacitet i andra ämnen finns i studier av språkundervisning (enkelska, tyska, spanska, franska). Det finns ett antal utvärderingar av språkundervisning i Sverige. De visar att elever anser att de saknar egna versioner av det språk de håller på att lära sig (Thorson, Molander Beyer & Dentler 2002; Myndigheten för skolutveckling 2003; Skolinspektörerna

2001/02). Eleverna anser att språkstudierna handlar om att lära sig ett rätt sätt att använda språket och inte om att få utveckla ett eget språk som ett personligt verktyg. Att språkundervisning i stor utsträckning handlar om formell träning av språkfärdighet för framtida bruk är något som kritiserats av deliberationsförespråkare (Tornberg 2007; Englund 2004). Vad som borde vara i fokus i språkundervisningen är, enligt dem, elevernas egna versioner av språket där lärare och elever talar och lyssnar till varandra och utbyter tankar och erfarenheter i demokratisk anda. Denna ståndpunkt framstår som sympatisk men en kritisk aspekt är hur mycket av grundläggande språkkunskaper i exempelvis engelska som eleverna måste ha för att klara av ett sådant samtal? Om språkkunskaperna är tillräckliga kan det kanske finnas fördelar. Antag till exempel att yrkesprogramseleverna skulle föra liknande samtal som de förde i studiens deliberativa undervisning på engelska. I en sådan undervisning skulle det förutom effekter på kunskaper i samhällskunskap och på de demokratiska värdena även kunna finnas effekter på elevernas språkutveckling i engelska. Men är deliberativ undervisning verkligen rätt undervisningsform om eleverna befinner sig långt under den språkliga nivå som behövs för att kunna föra ett deliberativt samtal?

Utifrån samma resonemang som för moderna språk skulle deliberativ undervisning kunna ha fördelar i ämnet svenska. Det finns exempel på kvalitativa studier där elever i anslutning till läsandet av noveller i svenskämnet fått möjlighet att samtala under lärarens ledning (Tengberg 2011). Samtalen har handlat om att eleverna får uttrycka egna, och lyssna till andras, tankar om lästa noveller. Resultaten visar att eleverna utvecklar sin förståelse av novellerna och tillsammans uttolkar saker i de litterära budskapen som de inte sett i sin individuella läsning. En spännande del av resultaten i studien är dock att eleverna själva inte anser att de lärt sig något av samtalen. De har varit roligt att diskutera men de kan inte se att samtalen varit till speciellt stor nytta.

På samma sätt som det i språkundervisningen finns kritik mot att undervisningen är för instrumentell finns det inom de naturvetenskapligt orienterade ämnena de som efterfrågar mer kommunikation och dialog i undervisningen. Utredningar har visat att det finns ett stort behov av att levandegöra exempelvis matematikundervisning för att göra ämnet mer intressant och attraktivt samt locka eleverna till samtal och samverkan i undervisningen (Skolverket 2003:56). De finns också studier som visar att mer av samtal och resonemang i mindre grupper har effekter på kunskapsutveckling och engagemang i ämnet fysik (Deslauriers, Schelew & Weiman 2011). Det verkar dock som att svenska lärare inte prioriterar samtal om matematik i sin matematikundervisning. En orsak till det är att lärarutbildningarna

inom de naturvetenskapliga ämnena påverkar de blivande lärarna till att undervisa mer lärar- och katedercentrerat. Det för med sig att den undervisningsform som dominerar i skolan i exempelvis matematik främst är av traditionell karaktär (Player-Koro 2012).

Deliberationsförespråkare återkommer gärna till att deliberativ undervisning har kapaciteten att påverka mer än elevernas kunskapsutveckling i själva ämnet. Mot bakgrund av att det svenska samhället blir mer heterogent med fler elever från olika kulturer ökar möjligheten att få fler perspektiv att mötas inom ramen för deliberativ undervisning (Englund 2004, Tornberg 2007). Samhällsutvecklingen förbättrar med andra ord den deliberativa undervisningens förutsättningar. Av resonemanget följer också att eftersom dessa elever med olika referensramar och perspektiv läser flera olika skolämnen kan alla ämnen ta ansvar för formeringen av elevernas demokratiska attityder genom att olika åsikter och värderingar får delibereras.

Huruvida alla ämnen med fördel kan undervisas deliberativt är dock en fråga som den här studien inte kan besvara. Med tanke på studiens resultat att yrkesprogramselever är de som gynnas mest av deliberativ undervisning finns dock anledning att gå vidare och göra likande fältexperimentella studier i gymnasieskolans andra ämnen. Innan dessa studier är genomförda får vi dock nöja oss med att konstatera att deliberativ undervisning har kapacitet i ämnet samhällskunskap.

Deliberativ undervisning och betydelsen av empiriska studier av undervisningsformens effekter

Genom hela avhandlingen har jag hänvisat till uttalanden från så kallade deliberationsförespråkare. Den gemensamma nämnaren för dessa deliberationsförespråkare är att de genom antaganden om deliberativa samtal och dess utfall dragit slutsatser om att deliberativ undervisning är vad som behövs i skolan. Enligt min uppfattning är det viktigt att empiriskt undersöka denna typ av antaganden om kausala samband, inte minst med hänsyn till den praktik som de teoretiska utsågorna uttalar sig om, det vill säga skolpraktiken. Skolan har uppdraget att öka elevers kunskaper och fostra eleverna till demokrater. Således måste teorier om hur detta skall göras prövas empiriskt. Så är dock sällan fallet. Skolverket utsåg exempelvis deliberativa samtal i undervisningen som bas för demokratiföstran

i svensk skola långt före det att undervisningsformen var prövad empiriskt och till och med före det att teorin var färdigutvecklad i deliberationsförespråkarnas huvuden (Skolverket 2001). Det säger något om förhoppningarna om att finna ett effektivt tillvägagångssätt för skolan att lyckas med det dubbla uppdraget att utveckla elevernas kunskaper och demokratiska fostran!

Den här studien ger dock mer empirisk vägledning än vad deliberationsförespråkarnas antaganden och Skolverkets förhoppningar någonsin gjort. John Dewey lär en gång ha uttryckt oro för att pedagogik var på väg att bli en 'armchair science'. Med tanke på inspirationen från Dewey bland förespråkare för deliberativ undervisning finns det anledning att förundras över uppfattningar om att en utvärdering av teorins antagande om förväntade effekter ansågs både onödigt och omöjligt (Englund 2008). Än märkligare ter sig den icke-empiriska positionen i ljuset av att deliberativ undervisning av allt att döma, i vart fall så som den prövats i denna studie, har en klar potential. Med andra ord är det, menar jag, viktigt att minska glappet och betona betydelsen av samverkan mellan empirisk och teoretisk forskning om deliberation inom utbildningsvetenskap. Med både teoretisk tankekraft och med finurlighet vad gäller empiriska undersökningar går det att bistå med kunskaper till läraryrkets hantverk, det vill säga undervisningen.

När jag började intressera mig för deliberativ undervisning framställdes undervisningsformen som den förändrande kraft som lärare och skolor borde använda för att utveckla kunskaper och demokratiska värden bland eleverna. Min invändning mot denna övertygelse var att det saknades undersökningar som visade att det fanns ett sådant samband. Under arbetet med studien har dock vinden vänt. År 2012 är det återigen undervisningsformer där läraren leder elevernas arbete från katedern som står högst på den skolpolitiska dagordningen. Det finns dock anledning att vara tveksam till om detta är rätt undervisningsform att använda i alla sammanhang. Bland gymnasieelever har deliberativ undervisning potential att vara minst lika eller mer framgångsrik jämfört med traditionell katederundervisning. Till stöd för den slutsatsen finns nu inte endast spekulationer utan också en empirisk studie av den deliberativa undervisningens effekter.

Min studies resultat visar att deliberativ undervisning påverkar kunskaper och demokratiska värden bland elever på yrkesförberedande program. Deliberativ undervisning är aldrig sämre och ibland bättre än lärarcentrerad undervisning. Det är ett avgörande resultat för att ge den deliberativa teorin utrymme i arbetet med att genomföra skolans dubbla uppdrag. Det finns potential i deliberativ undervisning.

Referenser

Abramson P. R. & Aldrich J.H. (1982) "The Decline of Electoral Participation in America". *The American Political Science review* 76(3): 502-521.

Ackerman, B. A., J. S. Fishkin, et al. (2004). *Deliberation Day*. New Haven: Yale University Press.

Achen, C. (2002) "Parental Socialization and rational Party Identification". *Political Behaviour* 24(2): 151-170

Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). "Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues". *Academic Medicine*, 68, 52–81.

Alexandersson, M (2006). "Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas" i Sandin, B & Säljö R (red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons Bokförlag 355-376.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU): Uppsala universitetsbibliotek distributör.

Alton- Lee A., Nuthall, G. & Patrick, J. (1993) "Reframing classroom research: a lesson from the private world of children". *Harvard Educational Review*, 63 (1) 50-84.

Amadeo, J-A. Torney-Purta, J. Lehman, R. Husfeldt, V. Nikolova, R. (2002) *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.

Ambjörnsson, F. (2004) *En klass för sig: Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Anderson, J.A., & Adams, M. (1992). "Acknowledging the learning styles of diverse student populations: Implications for instructional design" i L. L. Border & N. Van Note Chism (Eds.), *New Directions for Teaching and Learning*, (19-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.

Deliberativ undervisning

Asch, S. (1951) "Effects of Group Pressure on the Modification and Distortion of Judgment", i H Guetkow (red.): Groups, Leadership and Men. Pittsburgh: Carnegie Press

Asch, S. (1956) "Studies of Independence and Conformity: a Minority of Ones Against a Unanimous Majority". Psychological Monographs 70:No. 9 (Whole No. 416)

Asch, S. (1995) "Options and Social Pressure". i Readings About The Social Animal 13, E. Aronson ed. New York: Worth Freeman.

Arfwedson, G.B. & Arfwedson, G. (1991) Didaktik för lärare. Stockholm: HLS Förlag.

Barab, S. A., & Kirshner, D. (2001). "Rethinking methodology in the learning sciences". Journal of the Learning Sciences, 10, 5-15.

Barber, B. R. (1984). Strong democracy: Participatory politics for a new age. Berkeley: University of California Press.

Bandura, A. (1997) Self Efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Beck P. A. & Jennings K.M. (1991) "Family Traditions, Political Periods and the Development of Partisan Orientations". The Journal of Politics 53(3): 742-763

Bjurström, E (1997) Högt och lågt: Smak och stil i ungdomskulturen. Umeå: Borea.

Björklund J. (2008) "Resultaten från Matematikundervisningen är katastrofal för svensk skola" <http://www.newsmill.se/artikel/2008/12/09/dd>.

Björklund J. (2011) "Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder" DN 20110313.

Blatchford, P., Kutnick P. & Baines E. (2007) "Pupil grouping for learning in classrooms: result from the UK SPRinG Study". Paper presented at Symposium 'International Perspectives on Effective Groupwork: Theory, Evidence and Implications', American Education Research Annual Meeting, Chicago, April 2007.

Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (red.) (2000) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Bohman, J (1996) *Public Deliberation – Pluralism, Complexity, and Democracy*. Cambridge Mass: MIT Press

Boscolo, P., & Mason, L. (2003) “Topic knowledge, text coherence and interest: how they interact in learning from instructional texts”. *The Journal of Experimental Education*, 71, 126-148.

Boud, D., & Feletti, G. (1997) “Changing problem-based learning” [Introduction] i D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.;pp. 1–14). London: Kogan Page.

Broady, D et al. (2000). *Välfärd och skola. Antologi/Kommittén Välfärdsbokslut/SOU 2000:39*. Stockholm: Nordstedts tryckeri.

Broady, D & Börjesson, M (2006). *En social karta över gymnasieskolan*. i R. Romhed (red.). *Ord & Bild. Tema – Skolan*. s. 90-99. Göteborg.

Brody, R (1978) “The Puzzle of Political Participation in America”, i *The New American Political System*, S Beer: American Enterprise Institute.

Broman, A. (2009) *Att göra en demokrat demokratisk socialisation I den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstads University Studies.

Brown, A. L. (1992) “Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings”. *The Journal of the Learning Sciences*. 2(2), 141-178.

Brown, R (1986) *Social Psychology: the second edition*. New York: Free Press

Brown, R. (2000) *Group processes: dynamics within and between groups*. Malden, Mass., Blackwell.

Button M & Mattson K (1999) “Deliberative democracy in practice: challenges and prospects for civic deliberation”. *Polity* 31:609–37

Deliberativ undervisning

Caldwell, J. E. (2007) "Clickers in the Large Classroom: Current Research and Best-Practice Tips". CBE – Life Sciences Education 6:1:9-20.

Carlgren, I. (2009) "Kunskapssynen i 90-talets läroplanskonstruktion", i

Carlgren, I, Forsberg, E. & Lindberg, V. (red.) Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion. Stockholm.

Cobb, P. (2000). "Conducting teaching experiments in collaboration with teachers", i E. A. Kelly & A. R. Lesh (Eds.), Handbook of research. Design in mathematics and science education (307-333). London: Earlbaum.

Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). "Design experiments in educational research". Educational Researcher, 32(1), 9-13.

Cohen, J. (1988) Statistical Power Analysis for the Behavior Sciences. 2nd Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Coleman, J. S. (1994). Foundations of social theory. Cambridge: Mass, Belknap.

Collins, A. (1992). "Toward a design science of education", i E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), New directions in educational technology. Berlin: Springer.

Conver, PJ & Searing, DD (2005). "Studying 'everyday political talk' in the deliberative system". Acta Politica 40:269-283.

Courtney, D. P., Courtney, M., & Nicholson, C. (1992) The effect of cooperative learning as an instructional practice at the college level (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 808).

Cronbach, L. J., & Shapiro, K. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass.

de Vaus, D (2001) Research Design in Social Research. London, SAGE Publications.

Demokratiutredningen (2000). En uthållig demokrati!: Politik för folkstyrelse på 2000-talet. Demokratiutredningens betänkande. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Dewey, J. (2002). *Demokrati och Utbildning*. Göteborg: Diadalos.
- Derting, T., et al. (2011) "Education Research: Set a High Bar". *Science* 333:1220.
- Deslauriers, L., Schelew, E., Wieman, C. (2011) "Improvement Learning in a Large-Enrollment Physics Class". *Science* 332:862.
- Deslauriers, L., E., Wieman, C. (2011) "Respon". *Science* 333:1221.
- Delli Carpini M. X., Cook, F.L. & Jacobs. L.R. (2004) Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: a review of the empirical literature. *Annu. Rev. Polit. Sci.* 7:315-44.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). "Effects of problem based learning: A meta-analysis". *Learning and Instruction*, 13, 533–568.
- Dufresne, R.J., Gerace, W.J., Leonard, W.J., Mestre, J.P., Wenk, L. "Classtalk: A classroom communication system for active learning". *Journal of Computing in Higher Education*. 7:3-47.
- Eagly, A. H. and S. Chaiken (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, Tex., Harcourt.
- Ekman, J. & Pilo, L. (2012) *Skolan, Demokratin och de unga medborgarna*. Malmö: Liber.
- Ekman, J., S. Todosijevic, et al. (2003). *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekman, T. (2007) *Demokratisk kompetens, om gymnasiet som demokratiskola*, Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Eliasoph, N., (1998) *Avoiding politics, how Americans produce apathy in everyday life*. Cambridge: Cambridge university press.

Deliberativ undervisning

Elster, J. (1986) "The Market and The Forum: Three Varieties of Political Theory", i Elster & Hylland (red.) Foundations of Social Choice Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Englund, T. (1999). "Den svenska skolan och demokrati. Möjligheter och begränsningar". i SOU 1999:93: Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym VI, s. 13-50.

Englund, T. (2000a). Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar. Stockholm: Skolverket.

Englund, T. (2000b) "Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens." Journal of Curriculum Studies 32:2 305-313.

Englund, T. (2004) "Deliberativt samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt", i Premfors R. & Roth K. (red.) Deliberativ Demokrati. Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2006) "Deliberative Communications: a Pragmatist Proposal." Journal of Curriculum Studies 38:5 503-520.

Englund, T. (2007) "Skola för deliberativ kommunikation" i Englund, T. (red) Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet. Uddevalla: Daidalos.

Englund, T. (2008) "Kommentar till Anders Fredrikssons recension av boken Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet". Pedagogisk Forskning i Sverige 13:3 s 233–235.

Englund, T. (2011) "The potential for Creating Mutual Trust: Schools as sites for deliberation." Educational Philosophy and Theory 43:3 236-248.

Erikson, R & Jonsson, J-O (1993). Ursprung och utbildning: Social snedrekrytering till högre utbildning. SOU 1993:85. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Nordstedts tryckeri AB.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007) Metodpraktikan konsten att studera samhälle, individ och marknad. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.

- Esaiasson, P. (2008). "What Political Science Does to Its Students: A Panel Comparison of Students of Politics, Law and Mass Communication", Gothenburg university.
- Fearon, J (1998): "Deliberation as Discussion", i Jon Elsters (red.) *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Festenstein, M (2001) "Inquiry as critique: on the legacy of Deweyan pragmatism for political theory". *Political Studies*, Vol:49 s. 730-748.
- Fisch, S (1999) "Mutual Respect as Device of Exclusion", i Macedo, S, (red.) *Deliberative Politics*. New York: Oxford University Press.
- Fishkin, J. S. (1991) *Democracy & deliberation: new directions for democratic reform*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Fishkin, J. S. & Public Broadcasting Service (1995). *The voice of the people: public opinion and democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Fishkin, J & Farrar (2005) "Deliberative Polling*: From Experiment to Community Resource" i Gastil, J. Levine, P. *The deliberative democracy handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Floden, R. E. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Ford, M. (1992) *Motivating humans Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forsberg, Å. (2011) Folk tror ju på en om man kan prata. Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram. Karlstad University studies.
- Franke, R.H. & Kaul, J.D (1978) "The Hawthorne experiments: First statistical interpretation." *Am. Sociol. Rev.* 43:623-643.
- Fredriksson, A (2008) "Utbildning som kommunikation. Deliberativt samtal som möjlighet" *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2) 134-139.

Deliberativ undervisning

Fritzell, C. (2003) *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal: några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*. Växjö: Växjö universitet.

Fritzén, L. (2003) "Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?" *Utbildning och demokrati* 12:3.

Galston, W.A. (2001) "Political knowledge, political engagement and civic Education", *Annual Review of Political Science* 4: 217–34.

Gardner, H (1983) *Frames of mind* New York: Basic Books.

Gardner, H (1991) *The unschooled mind: How children think, and how schools should teach*. New York: Basic Books.

Gardner, H (1997) *Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of our Extraordinariness*. New York: Basic Books.

Gastil J. (2000) *By Popular Demand: Revitalization Representative Democracy Through Deliberative Elections*. London: University of California Press.

Gastil, J. (2004) "Adult civic education through the national issues forums: Developing democratic habits and dispositions through public deliberation". *Adult Education Quarterly* 54(4): 308-328.

Gastil, J. & J. P. Dillard (1999). "The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the National Issues Forums." *Communication Education* 48(3): 179-192.

Gastil, J. & J. P. Dillard (1999) "Increasing political sophistication through public deliberation." *Political Communication* 16(1): 3-23.

George A.L., & Bennet a. (2004) *Case studies and theory development in the social sciences*. BCSIA. Cambridge. Massachusetts.

Gerrevall, P (2003) "Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning" *Utbildning och demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, Vol. 12:41-66.

Gijbels, D. Dochy, F. Van Bossche, P. and Segers, M. (2005) "Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis From the Angle of Assessment". *Review of Educational Research* 2005 75:27.

Gilljam, M. & J. Hermansson (2003). *Demokratins mekanismer*. Malmö, Liber.

Gilje, N. & Grimmen, H. (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg. Daidalos.

Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003) *Cultivating democracy: Civic environments and political socialization in America*. Washington, DC: Brookings Institution.

Giota, J. (2001) *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Giota, J. (2002) "Adolescents' Goal Orientations and Academic Achievement: long-term relations and gender differences". *Scandinavian Journal of Educational Research* 46:4.

Giota, J. (2002) "Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturstudie". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 279–305.

Giota, J. (2006) "Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan". *Pedagogisk forskning i Sverige* 11(2), (94-115).

Goodland, J. (1984) *A place called school. Prospects for the future*. Mc Graw-Hill Companies.

Granström. K. (1987) "Offentlig och privat interaktion i klassrummet. i B-G Martinsson" (red.) *On Communication 4 (SIC 13)* Linköping: Linköpingsuniversitet, Tema Kommunikation.

Greber, A. Green, D (2012) *Field Experiments, Design, Analysis and Interpretation*. New York: W.W: Norton & Co Inc.

Gustafsson, L. (2000) *Ungdomars moralutveckling: en enkätstudie*. Karstads universitet. Karlstad.

Deliberativ undervisning

Gustavsson, B. (2002). Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Gutmann, A. (1999) Democratic education: with a new preface and epilogue. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Gutmann, A. and D. F. Thompson (1996) Democracy and disagreement: why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it. Cambridge, Mass.: Belknap Press.

Habermas, J. (1975) Legitimation Crisis, Boston, Beacon Press.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1990). Moral consciousness and communicative action. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1996a) Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy. Cambridge Mass: MIT Press.

Habermas, J. (1996b) "Three Normative Models of Democracy", i Seyla Benhabib, (red.) Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political. Princeton: Princeton University Press.

Habermas, J. (1996c) "Mortalitet och sedlighet. Drabbar Hegels invändningar mot Kant även diskursetiken?" I Habermas, J. Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle. (red.) Molander, A. översättning Mikael Carleheden Göteborg: Daidalos.

Hammersley, M. (2006) Ethnography: Problems and prospects. Ethnography and education. Vol. 1:1 pp. 2-14.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) Ethnography: Principles in practice. London: Tavistock.

Hattie, J. (2009) Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hellsten, J-O & Prieto, H. P (1998) *Gymnasieskola för alla... andra: En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Hermansson, J., Karlsson, C., Montgomery, H. (2008) *Samtalets Mekanismer*. Liber, Malmö.

Hibbing, J.R. & Theiss-Morse, E. (2002) *Stealth Democracy: Americans' Beliefs about How Government Should Work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hidi, S. (1990) "Interest and its contribution as a mental resource for learning". *Review of Educational Research*, 60, 549e571.

Higgins, K. (1997) "The Effect of Year-Long Instructions in Mathematical Problem Solving on Middle-School Students' Attitudes, Beliefs, and Abilities". *The Journal of Experimental Education* 66(1), 5-28.

Hill, M. (1998) *Kompetent för "det nya arbetslivet"?: Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Sciences 126.

Hill, M. (2001) "Om vikten att få sig ett skrat: Ett elevperspektiv." i *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Hill, M. (2006) "Coola killar pluggar inte." i R. Romhed (red.) *Ord & Bild. Tema – Skolan*. Göteborg. (106-114).

Hill, M. (2007). "Coola killar pluggar inte." i J. Olofsson (red.) *Utbildningsvägen: Vart leder den?* Stockholm: SNS förlag.

Hoff Sommers, C (2000) *The war against boys. How misguided feminism is harming our young men*, New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Hooge, M. (1999) "The Rebuke of Thersites, Deliberative Democracy Under Conditions of Inequality". *Acta Politica* 4:287-301

Deliberativ undervisning

- Hultin, E. (2006) Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie, Örebro Studies in Education 16, Örebro: Örebro universitet
- Högberg, R., (2009) Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. Linköpings universitet: LiU-tryck.
- Jackman, S. & Sniderman, P. M. (2006) "The limits of deliberative discussion: a model of everyday political arguments". J. Polit. 68:272-283.
- Jarl, M. (2004). En skola i demokrati? föräldrarna, kommunen och dialogen. Göteborg. Statsvetenskapliga institutionen.
- Jodal, O (2003) "Fem frågetecken för den deliberativa teorin." i Gilljam, M. and J. Hermansson (red.) Demokratins mekanismer. Malmö: Liber.
- Jodal, O (2008) "Kan det deliberativa samtalet minska egenintresset?" i Hermansson, J., Karlsson, C., Montgomery, H. (red.) Samtalets Mekanismer. Malmö: Liber.
- Johansson, S. (2007) Dom under trettio, vem bryr sig och varför? Göteborg. Förvaltningshögskolan.
- Jormfeldt, J (2011) Skoldemokratis fördolda jämställdhetsproblem. Eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola. Linnaeus University Press.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G. & Palme, M. (1993) Skola- fritid-framtid: En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp-Lekholm, A. & Cliffordson C. (2009) "Effects of students characteristics on grades in compulsory school". Educational Research and evaluation, 15(1), 1-23.
- Klapp-Lekholm, A. (2010) "Vad mäter betygen?" i Lundahl, C. och Folke-Fichtelius, M. (red.) Bedömning i och av skolan – praktik, principer och politik. Lund: Studentlitteratur: Lund.

Kolb, D. A. (1981) "Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf" *Academ of Management Review*, 6(2): 289–296.

Kvale, S. (1996) *Interviews, An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, SAGE.

Leighley, J.E. & Nagler J. (1992) "Individual and Systematic Influences on Turnout: Who Votes? 1984". *Journal of Politics* 54(3): 718-738.

Lenth, R. V. (2001) "Some Practical Guidelines for Effective Sample Size Determination". *The American Statistician*, 55, 187-193.

Lenth, R. V. (2006-9). *Java Applets for Power and Sample Size* [Computer software]. Retrieved 2011-12-01, from <http://www.stat.uiowa.edu/~rlenth/Power>.

Lerner, G. (1995) "Turn design and the participation in instructional activities". *Discourse Processes*, 19(1), 111-131.

Lewis-Beck, M. (1993) *Experimental Design & Methods*. London: SAGE Publications.

Lieb, E. (2004) *Deliberative Democracy in America: A Proposal for a Popular Branch of Government*. University Park: Pennsylvania State University Press.

Liljestrand, J. (2002) *Klassrummet som diskussionsarena*. V. Frölunda: Docusys.

Lindblad, S (1994) "Skolkarriär och levnadsbana: Om elevers erfarenheter av ungdomsskolan och rekrytering till högre studier." i R. Erikson & J- O. Jonsson (red.) *Sortering i skolan: Studier av social snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlssons.

Lundqvist, L (2006) "Läraren som demokratins väktare", *Ord och bild*, 3-5. 28-32.

Luskin, R. (1990) "Explaining Political Sophistication." *Political Behavior* 12:331-61.

Deliberativ undervisning

Luskin, R., Fishkin, J., McAllistar, H., & Ryan, P. (2000) Information Effects in Referendum Voting: Evidence from the Australian Deliberative Poll. Uppsats presenterad vid The Annual Meeting of the American Political Science Association, Washington D.C., 30 augusti-4 september.

Luskin, R. Fishkin, J. & Jowell, R. (2002) Considered Opinion: Deliberative Polling in Britain. *British Journal of Political Science* 32:455-87.

Luskin, R. C., and Fishkin, J. S. and Malhotra, N. and Siu, A. (2007) "Deliberation in the Schools: A Way of Enhancing Civic Engagement". Prepared for presentation at the biennial General Conference of the European Consortium for Political Research, Pisa, Italy September 6-9, 2007.

Mackie, G. (2002) "Does deliberation change minds?" Presented at Am. Polit. Sci. Assoc. Annu. Meet., Boston, Aug. 29–Sep. 1.

Manin, B. (1987) *On legitimacy and Political Deliberation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Madsén, T (2002) "Återupprätta läraren" *Pedagogiska Magasinet* 2002:3.

Marley, S., Szabo, Z., Levin, J., Glenberg, A. (2011) "Investigation of Activity-Based Text-Processing Strategy in Mixed-Age Child Dyads". *The Journal of Experimental Education* 79, 340-360.

Mason, L., & Boscolo, P. (2004) "Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change". *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103-128.

McDonald, M. & Popkin, S.L. (2001) "The Myth of the Vanishing Voter", *American Political Science Review* 95(4): 963-974.

Medley, D. M., & Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.

- Mendelberg, T. (2002) *The Deliberative Citizen, Theory and Evidence*. In *Research in Micropolitics: Political Decision Making; Deliberation and Participation*, Vol 6, Ed. MX Delli Carpini, L. Huddy, R. & Shapiro, R. pp. 151-93. Greenwich, CT:JAI.
- Mendelberg, T. & Oleske, J. (2000) "Race and public deliberation". *Polit. Commun.* 17:169-91.
- Miller W.E. (1992) "The Puzzle Transformed: Explaining Declining Turnout". *Political Behavior* 14(1): 1-43.
- Morton, R. & Williams, K. (2009) *From Nature to the Lab: The Methodology of experimental political Science and the Study of Causality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mouffe, C. (1993) *The Return of the Political*. London: Verso.
- Mühlberger, P. (2001) "Social Capital and Deliberative Theory: A Synthesis and Empirical Test". Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Review 96:111-26.
- Murphy, K. R., Myers, B., Wolach, A. (2009) *Statistical Power Analysis, a Simple and General Model for Traditional and Modern Hypothesis Tests*. New York: Routledge.
- Murphy, P. (2000). Equity, assessment and gender. J. Salisbury & Riddell (red.) *Gender, Policy & Educational change* (s. 134-152). London: Routledge.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2002) "What counts? The predictive powers of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance". *The Journal of Experimental Education*, 70, 197-214.
- Mutz, D. (1992) *Mass Media and the Depoliticization of Personal Experience*. *American Journal of Political Science*. 36:483-508.
- Mutz, D. (2002) "Cross-cutting social networks: testing democratic theory in practice". *Am. Polit. Sci. Rev.* 96:111-26.

Deliberativ undervisning

Mutz, D. (2008) "Is Deliberative Democracy a Falsifiable Theory?" *The Annual Review of Political Science* 11:521-538.

Mutz, D. & Mondak, J.J. (2006) "The workplace as a context for cross-cutting political discourse", *J. Polit.* 68 (1) 140-155.

Myndigheten för skolutveckling (2003) *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola*. Stockholm, Myndigheten för skolutveckling.

Neblo, M. (1998) "Deliberative Actions: Identifying Communicative Rationality Empirically". <http://www.src.uchicago.edu/politicaltheory/ptarch.htm>

Neblo, M. (2007) "Family Disputes: Diversity in Defining and Measuring Deliberation", *Swiss Political Science Review*. 2007:13:4 (527-557).

Neblo, M. (2005) "Thinking through Democracy: Between the Theory and Practice of Deliberative Politics". *Acta Politica* 2005:40 (169-181).

Neblo, M. (2006) "Change for the better? Linking the Mechanisms of Deliberative Opinion Change to Normative Theory". Working paper, Ohio State University.

Niemi, R.G. & Junn, J. (1998) *Civic Education, What makes Students Learn?* New Haven: Yale University Press.

Noelle-Neumann, E. (1984) *The spiral of silence: Public opinion, our social skin*. Chicago, Univ. of Chicago P.

Nuthall, G. (2004). "Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap". *Harvard Educational Review*, 74(3), 273-306.

Nykänen, P. (2008) *Värdegrund, demokrati och tolerans – om fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Filosofiska institutionen. Röda serien nr. 41. Göteborg.

Oscarsson, H. (1998) "Det unga medborgarskapet", i SOU 1998:101: *Det unga medborgarskapet – dokumentation från ett seminarium*, Demokratiutredningens skrift nr 5, Stockholm, Fritzes.

- Oscarsson, V. (2003) NU03 Elevers demokratiska kompetens, Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Pateman C. (1970) Participation and democratic theory. Cambridge. University Press.
- Pelletier, D., Kraak, V., McCullum C., Uusitalo, U., Rich, R. (1999) "The shaping of collective values through deliberative democracy: an empirical study from New York's north country". *Policy Sci.* 32:103–31.
- Persson, M. & Oscarsson, H. (2010) "Did the egalitarian reforms of the Swedish educational system equalize levels of democratic citizenship?" *Scandinavian Political Studies.* 33(2): 135-163.
- Persson, M. (2011) An Empirical Test of the Relative Education Model in Sweden. *Political Behavior* 33: 455-78.
- Pettigrew, T. (1997) Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin.* 5:461-76.
- Player-Koro, C. (2012) Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Premfors, R. (2000) Den starka demokratin. Stockholm. Atlas
- Premfors, R. & K. Roth (2004). Deliberativ demokrati. Lund, Studentlitteratur.
- Price, V. & Neijens, P. (1998) "Deliberative polls: toward improved measures of 'informed' public opinion?" *Int. J. Public Opin. Res.* 10:145–76.
- Przeworski, A. (1998) "Deliberation and Ideological Domination" i Elsters J. (red.) *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1992) "A reconstruction of Deweyan democracy", i *Renewing philosophy*. Cambridge: Harvard University Press s. 180-200.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. London, Simon & Schuster.

- Putnam, R. D., R. Leonardi, et al. (1993). *Making democracy work civic traditions in modern Italy*. Princeton: N.J., Princeton University Press. I svenska översättning (1996) *den fungerande demokratin. Medborgarandans rotter i Italien*. Stockholm. SNS förlag.
- Quell, C. (1998) "Citizenship concepts among Francophone immigrants in Ontario". *Can. Ethn. Stud.* 30(3):173–89.
- Richardsson, G. (2004) *Svensk Utbildnings Historia: Skola och Samhälle För och Nu*, Lund: Studentlitteratur.
- Rosenberg, S. (2005) "The Empirical Study of Deliberative Democracy: Setting a Research Agenda". *Acta Politica* 2005:40 (212-224).
- Rosenberg, S. (2007) "Types of discourse and the democracy of deliberation", i Rosenberg (eds.) *Deliberation, Participation and Democracy: Can People Govern?* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Roth, K. (2000). *Democracy, education and citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Stockholm, Institute of Education Press (HLS förlag).
- Roth, K 2003. "Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal", i Brita Jonsson & Klas Roth, red: *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, 17-47. Lund, Studentlitteratur.
- Rothstein, B. (2003) *Sociala fällor och tillitens problem*. Stockholm, SNS Förlag.
- Ryfe, D.M. (2005) Does deliberative democracy work? *Annu. Rev. Polit. Sci.* 8:49-71.
- Räftegård, C. (1998) *Pratet som demokratiskt verktyg, om möjligheterna till en kommunikativ demokrati*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet
- Sahlström, F. & Lindblad, S. (1998) "Subtext in the science classroom: An exploration of the social construction of science lessons and school careers", *Learning and instructions* 8 (3), 195-214.

- Sahlström, F. & Lindblad, S. (1999) "Gamla mönster och nya gränser: om ramfaktorer och klassrumsinteraktion".
Pedagogisk forskning i Sverige 4 (1): 73-92
- Salvin, R., E. (2010) "Experimental studies in education", i Creemers, B., P., M., Kyriakides, L. Sammons, P. (red.) *Methodological Advances in educational Effectiveness Research, Quantitative Methodology Series*. Routledge. New York.
- Sanders, L. (1996) "Against Deliberation", *Political Theory* 25(3): 347-76.
- Sandin, B. & Säljö, R. (2006) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Sherif, M. and C. W. Sherif (1964). *Reference groups: exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York, Harper & Row.
- Schiefele, U. (1991). "Interest, learning and motivation". *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schiefele, U. (1998). "Individual interest and learning. What we know and what we don't know." i L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (s. 91-104). Kiel: IPN.
- Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt W. H & Shavelson, R., J. (2007) *Estimating causal effects using experimental and observational designs (report from the Governing board of the American Educational Research Association Grants Program)*. Washington DC: American Educational Research Association.
- SFS 2010:2039 Gymnasieförordningen, Regeringskansliet.
- Smith, G. & Wales, C. (2000) "Citizens' juries and deliberative democracy". *Polit. Stud.* 48:51–65.
- Skolinspektörerna (2001/02) *Skolinspektörernas årsrapport 2001/02, grundskola*. Utbildningsförvaltningen, Stockholm stad.
- Skolverket (2000) *Med demokrati som uppdrag. En temabild av värdegrunden* Stockholm, Skolverket.

Deliberativ undervisning

Skolverket (2001) Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena, en sammanfattning. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2002) Miljöer för meningsfullt lärande. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2003) Ung i demokratin: Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2003) Lusten att lära – med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002. Skolverkets rapport 221. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2007) SKOLFS 2007:36, SH 1201.

Skolverket (2008) Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö - redovisning av uppdrag att utarbeta ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan, PM Dnr 2008:3010, Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2009) Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm, Skolverket.

Solhaug, T. (2003) Utdaning til demokratisk medborgarskap. Universitetet i Oslo. Oslo.

Solhaug, T. (2006) "Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice." Policy Futures in Education 4(3): 265-278.

Solhaug, T. & Bjørhaug, K. (2012) Skolan i demokratiet – demokratiet i skolan. Oslo: Universitetsforlaget.

SOU 1992:94 (1992) Skola för bildning, huvudbetänkande av läroplanskommittén. Skolverket, Stockholm.

Sulkin, T, Simon, A. (2001) "Habermas in the lab: a study of deliberation in an experimental setting". Polit. Psychol. 22(4):809–26.

Sundell, K. Stensson, E. (2010) Effektutvärderingar i doktorsavhandlingar, Socialstyrelsen. Stockholm.

Sunstein, C (2000) "Deliberative Trouble? Why Groups Go to Extremes", *Yale Law Journal*, 110, pp. 71-119.

Sunstein, C (2002) "The Law of Group Polarization" *Journal of Political Philosophy*, 10(2), pp. 175-95.

Sveriges kommuner och Landsting (SKL) (2011) *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Modintryck-offset.

Tanford, S. & Penrod (1984) Social influence model: A formal integration of research on majority and minority influence processes. *Psychological Bulletin*, 95, 189-225.

Teorell, J., Westholm, A. (1999) "Var det bättre förr? Politisk jämlikhet under 30 år", i *Medborgarnas erfarenheter* Amnå, E. (red.) *Demokratiutredningens forskarvolym V*, SOU 1999:113 Stockholm.

Teorell, J. (2001): "Kan folkviljan förfinas? Om medborgarpaneler och samtalsdemokrati." Rapport till SNS-projektet *Demokratins framtida arbetsformer*. Uppsala: Uppsala universitet, Statsvetenskapliga institutionen.

Teorell, J. (2008) "Samtalsdemokrati med förhinder – en kritik av Fishkins medborgarpaneler", i *Samtalets mekanismer* Hermansson, J. & Montgomery, H. (red.) Malmö, Liber AB.

Teorell, J. & Svensson, T. (2010) *Att fråga och att svara*. Malmö, Liber AB.

Tengberg, M. (2011) *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Göteborgs universitet. Göteborg.

Thompson, D. (2008) *Deliberative Democratic Theory and Empirical Political Science*. *Annu. Rev. Polit. Sci.* 11:497-520.

Torgerson, C., J., & Torgerson D., J. (2001) "The Need for Randomized Controlled Trials in Educational Research", *British Journal of Educational Studies*, 49, 3, 316-328.

Torgerson, C. (2011) "Education Research: Call for Controls", *Science* 333:1220.

Deliberativ undervisning

Tornberg, U. (2007) "Vem äger språkundervisningens språk?", i *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Englund, T. (red) Uddevalla: Daidalos.

Torney, J. V., A. N. Oppenheim, et al. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York, Stockholm, Wiley; Almqvist & Wiksell international.

Torney-Purta, J. Lehman, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) *Civic Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam. IEA.

Thorson, S., Molander Beyer, M., & Dentler, S. (2002) *Språklig enfald eller mångfald? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar av moderna språk*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Språk och Litteratur.

Trondman, M. (1999). "Den panerade grytlappen: Om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri", i Trondman, M. (red.) *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Twyman, T., McCleery, J., Tindal, G. (2006) "Using Concepts to Frame History Content". *The Journal of Experimental Education* 74 (4), 331-349.

Uslaner, E. (2002) *The Moral Foundation of Trust*. New York: Cambridge University Press.

Ungdomsstyrelsen (2003) *Unga medborgare. Ungdomsstyrelsens slutrapport från projektet Ung i demokratin*. Ungdomsstyrelsens skrifter 2003:2, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Weber, L (1998) "The effect of democratic deliberation on political tolerance". Presented at Annu. Meet. Midwest Polit. Sci. Assoc., Chicago, IL.

- Wenk, L., Dufresne, R., Gerace, W, Leonard, W, Mestre, J. (1997) "Technology-assisted active learning in large lectures." In C. D'Avanzo and M. McNichols eds. *Student-active science: models of innovative in college science Teaching*. Philadelphia, PA Sounders College Publishing.
- Wentzel, K. R. (1989) "Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective". *Journal of Educational Psychology*, 81, 131–142.
- Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H.E. (1995) *Voice and Equality: Civic voluntarism in American Politics*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vernon, D. T. A., & Blake, R. L. (1993). "Does problem-based learning work? A metaanalysis of evaluative research". *Academic Medicine*, 68, 550–563.
- Westbrook, D. (2006) "Liberal democracy", In Shook & Margolis (red.) *A companion to pragmatism*. Malden MA: Blackwell, 290-300.
- Westholm, A., Lindqvist, A., Niemi, R.G. (1990) *Education and the Making of the Informed Citizen: Political Literacy and the Outside World* Ichilov, O. (red) *Political Socialization Citizen Education and Democracy*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Vetenskapsrådets publikation (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Stockholm.
- Vetenskapsrådet (2005). *Utbildningsvetenskap 2005: resultatdialog och framåtblick*. Stockholm, Vetenskapsrådet.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004) "Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences." *Journal of Educational Research*, 97, 299–309.
- Willis, P (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Witkin, H. & Moore, C. (1974) "Cognitive style and the teaching-learning process". Paper Presented at the annual meeting the American Education Research Association, Chicago, April 15-20, 1974.

Witkin, H., Moore, C. Goodenough., D., & Cox, P. (1977) "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications" *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.

White, S. (1988) *The recent work of Jurgen Habermas. Reason, justice and modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Åman, J (2011) *Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2011:8, Stockholm: Finansdepartementet.

Öhrn, E. (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1990.

Öhrn, E. (1993) "Gender, influence and resistance in school". *British Journal of Sociology of Education*, 14, 147-158.

English summary

The main actors of a democracy are its citizens. But how to prepare citizens for participation in a democracy and who is responsible for that? The Swedish school system takes a stand for democracy and its ideals. It has the mission to educate students to be good democrats, and at the same time the mission to increase the students' knowledge. Combining these two missions has proven to be problematic, and at least in the postwar period, the Swedish school debate periodically returned to the question of which of these two tasks that should take priority. The school shall develop and assess students' skills, preparing them for future labor markets. Meanwhile, the school is the social institution giving young citizens room to form a set of values for a continued life in a democracy.

These two missions merge in teaching students in primary and secondary schools. But how do schools and forms of teaching succeed in developing both knowledge and democratic values among students? The theory of deliberative communication as a teaching model is argued to be a possible approach to cope with the dual mission, i.e. both increase subject knowledge among students and at the same time fostering norms that ensure the democracy's survival. The main purpose of this thesis is to empirically test if deliberative teaching has the expected impact on knowledge and democratic values among students.

Theoretical approach

Deliberative democracy theory states that people, who are in a position to learn, are more successful if they along with others in an open, unpretentious conversation listen to each other's arguments (Gutmann, 1999; Gutmann & Thompson, 1996; Englund 2000, 2004, 2007). Individuals who participate in these talks are expected to not only increase their understanding of the content of the conversation topic, but also to develop basic personal democratic values. By talking to other people in an orderly manner they are expected to understand the ways and thought processes of other people. In other words, the theory states that there is a causal relationship where people become better and more knowledgeable democratic citizens through participating in deliberative communication.

Within educational research different methods of teaching has always been discussed. The idea that conversation among students should be the foundation for learning has deep roots. In philosophical educational literature political conversation with people outside the family has been viewed as the path to enlightened understanding among citizens. Views on communication and learning in civic education were stressed by the educational-philosophical literature in the early 1900s

(Dewey, 1916/2002). Their views are usually described as pragmatic educational philosophy and its main representatives, John Dewey and George Herbert Mead, argued that learning primarily take place in communication between students. According to their approach young people should be given the opportunity to discover problems and immerse themselves in conversations with others. Knowledge and meaning are created together, through dialogue, highlighting problems from different perspectives.

The idea of democracy as a process of communication, however, was developed mainly by Jürgen Habermas and his deliberative approach in democratic theory (Habermas 1975, 1984, 1990, 1996a, 1996b). In short, deliberative democratic theory is summarized as a normative theory about how we can improve democracy and its institutions. The theory puts the conversation between people in focus, arguing that democracy not only is a process to solve the basic problem of preference conflicts between people. Through the deliberative democratic process, there is also an opportunity to shape and reshape preferences.

By linking Habermas' deliberative democracy theory and the pragmatic educational philosophy together, one educational theory advocates deliberative communication as a model for teaching (Englund 2000, 2004, 2008). Fundamental to the model is the assumption that students' learning and their development of democratic values evolve more when participating in deliberative teaching than in orderly conventional teaching. Deliberative teaching involves focusing on communication and listening to each other, helping each other to develop arguments, not violating each other and respecting each other's opinions. When students are working with a subject matter accepting the deliberative order it is assumed that their knowledge and democratic values develop more than if they had had traditional or so-called conventional teaching where the teacher is the central agent of the classroom. The democratic values that proponents argued to develop among students taking part in deliberative teaching are: increased conversation skills, more thoughtful opinions, decreased self-interest, increased tolerance, increased social capital, increased political interest, increased political efficacy and increased readiness for political participation.

Much of the research on deliberation is dominated by the belief in deliberative conversation as a transformative power (Gutmann & Thompson, 1996; Englund 2000, 2004, 2008, Fishkin 1995, Fishkin & Farrar, 2005; Thompson 2008). Theorists in various scientific disciplines therefore argue that deliberative communication should be used more in schools to enhance young people's democratic skills and

knowledge. Deliberative education is presented as an educational priority (Englund 2000, 2004, 2008; Larsson 2008; Liljestrand 2002; National Agency for Education 2001). To what extent deliberative teaching can reach the goal of increasing knowledge and democratic values among students is however still insufficiently investigated. The few studies made in this area are of survey nature and have deficiencies in the ability to determine if the observed relationship is causal. Moreover, it is within the scope of the studies difficult to determine whether the students really participated in deliberative teaching or in other similar forms of teaching. The results suggest that deliberative teaching primarily is a teaching model among upper secondary school programs preparing for ensuing studies (Ekman 2007). It seems that students in these programs can take advantage of deliberative teaching, while students in vocational programs actually are disadvantaged by it.

It is this empirical void the thesis aim to venture. What is lacking is simply studies of the effects of an ideal deliberative teaching put into practice, empirically examining whether deliberative teaching live up to the expectations of creating knowledge and democratic values among students.

Design

The first step in the study was to operationalize the theoretical ideal of deliberative teaching putting it into practice. This work included making a planning document with exercises for a series of lessons building on the theoretical framework providing the idea of deliberative teaching put into practice. In short, the deliberative teaching took the form of small-group discussion departing from a problem. In the discussions the students made and tested predictions and arguments about the relevant topics. The alternative, non-deliberative teaching, focused mainly on teacher lectures and individual work by students. The planning document for both the deliberative and the non-deliberative teaching was the foundation for building the empirical study.

The study consisted of four field experiments where deliberative teaching was carried out in a Swedish upper secondary school civic course, Samhällskunskap A. The study included three different upper secondary school programs, one preparing for ensuing studies and two so-called vocational programs (one female-dominated and one male-dominated). The study also included a field experiment in an adult education program. The four field experiments were carried out in the same way using two parallel classes in the same school, one with deliberative, and one with non-deliberative teaching. After the course the students' knowledge

and democratic values were compared. The field experiments were designed and implemented with limited resources. They were built on a solid preparatory work between me and participating teachers. The teachers' role in the field experiments were based on a planning phase implementing the two teaching models in the course. A total of 9 teachers and 274 students participated in the field experiments. The measurement of the dependent variable democratic values was done by surveys. Students filled out questionnaires before and after the field experiment in which they answered questions about the eight democratic values. The questions were taken from other studies using the same questions as indicators of the values. Knowledge was operationalized as the students' answers to a test. The test measured the quality of knowledge in relation to the objectives of the curriculum for the civics course Samhällskunskap A.

Since adequate explanations should include accounts of both causal effects and of causal mechanisms a complementing observational study was included in the thesis. The observational study was carried out as a replication of the field experiment study. The observation study was carried out with the same material and in the same civics course Samhällskunskap A in a vocational program in upper secondary school. By using the method of process induction, which involves inductive observation of casual mechanisms and heuristic rendering, I identified explanations for the observed results in the field experimental study. The mechanisms are presented as hypotheses and argued to have the potential to explain the effects found in the study.

Result

The thesis result can be summarized as follows: deliberative teaching is sometimes more but never less productive compared to the alternative non-deliberative teaching. On the one hand the result does not support the assumption made in the theoretical deliberative teaching literature assuming a general positive effect from deliberative teaching on knowledge and democratic values among all students. On the other hand the result goes against previous empirical research on deliberative teaching arguing that pupils on programs preparing for ensuing studies are the only ones favoured by deliberative communication. Contrary my results show that only students on vocational programs in the upper secondary school seem to be favoured by deliberative teaching. Students in vocational programs that participated in deliberative teaching increased their knowledge, thoughtful opinions, political efficacy, readiness for political participation and conversation skills more than students that had non-deliberative teaching. No such effects are present among

students in the program preparing for ensuing studies.

Two things in the results deserve to be highlighted. The first is that when there are effects of teaching form on knowledge and democratic values it is predominantly to the advantage of deliberative teaching. Of six significant effects identified in the study, all are to the advantage of deliberative teaching. The second thing to be highlighted is that the effects from deliberative teaching in five cases out of six are found among students on vocational programs.

The results contradict earlier findings from empirical studies using survey data that have argued that deliberative communication is an elite teaching model, useful only in upper secondary school programs preparing for ensuing studies.

The observational study in the thesis was carried out in order to identify causal mechanisms explaining the result in the field experimental study. By using the method of process induction I tried to find out why students in the vocational programs seem to be benefitting more from deliberative teaching. In the final part of the study I argue that there are three possible mechanisms that potentially could explain the result. I present three mechanisms as hypotheses for future testing which I term “play along” mechanism, “challenge” mechanism and “cooperation” mechanism. The play along mechanism states that deliberative education reduces the unwillingness among students in vocational programs to accomplish studies in civics and other core courses. The challenge mechanism states that deliberative teaching can help students challenging themselves and create the optimal linguistic level required for studies in civics and other theoretical subjects. The cooperation mechanism is based on the assumption that deliberative education interacts with the emphasis on cooperation used in the training of vocational-related courses in the vocational programs.

In conclusion, the thesis leaves two contributions to the scientific research on deliberative teaching. The first contribution is the operationalization of the theoretical ideal of the concept of deliberative teaching. Within the work of the four field experiments launched in the thesis a deliberative teaching model is presented that can serve as a basis for further theoretical and empirical research on deliberative teaching. Secondly, the thesis examines the expected positive causal relationship between deliberative teaching and knowledge and democratic values, finding out that deliberative teaching to some extent seems to have this impact among students.

Bilaga 1

Planeringsunderlag

Bilagan innehåller en sammanställning av planeringsunderlaget som användes i studien. Inledningsvis redovisas planeringsunderlaget för deliberativ undervisning och därefter underlaget för lärarcentrerad undervisning. Planeringsunderlagens syfte var att vägleda lärarna i arbetet med att jobba med undervisningsformerna i de olika klasserna som ingick i delstudierna. Det är viktigt att påpeka att planeringsunderlagen var ett centralt dokument under förberedelsearbetet för varje delstudie. Som beskrevs i kapitel 2 och 3 fanns en kontinuerlig dialog mellan mig och lärarna både under förberedelsefasen och under själva studien. Övningar som finns med i planeringsunderlagen diskuterades därmed även muntligt, vilket förtydligade instruktionerna till läraren. Planeringsunderlagen är uppbyggda kronologiskt och i upplägget presenteras lektion för lektion, övning för övning. I Bilagan redovisas de allra flesta övningar som ingick i delstudierna. Som påpekats i kapitel 2 var dock inte kurslitteraturen densamma i alla delstudier vilket gjorde att inte alla övningar användes i alla delstudier. På det studieförberedande programmet användes läroboken Exposé Samhällskunskap A, B, från Liber; på de yrkesförberedande programmen Bok och Webb:s Samhällskunskap A; på vuxenutbildningen användes Zigma Samhällskunskap A från Liber.

Planeringsunderlag

Deliberativa undervisning

För XXXX-gymnasiet

Till lärare

Demokrati och Mänskliga rättigheter: material och övningar

I planeringsunderlaget har jag utgått från läroboken XXXX när det gäller sidhänvisningar till elevernas läsning. Resten av materialet är plockat från lite var stans. Planeringsunderlaget är kronologiskt uppbyggt där lektionerna presenteras efter varandra. Övningarna ligger med i texten vilket kanske gör det lite knöligt att läsa med tanke på alla sidbrytningar.

Enligt överenskommelse pågår studien under ca 4 veckor. Det ger 8 lektionstillfällen. I planeringen nedan handlar de den första hälften av lektionerna om demokrati medan den andra hälften fokusera på mänskliga rättigheter. Två filmvisningar är

inlagda.

I klassen som följer detta planerings underlag är det deliberativ undervisning som gäller vilket innebär att samtalsreglerna hela tiden upprepas och alla övningar inriktas mot att samtal skall upprättas bland eleverna. Kom ihåg vi strävar mot idealet.

Detaljerad planering vecka för vecka lektion för lektion

Vecka XX: Lektionspass 1, Introduktion studie

På denna lektion kommer jag in och introducerar studien och frågar om deltagarna vill vara med (informerat samtycke information). Jag presenterar också de forskningsetiska regler som gäller. Därefter får de göra den inledande enkäten.

Övrig tid läggs på att läsa igenom och diskutera samtalsreglerna för det deliberativa samtalet. Det som skall gås igenom med eleverna i den klass som är experimentgrupp är:

- Samtalsreglerna (uppmaningar till eleverna): gå igenom punkt för punkt och resonera om varför de är viktiga.
- Vikten av att de anstränger sig för att uttrycka sig och vara aktiva när det gäller uppgifterna/övningar.
- Att de anstränger sig för att prata med varandra och med läraren.
- Att ni poängterar att samtalet är det som lektionerna kommer att bygga på.

Ni som lärare kan repetera informationstexten ”Teoretisk och praktisk redovisning om skillnaderna mellan undervisningsformerna i studien” för att förbereda denna introduktion. Där står som bekant om den deliberativa undervisningen och om den lärarcentrerade undervisningen. Samtalsreglerna är centrala för deliberativ undervisning och innehåller uppmaningar/kriterier till eleverna som ni skall ta upp med jämna mellanrum (Obs repetera också rekommendationerna till lärarna för dig själv).

Uppmaningarna finns redovisade på nästa sida och dessa skall ni dra ut på OH/ha på USB och inleda varje lektion med att repetera.

Rekommendationerna finns i informationstexten ”Teoretisk och praktisk re-
dovisning om skillnaderna mellan undervisningsformerna i studien” och de skall
ni återvända till och repetera för er själva!

Samtalsregler

Uppmaningar till eleverna:

Vi strävar mot att samtalen skall vara öppna och att olika sätt att se på saker får uttryckas men också ifrågasättas

Vi strävar mot att i samtalen respektera varandras synpunkter och lyssna på dessa på ett respektfullt sätt

Vi strävar efter att i samtalen komma överens eller åtminstone komma fram till vad vi är oense om

Vi strävar efter att olika uppfattningar får ifrågasättas, som exempelvis föräldrars och "den egna gruppens",

Vi elever tränar på att själva lösa olika problem respektive belysa olika problem utifrån våra olika synsätt

Vecka XX: lektionspass 2

Gå igenom samtalskriterierna för deliberativ undervisning. Diskutera samtalskriterierna och exemplifiera hur de skall användas och följas.

Inledningsvis är målet att få igång ett samtal mellan eleverna i mindre grupper där läraren följer upp svar från elever och fyller på med aspekter för att hålla klassen till ämnet samt hålla samtalen igång så länge som möjligt. Följande exempel på introducerande frågor kan ställas till klassen:

- Vad är demokrati för er?
- På vilket sätt kan man förknippa ordet demokrati till makt och andra människor?

Avbryt samtalen efter en kortare inledning och låt dem därefter begrunda följande text (kan delas ut eller visas på OH)

Politiken sätter gränser, tillåter och förbjuder. Genom historien har människor i alla delar av världen haft relationer till varandra. I dessa relationer har olika former av ordning och regler skapats och efterföljts. Människan är dock en varelse som tänker, hoppas och handlar. Tack vare detta sker förändringar. Därmed bevarar, överskrider och förändrar människorna den ordning av exempelvis makt som de själva skapat. Man kan inte påstå att alla människor har påverkat förändringar lika mycket genom historien. Människor har olika livsvillkor och olika möjligheter att handla.

I vårt samhälle pågår ständigt en aktivitet människor emellan. I ett komplicerat mönster av individuella och gemensamma handlingar lever vi våra liv. Vi har alla handlingsmönster, det vill säga olika sätt att utföra vissa saker i olika situationer. Handlingsmönstren beror dels på regler och lagar som finns i det system vi lever i och dels på icke skrivna regler utav värderingar och känslor, så kallade normer. I ett samhälle kan dessa regler och normer vara allmänt accepterade under långa tider. Man funderar inte så mycket på dem utan de känns ganska oproblematiska. Sedan kan det komma tider då ordningen plötsligt eller långsamt blir fylld av motsättningar mellan människor eller grupper av människor. Politik handlar om att vilja eller välja att ta ställning till hur samhället ser ut och kommer att se ut i framtiden (omarbetning av Ruin 1994).

Deliberativ undervisning

Låt eleverna fundera. Fråga om texten i allmänhet (helklass) och låt dem sedan återupprepa sina samtal i mindre grupper för att diskutera följande:

- *En viktig fråga för demokratin är hur regler skall skapas och upprätthållas. Om vi vill ha en regel för något måste vi bestämma regeln. Vem skall få vara med och fatta beslutet och varför?*

Exempel på regler eller framtida regler (välj gärna andra):

- *Mopeder skall gå i en viss hastighet*
- *Att inte betala för att åka kollektivtrafik skall bestraffas*
- *Alkohol får inte serveras eller säljas till minderåriga*
- *Framtida lag om cykelhjälm*

Hur skall besluten fattas?

Dessutom skall gruppen försöka reda ut följande begrepp (utifrån vad de läst till lektionen i boken)

- *Vad är skillnaden mellan direkt och indirekt demokrati?*
- *Vad är en majoritet? Vad är en minoritet?*

Efter detta delas övningar ut till grupperna om demokratiska dilemman: Övning 1 och Övning 2. I övningarna samtalar eleverna om lösningar på problematiken och antecknar deras lösningar, som sedan kan lyftas i helklass.

Övning 1

Skall minoriteten någonsin få bestämma?

Tv-exemplet

Tänk er att ni är mamma/pappa i en familj med tre barn. Ni har en TV, men varje lördag kväll önskar ni faktiskt att ni hade två för då blir ni alltid osams om vad ni ska se på TV. A, B och C vill se på sport. D och E vill se på underhållning. Varje lördag står ni inför samma problem: vilka ska få bestämma vad ni ska se på TV.

Hur tycker ni att ni ska lösa det här problemet?

Svara på frågan innan du/ni vänder på bladet:

Deliberativ undervisning

Här får du/ni ett antal alternativ. Vilket anser ni bäst och varför?

- Ni tittar på det program som flest vill se varje vecka. Ni tittar på sportprogram varje vecka. Detta innebär att tre av fem alltid är nöjda, två är alltid missnöjda.
- Två lördagar av fem ser ni på underhållningsprogram. Tre lördagar av fem ser ni på sport. Det betyder att A, B, och C får som de vill tre lördagar av fem, D och E får bara som de vill två lördagar av fem. Det blir som om ni hade fått bestämma var sin lördag.
- Ni ser programmen varannan lördag. Då får A, B och C se sitt favoritprogram lika ofta som D och E. Men det betyder att varannan vecka är det tre personer som är missnöjda. Om ni hade tittat på sportprogram varje vecka så hade bara två personer varit missnöjda varje vecka. (Spelar det någon roll hur stor minoriteten är? 2 av 5, 1 av 8?)

Nu försvarar vi det lite mer..... Hur gör ni i det enskilda fallet?

- Ds klasskompis är programledare för underhållningsprogrammet. Han vill därför väldigt gärna se det. A, B och C vill gärna se sportprogrammet, men de är inte riktigt lika angelägna som D.

Det för oss fram till vilka av följande regler som är viktigast för att fatta beslut. Vad anser ni?

- Att de som är flest får bestämma: (mot att ta hänsyn till vad de som är få vill)
- Alla väger lika (majoritetsregeln som uttryck för politisk jämlikhet).
- Att man ser till hur många som blir nöjda vid varje tillfälle
- Att man tar hänsyn till vad de som är få vill: (mot att låta de som är flest få bestämma)
- Att man uppmärksammar att det är orättvist att en del aldrig får se det de vill se, medan andra alltid får se det de vill se. Annars kanske de blir så sura att de flyttar därifrån, eller slutar diska när det är deras tur, eller lägger brödsulor i de andras sängar. Man kanske ska låta dem få som de vill i bland för att de inte ska ställa till för stort besvär helt enkelt. (kompromiss och samhällsfred)

Ställ mot varandra! Vilket är viktigast?

Uppsummering:

Ofta så tänker man sig att demokrati är att alla får rösta på det alternativ de helst vill ha och så väljer man det alternativ som får flest röster. Men ibland kan det vara rimligt att låta de som är få få som de vill, trots att de är färre, eller. Om vi vill olika saker så tycker de flesta att det är rättvisare att majoriteten får bestämma än att minoriteten skall bestämma. Men kan majoriteten få bestämma om vad som helst? Är det inte rättvist att majoriteten tvingas ta hänsyn till vad minoriteten vill? Men då bestämmer ju minoriteten en del i alla fall!

Fundera på detta, vad tycker ni?

Övning 2

Använd det ni hittills har diskuterat i Övning 1 för att fundera på hur ni ser på ett problem enligt följande. Klassen har fått en summa pengar för att göra något underhållande som sammansvetsar gruppen. Det vill sig dock inte bättre än att ett antal förslag kommer upp på vad ni skall göra för något. Efter att några förslag sållats bort återstår tre stycken. Det första innebär att klassen skall gå och se herr-fotbolls Landslaget spela träningsmatch. 13 personer stödjer det förslaget. Andra förslaget är att ni skall gå på en dataspelsmessa som kommer till Göteborg. 5 personer stödjer det förslaget. Tredje förslaget är att avvakta och samla in lite mer pengar för att kunna åka till Köpenhamn. Där vill de som stödjer detta förslaget bo på hotell och gå på konsert och se ett bra band. 9 personer stödjer detta förslag. 3 personer kan gå med på det mesta så länge det inte handlar om sport.

Ni skall lägga upp en strategi och ge förslag på hur man kan lösa problemet. Börja med att skriva upp alternativen och fundera igenom likheter och skillnader.

Hur gör ni?

Vilken väg vill ni gå?

Gäller majoritetsprincipen?

Vecka XX: lektionspass 1

Repetera samtalskriterierna, återupprepa och gå igenom dem. Hur fungerade samtalen i mindre grupp under förra lektionen?

Tanken med lektionen är att överföra problematiken i övning 1 och 2 på en nationell nivå och prata om demokratins effektivitet (det är detta läsningen tills idag handlat om).

Börja dock med att återupprepa texten om regler och normer:

Politiken sätter gränser, tillåter och förbjuder. Genom historien har människor i alla delar av världen haft relationer till varandra. I dessa relationer har olika former av ordning och regler skapats och efterföljts. Människan är dock en varelse som tänker, hoppas och handlar. Tack vare detta sker förändringar. Därmed bevarar, överskrider och förändrar människorna den ordning av exempelvis makt som de själva skapat. Man kan inte påstå att alla människor har påverkat förändringar lika mycket genom historien. Människor har olika livsvillkor och olika möjligheter att handla.

I vårt samhälle pågår ständigt en aktivitet människor emellan. I ett komplicerat mönster av individuella och gemensamma handlingar lever vi våra liv. Vi har alla handlingsmönster, det vill säga olika sätt att utföra vissa saker i olika situationer. Handlingsmönstren beror dels på regler och lagar som finns i det system vi lever i och dels på icke skrivna regler utav värderingar och känslor, så kallade normer. I ett samhälle kan dessa regler och normer vara allmänt accepterade under långa tider. Man funderar inte så mycket på dem utan de känns ganska oproblematiskt. Sedan kan det komma tider då ordningen plötsligt eller långsamt blir fylld av motsättningar mellan människor eller grupper av människor. Politik handlar om att vilja eller välja att ta ställning till hur samhället ser ut och kommer att se ut i framtiden. Omarbetning av Ruin 1993)

Övergripande frågeställning

- *Hur skall vi kunna enas om gemensamma regler i ett samhälle?*
- *Vad avgör vad som är/skall vara lag och regel och vad som är/skall vara norm?*

Starta upp ett kort samtal i hel klass utifrån dessa övergripande frågor.

Gå därefter in på följande scenario (Övning 3) och låt dem genomföra övningen i grupper, variera sammansättningen. Återupprepa samtalsregler! Be dem anteckna vad de kommer fram till.

Övning 3

1. Vid korsningen över till XXX-gatan går en person mot rött ljus. En buss kommer i ganska hög fart (10 km/h för fort) och träffar personen snett i sidan. Personen flyger ner i gatan och slår huvudet i marken och blir liggande medvetslös. Du tillsammans med tre personer runt dig ser vad som händer.
 - a. Vad bör ni tre personer göra och vilka regler och normer ligger bakom ert agerande?
 - b. Vad har ni för ansvar tycker ni?
 - c. Vad kommer sannolikt att ske när ni agerat? Vad sker efter ni gjort det ni gjort?
 - d. Både bussföraren och den gående personen gjorde fel, eller? Hur vill ni att regler och normer skall styra vad som följer efter händelsen.
 - e. Vad bör vara utgången av händelsen? Vilka rättigheter och skyldigheter har de inblandade personerna? Finns det andra icke direkt inblandade som har rättigheter/skyldigheter?
 - f. I vilken utsträckning är situationen påverkad av politik? Var kommer regler och normer ifrån?

2. Du sitter just nu i en klass i Samhällskunskap på XXXX-gymnasiet i XXXX. Fundera över bakgrunden till att du skall läsa Samhällskunskap A på gymnasiet.
 - a. Vilka regler och normer ligger bakom att ni sitter här?
 - b. Vad är det som gör att ni accepterar dessa regler och normer?

Vad gör man om man inte har majoritetens uppfattning. Exempelvis om:

- *Att cykla mot rött ljus ger 800 kronor i böter*
- *Att ladda ner filmer från Internet skall vara straffbart*
- *Att åldersgränsen på systembolaget är 20 år*
- *Att polska byggarbetare inte skall kunna arbeta i Sverige till lön som inte stämmer med kollektivavtal*

Låta eleverna i mindre grupper diskutera även följande frågor.

Skall alla få vara med och bestämma när det gäller samhällsregler? Varför skall alla få vara med och bestämma om alla inte är lika kloka, kunniga eller starka? Är det inte bättre att de klokaste och mest kunniga får bestämma – åtminstone i de besvärligaste frågorna?

- *Vem skall bestämma i Sverige? Varför?*
- *Vem skall bestämma i Skolan? Varför?*
- *Vem skall bestämma om Kärnkraften? Varför?*
- *Vem skall bestämma om hur en sjuk patient skall behandlas? Varför?*
- *Vem skall bestämma på en byggarbetsplats? Varför?*
- *Varför blir svaren olika – om de blir det?*

Ni sammanfattar vad grupperna kommer fram till för svar på frågorna och avsluta med ett samtal om detta.

Vecka XX: lektionspass 2

Det som lektionerna hittills har tagit upp handlar om två saker, dels demokrati som beslutsform och dels demokrati som värde-, normsystem. De två delarna finns beskrivna i inledningskapitlet i läroboken. Lektionens syfte är att kombinera dessa två delar och dels lyfta exempel olika sätt att fatta beslut i en demokrat, dels komma in på vilka värden som demokratin kan innehålla. Värdefrågan följs upp i lektionerna som handlar om mänskliga rättigheter.

Övning 4 genomförs genom att dela in klassen i mindre grupper där eleverna resonerar om vilket sätt för beslutsfattande de tycker är bästa sättet för att A, lösa det problem som de ställs inför i övning 4, samt B, fundera över om det sätt för beslutsfattande som de valt är det bästa för alla. Övning fyra uppsummeras genom att de olika grupperna får samtala om deras ställningstagande. Inled med att återupprepa samtalsreglerna.

Övning 5 genomförs genom att eleverna får resonera om demokratins så kallade minimikrav och huruvida dessa minimikrav är förhandlingsbara om en majoritet i ett demokratiskt land vill något annorlunda?

Be eleverna anteckna sina svar på övningarna.

Inled med samtalskriterierna

Övning 4

Detta är en övning om hur man fattar beslut. Det ni skall diskutera är hur ni anser att man bäst fattar ett demokratiskt beslut.

Tänk dig att ni i klassen skall fatta beslut om följande:

- Fråga 1: Ni har fått ett schema som innebär att ni kan sluta tidigare antingen måndagar eller fredagar.
- Fråga 2: Tio personer i klassen har vunnit ett pris för ”framstående arbete mot mobbing på skolan”. De tio personerna tycker dock att hela klassen skall åka på en resa. Paris, London, Berlin har kommit som förslag.
- Fråga 3: Er klass har fått 300 kr per person från en anonym bidragsgivare. Bidragsgivaren har gett er två alternativ. Antingen ger ni pengarna till läkare utan gränser eller också så tar ni pengarna själva och lägger det i klasskassan till en framtida klassresa.

Nu till beslutsformerna: Det finns som vet från boken olika sätt att fatta demokratiska beslut och ni skall nu diskutera och välja ut en beslutsform av alla de som finns nedan till var och en av frågorna ovan. Ni kan alltså välja olika beslutsformer till fråga 1, 2 och 3.

Det viktiga är att ni resonerar och förklarar för varandra varför ni anser att en beslutsform är bättre eller sämre än den andra. Ni skall dock gemensamt komma fram till och välja en beslutsform för varje fråga. *Ni skall ha en förklaring och motivering till era val av beslutsform/beslutsformer!*

Demokratiska Beslutsformer	
Beslutsfattande genom att ni samtalar er fram till det bästa argumentet för hur ni skall göra.	Samtalsdemokrati
Öppen omröstning: Alla håller upp en lapp (röd eller grön) för respektive förslag.	Direktdemokrati
Sluten omröstning: Alla lägger (dolda bakom en skärm) en röd respektive en grön lapp för respektive förslag i ett kuvert och lägger i en låda.	
Elevråd – framlottat: Ni lottar fram tre representanter. De får sedan gå iväg hålla en enskild diskussion varefter de fattar beslutet	Representativ demokrati
Elevråd – valt: I det här fallet kommer ni att få fatta beslut genom att välja tre representanter. Du skriver namn på en person som du känner kan fatta ett klokt beslut. De tre som får flest röster blir era representanter. De får sedan gå iväg och hålla en enskild diskussion varefter de fattar beslut.	
Läraren beslutar: ni överläter beslutsfattandet till läraren som fattar beslut	Expertstyre

Övning 5

I Sverige och andra västerländska stater menar man att ett land måste uppfylla följande minimikrav för att kunna kallas demokratiskt

- Frihet: Alla får tro och tycka vad de vill och har rätt att sprida sina åsikter. Vissa begränsningar i yttrandefriheten kan göras för antidemokratiska åsikter, exempelvis rasism.
- Rösträtt i fria val: Allmän och lika rösträtt i fria, hemliga och återkommande val till en riksdag eller liknande. Detta innebär att alla vuxna medborgare får rösta och ingen behöver berätta för någon annan vad de röstar på.
- Majoritetsprincipen: I politiska val och omröstningar vinner det förslag som har fått flest röster.
- Partier: Människor med liknande åsikter skall kunna organisera sig i politiska partier.
- Rättsäkerhet: Likhet inför lagen, det vill säga lagen gäller på samma sätt för alla. Ingen får straffas utan möjlighet att försvara sig i en rättegång. Ingen får frihetsberövas utan stöd i lagen.

Som det står i er bok är det viktigt att ha goda förlorare i en demokrati (XX). Detta kan sammanfattas som en väldigt viktig sak för en demokrati.

Vad anser ni om detta? Vad menas?

Hur kan man utnyttja en demokrati om man inte vill ställa upp på spelreglerna?

Ett demokratiskt samhällsstyre bygger mycket på jämlikhet och frihet, att allas idéer skall kunna nå fram, annars kanske de bästa förslagen går förlorade.

Hur skulle man kunna se demokratis styrka, friheten, som dess största svaghet?

Om ett samhällssystem inte bygger på frihet bygger det oftast på att det finns en fruktan (rädsla) för något eller någon.

Kan ni ge exempel på en sådan samhällsstruktur? Hur skapas fruktan?

Deliberativ undervisning

Kan demokratin hjälpa ett samhälle vars funktion bygger på fruktan?

Vad bör polisens roll i ett samhälle vara?

I ett demokratiskt samhälle är utgångspunkten att människor har olika viljor. Trots det önskar många medborgare att starka ledare träder fram och löser problem.

Vilka skyldigheter har medborgare i en demokrati enligt er?

Vecka XX: Lektionspass 1

Introduktion till Mänskliga rättigheter (MR): sidorna i boken kompletteras med en text om bakgrund och grundläggande delar i de mänskliga rättigheterna (Den hämtas från Regeringens hemsida och heter ”Mänskliga rättigheter en introduktion” och kan kopieras upp fritt). Lektionens mål är att samtala om varför rättigheterna finns och vad de innebär. Frågorna *vad är MR och varför finns MR* är därmed centrala för lektionspasset. Lektionens andra hälft vigs åt en kortövning där eleverna skall välja bort ett antal av de rättigheter som ingår i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna.

Som utgångspunkt för samtalen i mindre grupper används kortare filmer från UR. På [ur.se/Ung](http://www.ur.se/Ung/Amnen/SO/Samhallskunskap/Manskliga-rattigheter/) (<http://www.ur.se/Ung/Amnen/SO/Samhallskunskap/Manskliga-rattigheter/>) finns en film som heter *varför mänskliga rättigheter* och en som heter: *Inga ord kan skada mig längre* (jag har visat er dem tidigare de är korta några minuter per film). Visa filmerna och låt eleverna samtala om huruvida grundläggande mänskliga rättigheter är något som en demokrati måste ha samt hur de i sitt vardagliga liv påverkas av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. Kom ihåg att inleda med samtalskriterierna.

Gör övning 6. Övning 6 finns med som en bilaga i detta planeringsunderlag, bilaga X. Den är hämtad från svenska FN förbundet och heter ”Rätt åt alla, kortspel om mänskliga rättigheter”. Instruktioner finns i bilagan.

Vecka XX: Lektionspass 2

Lektionspassets utgångspunkt är att föra funderingarna om mänskliga rättigheter närmare elevernas vardag. På vilket sätt är mänskliga rättigheter involverade i vår vardag och när det gäller hur vi bedömer vad som är ett rättfärdigt och orättfärdigt handlande.

Lektionen inleds med en närmare titt på de 30 artiklarna i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (finns på nästa sida). Detta görs genom ett samtal lett av läraren. Därefter skall följande frågor följas upp i gruppssamtal:

Kan vi tänka oss ett samhälle som utgår från några andra grundläggande regler/syn på mänskligheten?

Hur skulle de se ut i så fall?

Hur ser de på artikel 6, 7 och 9? Hur ser ett samhälle ut där dessa artiklar inte skulle gälla?

Avsluta med att summera upp vad grupperna har kommit fram till.

Gör därefter Övning 7 och återkoppla den till elevernas vardagliga liv, utifrån vilka grundläggande rättigheter och skyldigheter gör vi våra bedömningar? Övning 7 heter ”sagan om greven och grevinnan” och ligger till grund för att starta igång en diskussion om mänskliga rättigheter. Den belyser mänskliga rättigheter ur både moraliskt, politiskt och juridiskt perspektiv.

Repetera samtalskriterierna!

Instruktioner, Övning 7: Dela in deltagarna i grupper om fyra-fem personer. Skriv upp sagans sex huvudpersoner Greven, Grevinnan, Älskaren, Väktaren, Färjkarlen och Väninnan på tavlan.

Be grupperna rangordna personerna i den ordning de anser dem vara ansvariga för grevinnans död. 1 för den som är mest ansvarig, 2 för den som är näst mest ansvarig etc. Varje grupp ska enas om en gemensam lista. Betona att det inte finns något rätt och fel svar.

Låt varje grupp redovisa vad de kommit fram till.

- *Hur gick diskussionen i gruppen och hur kom ni fram till era slutsatser?*
- *Var ni överens i gruppen?*

Sammanfatta: Mänskliga rättigheter är ett begrepp som består av många olika aspekter, både filosofi/religion, demokrati, politik och juridik. Vad som uppfattas som mänskliga rättigheter kan därför variera mellan olika människor, samhällen och kulturer.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna
förkortad version

1. Alla är födda fria och lika i värde och rättigheter.	11. Rätt att betraktas som oskyldig till dess att skuld lagligen fastställts.	21. Rätt att delta i sitt lands styre. Folkets vilja ska styra via allmän och lika rösträtt i regelbundna val.
2. Var och en är berättigad alla rättigheter som finns i denna förklaring utan åtskillnad, såsom etnicitet, hudfärg, kön, språk, religion, nationalitet, socialt ursprung, egendom eller börd.	12. Ingen får utsättas för godtyckligt ingripande i privatliv, familj, hem eller korrespondens, eller angrepp mot heder eller anseende.	22. Rätt till ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter som krävs för människovärde och personlighetsutveckling, enligt varje stats resurser och mellanfolkligt samarbete.
3. Rätt till liv, frihet och personlig säkerhet	13. Rätt att fritt förflytta sig och välja bostadsort. Rätt att lämna och återvända till sitt land.	23. Rätt till arbete under rättvisa förhållanden och anslutning till fackförening.
4. Förbud mot slaveri i alla former.	14. Rätt att i andra länder få asyl från förföljelse.	24. Rätt till vila och fritid samt regelbunden semester.
5. Ingen får utsättas för tortyr eller grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning.	15. Rätt till en nationalitet och få behålla samt ändra sin nationalitet.	25. Rätt till tillräcklig levnadsstandard och socialt skydd.
6. Rätt att erkännas som person i lagens mening.	16. Rätt för fullvuxna att ingå äktenskap och bilda familj.	26. Rätt till utbildning. Den elementära utbildningen ska vara obligatorisk och kostnadsfri. Högre utbildning ska vara öppen för alla.
7. Alla är lika inför lagen och berättigade till samma skydd av lagen utan diskriminering av något slag.	17. Rätt att äga egendom. Ingen får godtyckligt fräntas sin egendom.	27. Rätt att delta i kulturliv och ta del av vetenskapens framsteg.
8. Rätt till domstolshjälp mot handlingar som kränker grundläggande rättigheter enligt lag.	18. Rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet och frihet att utöva sin religion.	28. Rätt till ett socialt och internationellt system där rättigheter och friheter i denna förklaring kan förverkligas.
9. Ingen får godtyckligt anhållas, hållas fängslad eller landsförvisas.	19. Rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet samt att söka, ta emot och sprida åsikter.	29. Fri- och rättigheter ska utövas enligt fastställd lag och enligt FN:s grundsatser.
10. Rätt till rättvis och offentlig förhandling vid en oberoende och opartisk domstol.	20. Rätt till mötesfrihet och att frivilligt tillhöra en sammanslutning.	30. Ingen av dessa rättigheter eller friheter får användas i syfte att omintetgöra en annan rättighet eller frihet.

Övning 7

Greven och grevinnan

Läs sagan: *Just som den svartsjuka greven skulle ge sig ut på en lång resa sade han varnande till sin unga hustru: "Du får inte lämna slottet så länge jag är bortrest. Om du gör det kommer jag att straffa dig när jag kommer tillbaka!"*

Dagarna gick, grevinnan började känna sig alltmer ensam och övergiven, och trots sin makes hotelser beslöt hon sig för att hälsa på hos sin älskare, som bodde i en liten stuga ett stycke från slottet. Det stora slottet låg på en ö i en stor bred och strid flod. En vindbrygga förband ön med fastlandet vid den smalaste delen av floden. "Jag tror inte att min man kommer tillbaka före skymningen", tänkte hon och lät sänka vindbryggan. Efter att ha tillbringat åtskilliga timmar tillsammans med sin älskare återvände grevinnan till slottet. Hon fann att vindbryggan spärrades av en väktare med draget svärd. Han ropade med högt röst:

-Försök inte att komma över vindbryggan Ers höghet. Om ni ändå gör det måste jag döda er. Det har greven beordrat!

Grevinnan skälvde till av skräck. Vad skulle hon ta sig till?

Hon kom på att om man bara tog sig över vattnet kunde man klättra in genom ett fönster på baksidan av slottet. Hon gick till färjkarlen vid floden, förklarade sin situation och bad honom att ro henne över floden i sin båt.

- Jag är villig att hjälpa er, men det kostar fem silvermynt, sade färjkarlen.

- Men jag har inga pengar med mig nu. Låt mig betala dig senare, bad grevinnan.

- Så tråkigt, svarade färjkarlen. Jag rör inte för skojs skull. Jag har fru och barn att försörja. Inga pengar? ingen åktur.

Grevinnan återvände till sin älskare och bad honom om pengar.

- Jag kan inte hjälpa dig. Visst har vi en liten romans, men jag tänker inte ruinera mig på grund av dig, svarade han.

Grevinnans fruktan växte alltmer. Hon sprang till sin väninna och vädjade desperat om att få låna pengar så att hon kunde betala färjkarlen.

- Om du inte hade varit otrogen mot din man hade detta aldrig behövt hända, sade väninnan. Jag kan inte låna dig pengar. Du har själv försatt dig i situationen och får själv klara dig ur den.

Skymningen föll och grevinnan insåg att hon uttömt alla sina möjligheter. Hon beslöt att återvända till slottet och göra ett sista desperat försök att komma in. Hon tog några snabba steg för att smita förbi väktaren, men han var redo. Hans svärd genomborrade grevinnan och hon föll död ner på vindbryggan.

Vecka XX: Lektionspass 1

Lektionen inleds med att återkoppla till gruppernas redovisade slutsatser från förra lektionen. Varför finns mänskliga rättigheter och vad innebär de för vårt vardagliga liv? Den inleds med övning 8 ”Fallet Anton” som genomförs i mindre grupper. Övningen kan uppsummeras i ett helklassamtal som kan bli väldigt omfattande om regler och ordning på en skola och i ett samhälle. Troligen måste därmed diskussionen brytas för nästa del.

Därefter följer nämligen en ganska svår del där syftet är att koppla ihop mänskliga rättigheter med Sveriges grundlag övning 9. Regeringsformens kapitel 2 finns med i detta dokument (Bilaga 3) Utgångspunkten är att eleverna skall öka sin förståelse för att MR finns med i Sveriges grundlag. Det kan således ses som en avslutning på vad som täcks innehållsligt i studien, det vill säga demokrati och mänskliga rättigheter, men också en inledning på kommande innehållsliga delar i kursen så som massmedia och yttrandefrihetsfrågor.

Övning 9 är alltså en jämförande övning där smågrupper arbetar med att jämföra RF kap 2 (se bilaga) och FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, sammanfattningen på de 30 första artiklarna.

Övningarna följer nedan

Det sista lektionspasset Vecka XX, innehåller Prov/Test samt ifyllnad av Enkät 2

Övning 8

När Anton kommer in på skolan hör han hur viskningarna om honom kommer igång. Men han vet att ingen skulle våga ställa sig upp och säga något till honom. Ingen skulle våga ta en diskussion med honom.

Det handlar om Antons tröja. På den står det "Whites rule", det vill säga "vita regerar". Budskapet är uppenbart rasistiskt men kan tolkas annorlunda.

Anton har haft på sig tröjan några gånger och lärarna har försökt tala honom till rätta. Anton väljer att ömsom spela som om budskapet är något annat och ömsom att säga att de kan slita av honom tröjan om de vågar och kan.

Rektorn har varit inkallad och pratat med honom om skolans regler och att han inte får ha tröjan på sig. Anton hävdar dock att han får ha vilken tröja han vill. Just nu befinner sig situationen i ett dödläge.

Du är elev på samma skola som Anton och en dag får rektorn och några lärare syn på dig och dina kompisar. De frågar om ni har tid för samtal och de har du. Rektorn beskriver situationen med Anton för dig, vilken du är väl insatt i. Inte heller du har dock vågat konfrontera Anton.

Rektorn frågar dig om du har någon bra idé om vad som kan göras. Han säger så här: "Du som just läst om demokrati och mänskliga rättigheter, vad tycker du vi skall göra åt Anton och hans tröja?" Vad svarar du?

Samtala om detta i gruppen och försök komma fram till vad som är ett bra svar till rektorn innan ni vänder på pappret.

Deliberativ undervisning

Här finns ett antal alternativ att fundera över.

Diskutera vilka som är de bästa två och jämför det ni kom fram till utan alternativ.

Kom överens om vilket som är bäst och skriv ned en god argumentation till ert val.

A – Jag tycker man skall få ha på sig vilka kläder som helst. Vill man visa sin ideologiska ståndpunkt måste man få göra det även om det innebär att man bryter mot någon lag eller regel.

B – Jag skall prata med Anton, någon måste stå upp och denna gång är det min tur, jag måste våga stå för det jag tror på vilket är att rasism inte hör hemma här. Att bara slänga ut Anton löser inte problemet.

C – Släng ut honom från skolan! Den rätten har ni väl, hets mot folkgrupp är förbjudet!

D – Använd demokratin! Vi håller en omröstning på skolan om problemet. Om eleverna röstar emot att man skall få bära tröjor med tvetydiga budskap som kan tolkas som brott mot lagen så skall vi följa den och då får alla se till att kontrollera varandra.

E – Det här handlar inte om mig. Jag bestämmer inte här och detta är en fråga för ledningen på skolan. Jag är inte expert på lagen.

F – Det här intresserar inte mig. Sker det på stan skiter jag i det och bryr mig inte, samma sak om det sker på skolan.

Övning 9

Framför er har ni två dokument. Det ena är FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och det andra är en av Sveriges grundlagar, Regeringsformen och det andra kapitlet i den. Tillsammans skall ni läsa igenom dem och samtal för att göra följande:

1. *Leta efter likheter i MR och RF och ge exempel*

Vad innebär det att det finns likheter?

2. *Vad hittar ni för svar vad gäller problemet med Anton?*

2 kap. Grundläggande fri- och rättigheter (första 10 paragraferna)

1 § Varje medborgare är gentemot det allmänna tillförsäkrad

1. Yttrandefrihet: frihet att i tal, skrift eller bild eller på annat sätt meddela upplysningar samt uttrycka tankar, åsikter och känslor,
2. Informationsfrihet: frihet att inhämta och mottaga upplysningar samt att i övrigt taga del av andras yttranden,
3. Mötesfrihet: frihet att anordna och bevista sammankomst för upplysning, meningsyttring eller annat liknande syfte eller för framförande av konstnärligt verk,
4. Demonstrationsfrihet: frihet att anordna och delta i demonstration på allmän plats,
5. Föreningsfrihet: frihet att sammansluta sig med andra för allmänna eller enskilda syften,
6. religionsfrihet: frihet att ensam eller tillsammans med andra utöva sin religion.

Beträffande tryckfriheten och motsvarande frihet att yttra sig i ljudradio, television och vissa liknande överföringar samt filmer, videogram, ljudupptagningar och andra tekniska upptagningar gäller vad som är föreskrivet i tryckfrihetsförordningen och yttrandefrihetsgrundlagen.

I tryckfrihetsförordningen finns också bestämmelser om rätt att taga del av allmänna handlingar. Lag (1998:1437).

2 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot tvång att giva till känna sin åskådning i politiskt, religiöst, kulturellt eller annat sådant hänseende. Han är därjämte gentemot det allmänna skyddad mot tvång att delta i sammankomst för opinionsbildning eller i demonstration eller annan meningsyttring eller att tillhöra politisk sammanslutning, trossamfund eller annan sammanslutning för åskådning som avses i första meningen. Lag (1976:871).

3 § Anteckning om medborgare i allmänt register får ej utan hans samtycke grundas enbart på hans politiska åskådning.

Varje medborgare skall i den utsträckning som närmare anges i lag skyddas mot att hans personliga integritet kränkes genom att uppgifter om honom registreras med hjälp av automatisk databehandling. Lag (1988:1439).

4 § Dödsstraff får icke förekomma. Lag (1976:871).

5 § Varje medborgare är skyddad mot kroppsstraff. Han är därjämte skyddad mot tortyr och mot medicinsk påverkan i syfte att framtvinga eller hindra yttranden. Lag (1976:871).

6 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot påtvingat kroppsligt ingrepp även i annat fall än som avses i 4 och 5 §§. Han är därjämte skyddad mot kroppsvisitation, husrannsakan och liknande intrång samt mot undersökning av brev eller annan förtrolig försändelse och mot hemlig avlyssning eller upptagning av telefonsamtal eller annat förtroligt meddelande. Lag (1976:871).

7 § Ingen medborgare får landsförvisas eller hindras att resa in i riket.

Ingen medborgare som är eller har varit bosatt i riket får berövas sitt medborgarskap i annat fall än då han samtidigt, efter uttryckligt samtycke eller genom att inträda i allmän tjänst, blir medborgare i annan stat. Utan hinder härav får dock föreskrivas att barn under aderton år i fråga om sitt medborgarskap skall följa föräldrarna eller en av dem. Vidare får föreskrivas att, i enlighet med överenskommelse med annan stat, den som sedan födelsen är medborgare även i den andra staten och är varaktigt bosatt där förlorar sitt svenska medborgarskap vid aderton års ålder eller senare. Lag (1979:933).

8 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot frihetsberövande. Han är även i övrigt tillförsäkrad frihet att förflytta sig inom riket och att lämna detta. Lag (1976:871).

9 § Har annan myndighet än domstol berövat någon medborgare friheten med anledning av brott eller misstanke om brott, skall denne kunna få saken prövad av domstol utan oskäligt dröjsmål. Vad nu sagts gäller dock icke när fråga är om att till riket överflytta verkställighet av frihetsberövande påföljd som har ådömts i annan stat.

Deliberativ undervisning

Har medborgare av annan anledning än som angives i första stycket blivit omhändertagen tvångsvis, skall han likaså kunna få saken prövad av domstol utan oskäligt dröjsmål. Med prövning av domstol likställes i sådant fall prövning av nämnd, om nämndens sammansättning är bestämd i lag och ordföranden i nämnden skall vara eller ha varit ordinarie domare.

Har prövning som avses i första eller andra stycket icke uppdragits åt myndighet som är behörig enligt föreskrifterna där, skall den ankomma på allmän domstol. Lag (1979:933).

10§ Straff eller annan brottspåföljd får icke åläggas för gärning som icke var belagd med brottspåföljd, när den förövades. Ej heller får svårare brottspåföljd åläggas för gärningen än den som var föreskriven då. Vad nu sagts om brottspåföljd gäller även förverkande och annan särskild rättsverkan av brott.

Skatt eller statlig avgift får ej uttagas i vidare mån än som följer av föreskrift, som gällde när den omständighet inträffade som utlöste skatt- eller avgiftsskyldigheten. Finner riksdagen särskilda skäl påkalla det, får dock lag innebära att skatt eller statlig avgift uttages trots att lagen inte hade trätt i kraft när nyssnämnda omständighet inträffade, om regeringen eller riksdagsutskott då hade lämnat förslag härom till riksdagen. Med förslag jämställes ett meddelande i skrivelse från regeringen till riksdagen om att sådant förslag är att vänta. Vidare får riksdagen föreskriva undantag från första meningen, om riksdagen finner att det är påkallat av särskilda skäl i samband med krig, krigsfara eller svår ekonomisk kris. Lag (1979:933).

**Planeringsunderlag
Lärarcentrerad undervisning
För XXXX-gymnasiet
Till lärare**

Planeringsunderlaget för den lärarcentrerade undervisningen skall läsas i relation till planeringsunderlaget för den deliberativa undervisningen. Med det menar jag att den lärarcentrerade undervisningsformen har sin form genom att den skall utgöra motsatsen till den deliberativa. Läs därför den deliberativa undervisningens planeringsunderlag först om du inte gjort det. Planeringsunderlagen är utifrån innehåll och övningar identiska. Det som skiljer är hur övningarna utförs. Samma litteratur och samma texter används till undervisningsformerna. Planeringsunderlaget är kronologiskt uppbyggt där lektionerna presenteras efter varandra. Övningarna ligger med i texten.

Enligt överenskommelse pågår studien under ca 4 veckor. I planeringen nedan handlar den första hälften av lektionerna om demokrati medan den sista hälften fokuserar på mänskliga rättigheter. Två filmvisningar är inlagda.

Detaljerad planering vecka för vecka lektion för lektion

Vecka XX: Lektionspass 1, Introduktion studie

På denna lektion kommer jag in och introducerar studien och frågar om deltagarna vill vara med (informerar om informerat samtycke). Jag presenterar också de forskningsetiska regler som gäller. Därefter får de göra den inledande enkäten.

Övrig tid läggs på att diskutera den lärarstyrda undervisningens former. Det som skall gås igenom med eleverna i den klass som är kontrollgrupp är:

- Undervisningen kommer att variera. Helklassdiskussioner kommer att varvas med individuella uppgifter och föreläsningar
- Att ni poängterar att undervisningen och lektionerna kommer att bygga på och att man måste vara närvarande. Övningarna och uppgifterna genomförs på lektionerna

Deliberativ undervisning

Ni som lärare utgår från informationstexten för att förbereda denna introduktion. Där står både om den deliberativa undervisningen samt om den som skall bedrivas här, lärarcentrerad undervisning. Läs och jämför vad som skiljer den deliberativa undervisningsformen och den lärarcentrerade för att få en uppfattning om hur du skall arbeta. I den lärarcentrerade undervisningen är tanken att läraren skall ha en mer central roll och att dialogen om innehållet och övningarna skall gå genom läraren, samt att läraren samlar upp vad eleverna individuellt kommit fram till.

Vecka XX: lektionspass 2

Läraren inleder med att föreläsa (utifrån texten i boken på sidan XX-XX) om hur man kan se på demokrati, därefter får eleverna fylla på med aspekter. Följande exempel på introducerande frågor kan ställas till klassen:

- *Vad är demokrati för dig?*
- *På vilket sätt kan man förknippa ordet demokrati till makt och andra människor?*

Dessa kan följas upp genom helklassdiskussion I-R-E sekvens där läraren leder och fördelar ordet.

Låt dem därefter begrunda följande text (kan delas ut eller visas på OH)

Deliberativ undervisning

Politiken sätter gränser, tillåter och förbjuder. Genom historien har människor i alla delar av världen haft relationer till varandra. I dessa relationer har olika former av ordning och regler skapats och efterföljts. Människan är dock en varelse som tänker, hoppas och handlar. Tack vare detta sker förändringar. Därmed bevarar, överskrider och förändrar människorna den ordning av exempelvis makt som de själva skapat. Man kan inte påstå att alla människor har påverkat förändringar lika mycket genom historien. Människor har olika livsvillkor och olika möjligheter att handla.

I vårt samhälle pågår ständigt en aktivitet människor emellan. I ett komplicerat mönster av individuella och gemensamma handlingar lever vi våra liv. Vi har alla handlingsmönster, det vill säga olika sätt att utföra vissa saker i olika situationer. Handlingsmönstren beror dels på regler och lagar som finns i det system vi lever i och dels på icke skrivna regler utav värderingar och känslor, så kallade normer. I ett samhälle kan dessa regler och normer vara allmänt accepterade under långa tider. Man funderar inte så mycket på dem utan de känns ganska oproblematiske. Sedan kan det komma tider då ordningen plötsligt eller långsamt blir fylld av motsättningar mellan människor eller grupper av människor. Politik handlar om att vilja eller välja att ta ställning till hur samhället ser ut och kommer att se ut i framtiden (omarbetning av Ruin 1993).

Låt eleverna fundera. Fråga om texten i allmänhet (helklass) och indela dem sedan två och två för att prata om följande:

- *En viktig fråga för demokratin är hur regler skall skapas och upprätthållas. Om vi vill ha en regel för något måste vi bestämma regeln. Vem skall få vara med och fatta beslutet och varför?*

Exempel på regler eller framtida regler (välj gärna andra):

- *Mopeder skall gå i en viss hastighet*
- *Att inte betala för att åka kollektivtrafik skall bestraffas*
- *Alkohol får inte serveras eller säljas till minderåriga*
- *Framtida lag om cykelhjälm*

Hur skall besluten fattas?

Dessutom skall eleverna individuellt utifrån det de läst i boken reda ut följande begrepp

- *Vad är skillnaden mellan direkt och indirekt demokrati?*
- *Vad är en majoritet? Vad är en minoritet?*

Efter detta delas övningar ut till eleverna om demokratiska dilemman: Övning 1 och Övning 2

Eleverna får arbeta med övningarna individuellt och i slutet på lektionen redovisa sina ståndpunkter, dessa kan de föra ner skriftligt men presentera muntligt. Läraren problematiserar då lösningar som eleverna redovisat och slutligen summeras lektionen upp.

Övning 1

Skall minoriteten någonsin få bestämma?

Tv-exemplet

Tänk er att ni är mamma/pappa i en familj med tre barn. Ni har en TV, men varje lördag kväll önskar ni faktiskt att ni hade två för då blir ni alltid osams om vad ni ska se på TV. A, B och C vill se på sport. D och E vill se på underhållning. Varje lördag står ni inför samma problem: vilka ska få bestämma vad ni ska se på TV.

Hur tycker ni att ni ska lösa det här problemet?

Svara på frågan innan du/ni vänder på bladet:

Här får du/ni ett antal alternativ. Vilket anser ni bäst och varför?

- Ni tittar på det program som flest vill se varje vecka. Ni tittar på sportprogram varje vecka. Detta innebär att tre av fem alltid är nöjda, två är alltid missnöjda.
- Två lördagar av fem ser ni på underhållningsprogram. Tre lördagar av fem ser ni på sport. Det betyder att A, B, och C får som de vill tre lördagar av fem, D och E får bara som de vill två lördagar av fem. Det blir som om ni hade fått bestämma var sin lördag.
- Ni ser programmen varannan lördag. Då får A, B och C se sitt favoritprogram lika ofta som D och E. Men det betyder att varannan vecka är det tre personer som är missnöjda. Om ni hade tittat på sportprogram varje vecka så hade bara två personer varit missnöjda varje vecka. (Spelar det någon roll hur stor minoriteten är? 2 av 5, 1 av 8?)

Nu försvårar vi det lite mer..... Hur gör ni i det enskilda fallet?

- Ds klasskompis är programledare för underhållningsprogrammet. Han vill därför väldigt gärna se det. A, B och C vill gärna se sportprogrammet, men de är inte riktigt lika angelägna som D.

Det för oss fram till vilka av följande regler som är viktigast för att fatta beslut. Vad anser ni?

- Att de som är flest får bestämma: (mot att ta hänsyn till vad de som är få vill)
- Alla väger lika (majoritetsregeln som uttryck för politisk jämlikhet).
- Att man ser till hur många som blir nöjda vid varje tillfälle
- Att man tar hänsyn till vad de som är få vill: (mot att låta de som är flest få bestämma)
- Att man uppmärksammar att det är orättvist att en del aldrig får se det de vill se, medan andra alltid får se det de vill se. *Annars kanske de blir så sura att de flyttar därifrån, eller slutar diska när det är deras tur, eller lägger brödsmulor i de andras sängar. Man kanske ska låta dem få som de vill i bland för att de inte ska ställa till för stort besvär helt enkelt. (kompromiss och samhällsfred)*

Ställ mot varandra! Vilket är viktigast?

Deliberativ undervisning

Uppsummering:

Ofta så tänker man sig att demokrati är att alla får rösta på det alternativ de helst vill ha och så väljer man det alternativ som får flest röster. Men ibland kan det vara rimligt att låta de som är få få som de vill, trots att de är färre, eller? Om vi vill olika saker så tycker de flesta att det är rättvisare att majoriteten får bestämma än att minoriteten skall bestämma. Men kan majoriteten få bestämma om vad som helst? Är det inte rättvist att majoriteten tvingas ta hänsyn till vad minoriteten vill? Men då bestämmer ju minoriteten en del i alla fall!

Fundera på detta, vad tycker du?

Övning 2

Använd det ni hittills har diskuterat i Övning 1 för att fundera på hur ni ser på ett problem enligt följande. Klassen har fått en summa pengar för att göra något underhållande som sammansvetsar gruppen. Det vill sig dock inte bättre än att ett antal förslag kommer upp på vad ni skall göra för något. Efter att några förslag sållats bort återstår tre stycken. Det första innebär att klassen skall gå och se herr-fotbolls Landslaget spela träningsmatch. 13 personer stödjer det förslaget. Andra förslaget är att ni skall gå på en dataspelsmessa som kommer till Göteborg. 5 personer stödjer det förslaget. Tredje förslaget är att avvakta och samla in lite mer pengar för att kunna åka till Köpenhamn. Där vill de som stödjer förslaget bo på hotell och gå på konsert och se ett bra band. 9 personer stödjer detta förslag. 3 personer kan gå med på det mesta så länge det inte handlar om sport.

Ni skall lägga upp en strategi och ge förslag på hur man kan lösa problemet. Börja med att skriva upp alternativen och fundera igenom likheter och skillnader.

Hur gör du?

Vilken väg vill du gå?

Gäller majoritetsprincipen?

Vecka XX: lektionspass 1

Tanken med lektionen är att överföra problematiken i övning 1 och 2 på en nationell nivå och prata om demokratins effektivitet (läsningen tills denna lektionen har handlat om det).

Börja dock med att återupprepa texten om regler och normer:

Politiken sätter gränser, tillåter och förbjuder. Genom historien har människor i alla delar av världen haft relationer till varandra. I dessa relationer har olika former av ordning och regler skapats och efterföljts. Människan är dock en varelse som tänker, hoppas och handlar. Tack vare detta sker förändringar. Därmed bevarar, överskrider och förändrar människorna den ordning av exempelvis makt som de själva skapat. Man kan inte påstå att alla människor har påverkat förändringar lika mycket genom historien. Människor har olika livsvillkor och olika möjligheter att handla.

I vårt samhälle pågår ständigt en aktivitet människor emellan. I ett komplicerat mönster av individuella och gemensamma handlingar lever vi våra liv. Vi har alla handlingsmönster, det vill säga olika sätt att utföra vissa saker i olika situationer. Handlingsmönstren beror dels på regler och lagar som finns i det system vi lever i och dels på icke skrivna regler utav värderingar och känslor, så kallade normer. I ett samhälle kan dessa regler och normer vara allmänt accepterade under långa tider. Man funderar inte så mycket på dem utan de känns ganska oproblematiskt. Sedan kan det komma tider då ordningen plötsligt eller långsamt blir fylld av motsättningar mellan människor eller grupper av människor. Politik handlar om att vilja eller välja att ta ställning till hur samhället ser ut och kommer att se ut i framtiden. (omarbetning av Ruin 1993)

Övergripande frågeställning

- Hur skall vi kunna enas om gemensamma regler i ett samhälle?
- Vad avgör vad som är/skall vara lag och regel och vad som är/skall vara norm?

Starta upp ett anförande (I-R-E-sekvens) i hel klass utifrån dessa övergripande frågor (utgå från boken s. XX).

Gå där efter in på följande scenario (Övning 3) och låt eleverna genomföra övningen individuellt. De skall skriva korta svar som när de är färdiga kan summeras upp på tavlan av läraren. Finns det liknande åsikter som kan grupperas? Varför tycker eleverna som de gör? Den sista frågan diskuteras efter genomförd övning i helklass.

Övning 3

3. Vid korsningen XXXX-gatan går en person mot rött ljus. En buss kommer i ganska hög fart (10 km/h för fort) och träffar personen snett i sidan. Personen flyger ner i gatan och slår huvudet i marken och blir liggande medvetslös. Du tillsammans med tre personer runt dig ser vad som händer.
 - g. Vad bör ni tre personer göra och vilka regler och normer ligger bakom erat agerande?
 - h. Vad har ni för ansvar tycker ni?
 - i. Vad kommer sannolikt att ske när ni agerat? Vad sker efter ni gjort det ni gjort?
 - j. Både spårvagnsföraren och den gående personen gjorde fel, eller? Hur vill ni att regler och normer skall styra vad som följer efter händelsen.
 - k. Vad bör vara utgången av händelsen? Vilka rättigheter och skyldigheter har de inblandade personerna? Finns det andra icke direkt inblandade som har rättigheter/skyldigheter?
 - l. I vilken utsträckning är situationen påverkad av politik? Var kommer regler och normer ifrån?

4. Du sitter just nu i en klass i Samhällskunskap på XXXX-gymnasiet i XXXX. Fundera över bakgrunden till att du skall läsa Samhällskunskap A på gymnasiet.
 - a. Vilka regler och normer ligger bakom att ni sitter här?
 - b. Vad är det som gör att ni accepterar dessa regler och normer?

Be eleverna fundera över hur det kan se ut på nationell nivå i anslutning till ett antal frågor som kanske ligger dem nära.

Vad gör man om man inte har majoritetens uppfattning. Exempelvis om:

- *Att cykla mot rött ljus ger 800 kronor i böter*
- *Att ladda ner filmer från Internet skall vara straffbart*
- *Att åldersgränsen på systembolaget är 20 år*
- *Att polska byggarbetare inte skall kunna arbeta i Sverige till lön som inte stämmer med kollektivavtal*

Vad kommer de fram till? Summera

Avsluta med att låta eleverna enskilt (I-R-E- sekvens) svara på följande frågor.

Skall alla få vara med och bestämma när det gäller samhällsregler? Varför skall alla få vara med och bestämma om alla inte är lika kloka, kunniga eller starka? Är det inte bättre att de klokaste och mest kunniga får bestämma – åtminstone i de besvärligaste frågorna?

- *Vem skall bestämma i Sverige? Varför?*
- *Vem skall bestämma i Skolan? Varför?*
- *Vem skall bestämma om Kärnkraften? Varför?*
- *Vem skall bestämma om hur en sjuk patient skall behandlas? Varför?*
- *Vem skall bestämma på en byggarbetsplats? Varför?*
- *Varför blir svaren olika – om de blir det?*

Sammanfatta vad eleverna kommer fram till för svar på frågorna och avsluta med en helklassdiskussion om detta.

Vecka XX: lektionspass 2

Det som lektionerna hittills har tagit upp handlar om två saker, dels demokrati som beslutsform och dels demokrati som värde-, normsystem. De två delarna finns beskrivna i inledningskapitlet i läroboken. Lektionens syfte är att kombinera dessa två delar och dels lyfta exempel olika sätt att fatta beslut i en demokrat, dels komma in på vilka värden som demokratin kan innehålla. Värdefrågan följs upp i lektionerna som handlar om mänskliga rättigheter.

Övning 4 genomförs genom att klassen elever individuellt resonerar och antecknar vilket sätt för beslutsfattande de tycker är bästa sättet för att A, lösa det problem som de ställs inför i övning 4, samt B, fundera över om det sätt för beslutsfattande som de valt är det bästa för alla former av demokratiskt beslutsfattande. Övning fyra uppsummeras genom att läraren sammanfattar ett antal av elevernas redovisade ställningstagande genom att på tavlan summera vilka alternativ som flest förespråkar och väljer bort.

Övning 5 genomförs genom att eleverna får fundera över demokratin så kallade minimikrav och huruvida dessa minimikrav är förhandlingsbara om en majoritet i ett demokratiskt land vill något annorlunda?

Övning 4

Detta är en övning om hur man fattar beslut. Det du skall fundera över hur du anser att man bäst fattar ett demokratiskt beslut.

Tänk dig att ni i klassen skall fatta beslut om följande:

- Fråga 1: Ni har fått ett schema som innebär att ni kan sluta tidigare antingen måndagar eller fredagar.
- Fråga 2: Tio personer i klassen har vunnit ett pris för ”framstående arbete mot mobbing på skolan”. De tio personerna tycker dock att hela klassen skall åka på en resa. Paris, London, Berlin har kommit som förslag.
- Fråga 3: Er klass har fått 300 kr per person från en anonym bidragsgivare. Bidragsgivaren har gett er två alternativ. Antingen ger ni pengarna till läkare utan gränser eller också så tar ni pengarna själva och lägger det i klasskassan till en framtida klassresa.

Nu till beslutsformerna: Det finns som ni vet från läsningen olika sätt att fatta demokratiska beslut och du skall nu diskutera och välja ut en beslutsform av alla de som finns nedan till var och en av frågorna ovan. Du kan alltså välja olika beslutsformer till fråga 1, 2 och 3.

Det viktiga är att du resonerar och förklarar varför du anser att en beslutsform är bättre eller sämre än den andra. Du skall dock komma fram till och välja en beslutsform för varje fråga. *Du skall ha en förklaring och motivering till dina val av beslutsform/beslutsformer!*

Demokratiska Beslutsformer	
Beslutsfattande genom att ni samtalar er fram till det bästa argumentet för hur ni skall göra.	Samtalsdemokrati
Öppen omröstning: Alla håller upp en lapp (röd eller grön) för respektive förslag.	Direktdemokrati
Sluten omröstning: Alla lägger (dolda bakom en skärm) en röd respektive en grön lapp för respektive förslag i ett kuvert och lägger i en låda.	
Elevråd – framlottat: Ni lottar fram tre representanter. De får sedan gå iväg hålla en enskild diskussion varefter de fattar beslutet	Representativ demokrati
Elevråd – valt: I det här fallet kommer ni att få fatta beslut genom att välja tre representanter. Du skriver namn på en person som du känner kan fatta ett klokt beslut. De tre som får flest röster blir era representanter. De får sedan gå iväg och hålla en enskild diskussion varefter de fattar beslut.	
Läraren beslutar: ni överlåter beslutsfattandet till läraren som fattar beslut	Expertstyre

Övning 5

I Sverige och andra västerländska stater menar man att ett land måste uppfylla följande minimikrav för att kunna kallas demokratiskt

- Frihet: Alla får tro och tycka vad de vill och har rätt att sprida sina åsikter. Vissa begränsningar i yttrandefriheten kan göras för antidemokratiska åsikter, exempelvis rasism.
- Rösträtt i fria val: Allmän och lika rösträtt i fria, hemliga och återkommande val till en riksdag eller liknande. Detta innebär att alla vuxna medborgare får rösta och ingen behöver berätta för någon annan vad de röstar på.
- Majoritetsprincipen: I politiska val och omröstningar vinner det förslag som har fått flest röster.
- Partier: Människor med liknande åsikter skall kunna organisera sig i politiska partier.
- Rättsäkerhet: Likhet inför lagen, det vill säga lagen gäller på samma sätt för alla. Ingen får straffas utan möjlighet att försvara sig i en rättegång. Ingen får frihetsberövas utan stöd i lagen.

Som det står i er bok är det viktigt att ha goda förlorare (s. XX) i en demokrati. Detta kan sammanfattas som en väldigt viktig sak för en demokrati.

Vad anser ni om detta? Vad menas?

Hur kan man utnyttja en demokrati om man inte vill ställa upp på spelreglerna?

Ett demokratiskt samhällsstyre bygger mycket på jämlikhet och frihet, att allas idéer skall kunna nå fram, annars kanske de bästa förslagen går förlorade.

Hur skulle man kunna se demokratis styrka, friheten, som dess största svaghet?

Om ett samhällssystem inte bygger på frihet bygger det oftast på att det finns en fruktan (rädsla) för något eller någon.

Kan ni ge exempel på en sådan samhällsstruktur? Hur skapas fruktan?

Kan demokratin hjälpa ett samhälle vars funktion bygger på fruktan?

Vad bör polisens roll i ett samhälle vara?

Deliberativ undervisning

I ett demokratiskt samhälle är utgångspunkten att människor har olika viljor. Trots det önskar många medborgare att starka ledare träder fram och löser problem.

Vilka skyldigheter har medborgare i en demokrati enligt er?

Vecka XX: Lektionspass 1

Introduktion till Mänskliga rättigheter (MR): sidorna i boken kompletteras med en text om bakgrund och grundläggande delar i de mänskliga rättigheterna (Den hämtas från Regeringens hemsida och heter ”Mänskliga rättigheter en introduktion” och kan kopieras upp fritt). Lektionens mål är att gå in på varför rättigheterna finns och vad de innebär. Frågorna vad är MR och varför finns MR är därmed centrala för lektionspasset. Lektionens andra hälft vigs åt en kortövning där eleverna skall välja bort ett antal av de rättigheter som ingår i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna.

Som utgångspunkt för lektionen används kortare filmer från UR. På [ur.se/Ung](http://www.ur.se/Ung) (<http://www.ur.se/Ung/Amnen/SO/Samhallskunskap/Manskliga-rattigheter/>) finns en film som heter varför mänskliga rättigheter och en som heter Inget kan skada mig längre (filmerna är några minuter långa). Visa filmerna och låt eleverna två och två komma fram till om grundläggande mänskliga rättigheter är något som en demokrati måste ha samt hur de i sitt vardagliga liv påverkas av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. De kan skriva ner deras slutsats för att kunna använda den inför en uppsummering.

Gör övning 6. Övning 6 finns med som en bilaga i detta planeringsunderlag, bilaga 2. Den är hämtad från svenska FN förbundet och heter ”Rätt åt alla, kortspel om mänskliga rättigheter”. Instruktioner finns i bilagan. Övning 6 görs individuellt.

Vecka XX: Lektionspass 2

Lektionspassets utgångspunkt är att föra funderingarna om mänskliga rättigheter närmare elevernas vardag. På vilket sätt är mänskliga rättigheter involverade i vår vardag och när det gäller hur vi bedömer vad som är ett rättfärdigt och orättfärdigt handlande.

Lektionen inleds med en närmare titt på de 30 artiklarna i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (finns på nästa sida). Detta görs genom ett att läraren går igenom dem och beskriver vad de innebär. Avslutningsvis kan följande frågor följas upp i I-R-E sekvenser:

Kan vi tänka oss ett samhälle som utgår från några andra grundläggande regler/syn på mänskligheten?

Hur skulle de se ut i så fall?

Hur ser de på artikel 6, 7 och 9? Hur ser ett samhälle ut där dessa artiklar inte skulle gälla?

Avsluta med att summera upp vad klassen har kommit fram till.

Gör därefter Övning 7 och återkoppla den till elevernas vardagliga liv, utifrån vilka grundläggande rättigheter och skyldigheter gör vi våra bedömningar? Övning 7 heter ”sagan om greven och grevinnan”. Den belyser mänskliga rättigheter ur både moraliskt, politiskt och juridiskt perspektiv.

Instruktioner, Övning 7: Varje deltagare löser uppgiften individuellt. Skriv upp sagans sex huvudpersoner Greven, Grevinnan, Älskaren, Väktaren, Färjkarlen och Väninnan på tavlan.

Be eleverna i sin läsning rangordna personerna i den ordning de anser dem vara ansvariga för grevinnans död. 1 för den som är mest ansvarig, 2 för den som är näst mest ansvarig etc. Varje elev skall ha en lista klar efter sin läsning och sitt funderande. Betona att det inte finns något rätt och fel svar.

Låt varje elev kort redovisa sin lista och hur de kommit fram till den.

Skriv upp den mest förekommande rangordningen på tavlan och ställ följande frågor

- *Varför är denna rangordning den vanligaste?*
- *Vad kan de bero på att de allra flesta har valt denna rangordning?*

Sammanfatta: Mänskliga rättigheter är ett begrepp som består av många olika aspekter, både filosofi/religion, demokrati, politik och juridik. Vad som uppfattas som mänskliga rättigheter kan därför variera mellan olika människor, samhällen och kulturer.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna
förkortad version

1. Alla är födda fria och lika i värde och rättigheter.	11. Rätt att betraktas som oskyldig till dess att skuld lagligen fastställts.	21. Rätt att delta i sitt lands styre. Folkets vilja ska styra via allmän och lika rösträtt i regelbundna val.
2. Var och en är berättigad alla rättigheter som finns i denna förklaring utan åtskillnad, såsom etnicitet, hudfärg, kön, språk, religion, nationalitet, socialt ursprung, egendom eller börd.	12. Ingen får utsättas för godtyckligt ingripande i privatliv, familj, hem eller korrespondens, eller angrepp mot heder eller anseende.	22. Rätt till ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter som krävs för människovärde och personlighetsutveckling, enligt varje stats resurser och mellanfolkligt samarbete.
3. Rätt till liv, frihet och personlig säkerhet	13. Rätt att fritt förflytta sig och välja bostadsort. Rätt att lämna och återvända till sitt land.	23. Rätt till arbete under rättvisa förhållanden och anslutning till fackförening.
4. Förbud mot slaveri i alla former.	14. Rätt att i andra länder få asyl från förföljelse.	24. Rätt till vila och fritid samt regelbunden semester.
5. Ingen får utsättas för tortyr eller grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning.	15. Rätt till en nationalitet och få behålla samt ändra sin nationalitet.	25. Rätt till tillräcklig levnadsstandard och socialt skydd.
6. Rätt att erkännas som person i lagens mening.	16. Rätt för fullvuxna att ingå äktenskap och bilda familj.	26. Rätt till utbildning. Den elementära utbildningen ska vara obligatorisk och kostnadsfri. Högre utbildning ska vara öppen för alla.
7. Alla är lika inför lagen och berättigade till samma skydd av lagen utan diskriminering av något slag.	17. Rätt att äga egendom. Ingen får godtyckligt fråntas sin egendom.	27. Rätt att delta i kulturliv och ta del av vetenskapens framsteg.
8. Rätt till domstolshjälp mot handlingar som kränker grundläggande rättigheter enligt lag.	18. Rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet och frihet att utöva sin religion.	28. Rätt till ett socialt och internationellt system där rättigheter och friheter i denna förklaring kan förverkligas.
9. Ingen får godtyckligt anhållas, hållas fängslad eller landsförvisas.	19. Rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet samt att söka, ta emot och sprida åsikter.	29. Fri- och rättigheter ska utövas enligt fastställd lag och enligt FN:s grundsatser.
10. Rätt till rättvis och offentlig förhandling vid en oberoende och opartisk domstol.	20. Rätt till mötesfrihet och att frivilligt tillhöra en sammanslutning.	30. Ingen av dessa rättigheter eller friheter får användas i syfte att oinmätta göra en annan rättighet eller frihet.

Övning 7

Greven och grevinnan

Läs sagan: *Just som den svartsjuka greven skulle ge sig ut på en lång resa sade han varnande till sin unga hustru: "Du får inte lämna slottet så länge jag är bortrest. Om du gör det kommer jag att straffa dig när jag kommer tillbaka!"*

Dagarna gick, grevinnan började känna sig alltmer ensam och övergiven, och trots sin makes hotelser beslöt hon sig för att hälsa på hos sin älskare, som bodde i en liten stuga ett stycke från slottet. Det stora slottet låg på en ö i en stor bred och strid flod. En vindbrygga förband ön med fastlandet vid den smalaste delen av floden. "Jag tror inte att min man kommer tillbaka före skymningen", tänkte hon och lät sänka vindbryggan. Efter att ha tillbringat åtskilliga timmar tillsammans med sin älskare återvände grevinnan till slottet. Hon fann att vindbryggan spärrades av en väktare med draget svärd. Han ropade med högt röst:

-Försök inte att komma över vindbryggan Ers höghet. Om ni ändå gör det måste jag döda er. Det har greven beordrat!

Grevinnan skälvde till av skräck. Vad skulle hon ta sig till?

Hon kom på att om man bara tog sig över vattnet kunde man klättra in genom ett fönster på baksidan av slottet. Hon gick till färjkarlen vid floden, förklarade sin situation och bad honom att ro henne över floden i sin båt.

- Jag är villig att hjälpa er, men det kostar fem silvermynt, sade färjkarlen.

- Men jag har inga pengar med mig nu. Låt mig betala dig senare, bad grevinnan.

- Så tråkigt, svarade färjkarlen. Jag ror inte för skojs skull. Jag har fru och barn att försörja. Inga pengar? ingen åktur.

Grevinnan återvände till sin älskare och bad honom om pengar.

- Jag kan inte hjälpa dig. Visst har vi en liten romans, men jag tänker inte ruinera mig på grund av dig, svarade han.

Grevinnans fruktan växte alltmer. Hon sprang till sin väninna och vädjade desperat om att få låna pengar så att hon kunde betala färjkarlen.

- Om du inte hade varit otrogen mot din man hade detta aldrig behövt hända, sade väninnan. Jag kan inte låna dig pengar. Du har själv försatt dig i situationen och får själv klara dig ur den.

Skymningen föll och grevinnan insåg att hon uttömt alla sina möjligheter. Hon beslöt att återvända till slottet och göra ett sista desperat försök att komma in. Hon tog några snabba steg för att smita förbi väktaren, men han var redo. Hans svärd genomborrade grevinnan och hon föll död ner på vindbryggan.

Vecka XX: Lektionspass 1

Lektionen inleds med att återkoppla till redovisade slutsatser från förra lektionen. Varför finns mänskliga rättigheter och vad innebär de för vårt vardagliga liv? Därefter kommer övning 8 ”Fallet Anton” som eleverna löser individuellt utifrån instruktionerna. Övningen kan uppsummeras i helklass men kan bli väldigt omfattande om regler och ordning på en skola och i ett samhälle. Troligen måste därmed denna brytas för nästa del.

Därefter följer nämligen en ganska svår del där syftet är att koppla ihop mänskliga rättigheter med Sveriges grundlag övning 9. Regeringsformens kapitel 2 (de tio första paragraferna) finns med i detta dokument (Bilaga 3). Utgångspunkten är att eleverna skall öka sin förståelse för att MR finns med i Sveriges grundlag. Det kan således ses som en avslutning på vad som täcks innehållsligt i studien, det vill säga demokrati och mänskliga rättigheter, men också en inledning på kommande innehållsliga delar i kursen så som massmedia och yttrandefrihetsfrågor.

Övning 9 är en jämförande övning där eleverna arbetar med att jämföra RF kap 2 (bilaga 3) och FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, sammanfattningen på de 30 första artiklarna. Läraren skall summera upp elevernas individuella arbete i övning 9.

Övningarna följer nedan

Det sista lektionspasset Vecka XX, innehåller Prov/Test samt ifyllnad av Enkät 2

Övning 8

När Anton kommer in på skolan hör han hur viskningarna om honom kommer igång. Men han vet att ingen skulle våga ställa sig upp och säga något till honom. Ingen skulle våga ta en diskussion med honom.

Det handlar om Antons tröja. På den står det ”Whites rule”, det vill säga ”vita regerar”. Budskapet är uppenbart rasistiskt men kan tolkas annorlunda.

Anton har haft på sig tröjan några gånger och lärarna har försökt tala honom till rätta. Anton väljer att ömsom spela som om budskapet är något annat och ömsom att säga att de kan slita av honom tröjan om de vågar och kan.

Rektorn har varit inkallad och pratat med honom om skolans regler och att han inte får ha tröjan på sig. Anton hävdar dock att han får ha vilken tröja han vill. Just nu befinner sig situationen i ett dödläge.

Du är elev på samma skola som Anton och en dag får rektorn och några lärare syn på dig och dina kompisar. De frågar om ni har tid för samtal och de har du. Rektorn beskriver situationen med Anton för dig, vilken du är väl insatt i. Inte heller du har dock vågat konfrontera Anton.

Rektorn frågar dig om du har någon bra idé om vad som kan göras. Han säger så här: ”Du som just läst om demokrati och mänskliga rättigheter, vad tycker du vi skall göra åt Anton och hans tröja?” Vad svarar du?

Fundera på detta själv och rådfråga möjligen närmaste bänkganne. Försök komma fram till vad som är ett bra svar till rektorn innan du vänder på pappret.

Deliberativ undervisning

Här finns ett antal alternativ att fundera över.

Vilka är de bästa två tycker du? Jämför det sedan vad du kom fram till utan alternativ.

Vilket är bästa alternativet? Skriv ned en god argumentation till ditt val.

A – Jag tycker man skall få ha på sig vilka kläder som helst. Vill man visa sin ideologiska ståndpunkt måste man få göra det även om det innebär att man bryter mot någon lag eller regel.

B – Jag skall prata med Anton, någon måste stå upp och denna gång är det min tur, jag måste våga stå för det jag tror på vilket är att rasism inte hör hemma här. Att bara slänga ut Anton löser inte problemet.

C – Släng ut honom från skolan! Den rätten har ni väl, hets mot folkgrupp är förbjudet!

D – Använd demokratin! Vi håller en omröstning på skolan om problemet. Om eleverna röstar emot att man skall få bära tröjor med tvetydiga budskap som kan tolkas som brott mot lagen så skall vi följa den och då får alla se till att kontrollera varandra.

E – Det här handlar inte om mig. Jag bestämmer inte här och detta är en fråga för ledningen på skolan. Jag är inte expert på lagen.

F – Det här intresserar inte mig. Sker det på stan skiter jag i det och bryr mig inte, samma sak om det sker på skolan.

Övning 9

Framför dig har du två dokument. Det ena är FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och det andra är en av Sveriges grundlagar, Regeringsformen och det andra kapitlet i den. Du skall läsa igenom dem och göra följande:

1. *Leta efter likheter i MR och RF och ge exempel*

Vad innebär det att det finns likheter?

2. *Vad hittar du för svar vad gäller problemet med Anton?*

2 kap. Grundläggande fri- och rättigheter
(första 10 paragraferna)

1 § Varje medborgare är gentemot det allmänna tillförsäkrad

1. yttrandefrihet: frihet att i tal, skrift eller bild eller på annat sätt meddela upplysningar samt uttrycka tankar, åsikter och känslor,
2. informationsfrihet: frihet att inhämta och mottaga upplysningar samt att i övrigt taga del av andras yttranden,
3. mötesfrihet: frihet att anordna och bevista sammankomst för upplysning, meningsyttring eller annat liknande syfte eller för framförande av konstnärligt verk,
4. demonstrationsfrihet: frihet att anordna och delta i demonstration på allmän plats,
5. föreningsfrihet: frihet att sammansluta sig med andra för allmänna eller enskilda syften,
6. religionsfrihet: frihet att ensam eller tillsammans med andra utöva sin religion.

Beträffande tryckfriheten och motsvarande frihet att yttra sig i ljudradio, television och vissa liknande överföringar samt filmer, videogram, ljudupptagningar och andra tekniska upptagningar gäller vad som är föreskrivet i tryckfrihetsförordningen och yttrandefrihetsgrundlagen.

I tryckfrihetsförordningen finns också bestämmelser om rätt att taga del av allmänna handlingar. Lag (1998:1437).

2 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot tvång att giva till känna sin åskådning i politiskt, religiöst, kulturellt eller annat sådant hänseende. Han är därjämte gentemot det allmänna skyddad mot tvång att delta i sammankomst för opinionsbildning eller i demonstration eller annan meningsyttring eller att tillhöra politisk sammanslutning, trossamfund eller annan sammanslutning för åskådning som avses i första meningen. Lag (1976:871).

3 § Anteckning om medborgare i allmänt register får ej utan hans samtycke grundas enbart på hans politiska åskådning.

Varje medborgare skall i den utsträckning som närmare anges i lag skyddas mot att hans personliga integritet kränkes genom att uppgifter om honom registreras med hjälp av automatisk databehandling. Lag (1988:1439).

4 § Dödsstraff får icke förekomma. Lag (1976:871).

5 § Varje medborgare är skyddad mot kroppsstraff. Han är därjämte skyddad mot tortyr och mot medicinsk påverkan i syfte att framtvinga eller hindra yttranden. Lag (1976:871).

6 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot påtvingat kroppsligt ingrepp även i annat fall än som avses i 4 och 5 §§. Han är därjämte skyddad mot kroppsvisitation, husrannsakan och liknande intrång samt mot undersökning av brev eller annan förtrolig försändelse och mot hemlig avlyssning eller upptagning av telefonsamtal eller annat förtroligt meddelande. Lag (1976:871).

7 § Ingen medborgare får landsförvisas eller hindras att resa in i riket.

Ingen medborgare som är eller har varit bosatt i riket får berövas sitt medborgarskap i annat fall än då han samtidigt, efter uttryckligt samtycke eller genom att inträda i allmän tjänst, blir medborgare i annan stat. Utan hinder härav får dock föreskrivas att barn under aderton år i fråga om sitt medborgarskap skall följa föräldrarna eller en av dem. Vidare får föreskrivas att, i enlighet med överenskommelse med annan stat, den som sedan födelsen är medborgare även i den andra staten och är varaktigt bosatt där förlorar sitt svenska medborgarskap vid aderton års ålder eller senare. Lag (1979:933).

8 § Varje medborgare är gentemot det allmänna skyddad mot frihetsberövande. Han är även i övrigt tillförsäkrad frihet att förflytta sig inom riket och att lämna detta. Lag (1976:871).

9 § Har annan myndighet än domstol berövat någon medborgare friheten med anledning av brott eller misstanke om brott, skall denne kunna få saken prövad av domstol utan oskäligt dröjsmål. Vad nu sagts gäller dock icke när fråga är om att till riket överflytta verkställighet av frihetsberövande påföljd som har ådömts i annan stat.

Deliberativ undervisning

Har medborgare av annan anledning än som angives i första stycket blivit omhändertagen tvångsvis, skall han likaså kunna få saken prövad av domstol utan oskäligt dröjsmål. Med prövning av domstol likställes i sådant fall prövning av nämnd, om nämndens sammansättning är bestämd i lag och ordföranden i nämnden skall vara eller ha varit ordinarie domare.

Har prövning som avses i första eller andra stycket icke uppdragits åt myndighet som är behörig enligt föreskrifterna där, skall den ankomma på allmän domstol. Lag (1979:933).

10 § Straff eller annan brottspåföljd får icke åläggas för gärning som icke var belagd med brottspåföljd, när den förövades. Ej heller får svårare brottspåföljd åläggas för gärningen än den som var föreskriven då. Vad nu sagts om brottspåföljd gäller även förverkande och annan särskild rättsverkan av brott.

Skatt eller statlig avgift får ej uttagas i vidare mån än som följer av föreskrift, som gällde när den omständighet inträffade som utlöste skatt- eller avgiftsskyldigheten. Finner riksdagen särskilda skäl påkalla det, får dock lag innebära att skatt eller statlig avgift uttages trots att lagen inte hade trätt i kraft när nyssnämnda omständighet inträffade, om regeringen eller riksdagsutskott då hade lämnat förslag härom till riksdagen. Med förslag jämställes ett meddelande i skrivelse från regeringen till riksdagen om att sådant förslag är att vänta. Vidare får riksdagen föreskriva undantag från första meningen, om riksdagen finner att det är påkallat av särskilda skäl i samband med krig, krigsfara eller svår ekonomisk kris. Lag (1979:933).

Bilaga 2.

Enkät delstudier på gymnasieskolan. Enkät delstudie vuxenutbildning. Prov.



Centrum för Utbildningsvetenskap och Läraforskning
Göteborgs universitet
Klas Andersson

Enkät 1: Samhällskunskap Höstterminen 2009

Namn:

Deliberativ undervisning

Fråga 1 **Är Du man eller kvinna?**

Kvinna

Man

Fråga 2 **Vilket år är Du född?**

Fråga 3 **Var någonstans har Du, respektive Din far och Din mor, huvudsakligen vuxit upp?**

	Du själv	Din far	Din mor
A Ren landsbygd i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Mindre tätort i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Stad eller större tätort i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Stockholm, Göteborg eller Malmö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Annat land i Norden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F Annat land i Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G Land utanför Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 4 **Vilken undervisning passar dig bäst? Markera det pedagogiska alternativ du tycker bäst om.**

Att jag självständigt väljer vad jag vill jobba med och jobbar på egen hand och får handledning	Att jag självständigt väljer vad jag vill jobba med men läraren leder arbetet	Att läraren avgör vad jag skall jobba med och jag jobbar sedan på egen hand och får handledning	Att läraren avgör vad jag skall jobba med och läraren leder arbetet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nu kommer ett antal frågor där vi vill att du markerar ditt svar på skalan noll till tio. Sätt ett kryss på var och en av frågorna där ditt svar passar bäst in

Fråga 5 **Hur bra passar följande sätt att arbeta i skolan dig?**

	Passar mig mycket dåligt											Passar mig mycket bra
	↓											↓
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	Diskussioner i mindre grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Föreläsningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Instuderingsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Helklassdiskussioner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 6 Hur viktigt är följande för dina studier?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A Att bli väl bemött på skolan av lärare och skolpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Att bli väl bemött av andra klasskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Att lektionerna i kursen är givande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Att läraren i kursen är Bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Att jag når mitt betygsmål i kursen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 7 Nu till en fråga om diskussioner i samhällskunskapsundervisningen. I vilken utsträckning anser du:

I mycket liten utsträckning

I mycket stor utsträckning

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- A Att du deltar i diskussioner
- B Att du uttrycker dina åsikter i diskussioner
- C Att du lyssnar på andra i diskussioner

Fråga 8 I vilken utsträckning tycker du att dina åsikter om politik och samhällsfrågor har blivit mer genomtänkta genom att du deltagit i samhällskunskapsundervisningen i skolan?

I mycket liten utsträckning

I mycket stor utsträckning

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fråga 9

Hur skall en bra person i samhället vara? Hur viktigt tycker Du att följande saker är för att man skall vara en god medborgare?

Inte alls viktigt

Mycket viktigt

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Vet ej

A	Att bilda sig en egen uppfattning oberoende av andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Att försöka sätta sig in i hur andra människor med andra åsikter resonerar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Att alltid följa lagar och förordningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Att finna sig i ett politiskt beslut som går emot det man själv tycker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Att hålla sig informerad om vad som händer i samhället	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Att aktivt försöka påverka beslut i samhällsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Att lyssna på de som tycker annorlunda än man själv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Att vara beredd att bryta mot lagen när ens samvete så kräver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Att utsätta sina egna uppfattningar för kritisk prövning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Att rösta i de allmänna valen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	Att aldrig smita från skatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	Att vara aktiv i föreningslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 10 Det finns olika uppfattningar om vad som kännetecknar den mänskliga naturen, dvs hur människor är i allmänhet. Var någonstans på en skala från 0 till 10 skulle Du placera människor i allmänhet när det gäller hur osjälviska eller själviska de är?

osjälviska										själviska				
↓										↓				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Fråga 11 Var någonstans på en skala från 0-10 skulle Du placera människor i allmänhet när det gäller om de inte vet eller om de vet vad som är bäst för dem själva?

vet <u>inte</u> vad som är bäst för dem själva										vet vad som är bäst för dem själva				
↓										↓				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Fråga 12 Var någonstans på en skala från 0-10 skulle Du placera Dig själv när det gäller hur osjälvisk eller självisk du är?

osjälvisk										självisk				
↓										↓				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Fråga 13 Det finns ett antal samhällsgrupper och organisationer som brukar väcka starka känslor, positiva eller negativa. Vilken av dessa grupper och organisationer tycker Du personligen *allra sämst* om?

Här kommer en lista på möjliga grupper och organisationer att välja bland, men Du får också gärna välja någon annan samhällsgrupp eller organisation som Du tycker mer illa om

Högerextremister	Militanta abortmotståndare
Vänsterextremister	Organiserade homosexuella
Militanta veganer	Religiösa fundamentalister
Maskerade anarkister	

Jag tycker allra sämst om:

.....

Om Du nu tänker på den grupp Du tycker allra sämst om, anser Du att följande saker bör vara tillåtna i Sverige när det gäller den gruppen?

	Ja	Nej
A Att medlemmar i gruppen får vara lärare i skolan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Att medlemmar av gruppen föreläser i skolorna om gruppens idéer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Att organisationen förbjuds i lag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Att gruppen ordnar offentliga möten i Din kommun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Att polisen får goda möjligheter att ordna med hemliga avlyssningar av gruppens medlemmar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F Att gruppen arrangerar demonstrationer i Din kommun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 14 Vad tycker du man skall göra när det gäller följande saker? Tänk dig att en person på ett offentligt möte börjar att...

Inte tillåtet

tillåtet

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A uttrycka främlingsfientliga åsikter. Anser du att det bör vara

B uttrycka uppenbart konstiga åsikter som t ex att all TV bör förbjudas. Anser du att det bör vara

C skämta om Gud och religion. Anser du att det bör vara

Fråga 15 Vad tycker Du, hur mycket går det att lita på människor i allmänhet?

Det går inte att lita på människor i allmänhet

Det går att lita på människor i allmänhet

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fråga 16 **Vad tycker Du, hur mycket går det att lita på dina klasskamrater i Samhällskunskap A-kursen?**

Kryssa någonstans på skalan där Du tycker att Du bäst passar in.

Litar inte på
mina
klasskamrater

Litar på alla
mina
klasskamrater

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fråga 17 **Hur intresserad är Du i allmänhet av samhällsfrågor?**

Inte alls intresserad Inte särskilt intresserad Ganska intresserad Mycket intresserad

Fråga 18 **Man talar ibland om att politiska åsikter kan placeras in på en vänster-högerskala. Var någonstans skulle Du placera Dig själv på en sådan vänster-högerskala?**

Klart till vänster Något till vänster Varken till vänster eller höger Något till höger Klart till höger

Fråga 19 **Nu följer några påståenden om det politiska systemet och din uppfattning om politik**
Kryssa i den ruta som bäst stämmer med hur du känner inför påståendet

		Håller absolut inte med	Håller inte med	Håller med	Håller absolut med	Vet inte
A	Jag vet mer om politik än de flesta i min ålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Jag har oftast något att säga när politiska frågor eller problem diskuteras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Jag har lätt för att förstå de flesta politiska frågorna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 20 **Hur ofta diskuterar du vad som händer i svensk politik?**
Kryssa i den ruta som visar hur ofta du deltar i de olika aktiviteterna

		Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta	Vet inte
A	Med människor i min egen ålder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Med dina föräldrar eller andra vuxna i familjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Med din lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 21 **Allmänt sett, hur stort förtroende har du för svenska politiker?**

Mycket litet förtroende	Ganska litet förtroende	Ganska stort förtroende	Mycket stort förtroende
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 22

Hur stort intresse har du att engagera dig för att påverka följande saker:



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A	Skolfrågor på din skola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Skolfrågor i Göteborg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Samhällsfrågor i Göteborg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Samhällsfrågor i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Politiska frågor i världen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 23

Hur stort intresse har du att göra följande saker för att försöka påverka skolfrågor och andra samhällsfrågor i Göteborg?

		Mycket litet intresse						Mycket stort intresse				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	Kontakta politiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Kontakta tjänsteman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Kontakta massmedier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Skriva insändare till en tidning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Skriva under namnsamling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Delta i demonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Delta i någon olaglig protestaktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Engagera dig i ett politiskt parti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Deliberativ undervisning

Fråga 24 Vad tror du själv att du kommer att delta i som vuxen?

Kryssa i den ruta som visar hur troligt det är att du kommer delta i var och en av de olika aktiviteterna

	Det gör jag säkert inte	Det gör jag nog inte	Det gör jag nog	Det gör jag säkert	Vet inte
A Rösta i nationella val	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Skaffa information om partierna innan jag röstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Blir medlem i ett politiskt parti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Skriver insändare till tidningar om samhällsfrågor eller politiska frågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Ställer upp som kandidat i val till kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 25 Många organisationer i ett demokratiskt samhälle är bra, därför att det gör det möjligt för...

en grupp människor att försvara medlemmar som blir arresterade.

regeringen att få fler att beskatta.

människor att uttrycka olika uppfattningar.

regeringen att informera människor om nya lagar.

Fråga 26 **Vilket av följande ger störst anledning att kalla ett land icke-demokratiskt?**

Att människor inte får
kritisera regeringen

Att de politiska partierna
ofta kritiserar varandra.

Att människor måste betala
mycket höga skatter.

Att varje medborgare
har rätt till ett arbete.

Fråga 27 **Vad kommer mest troligt att hända om ett stort tidningsförlag köper upp många av de mindre tidningarna i ett land?**

Regeringen censurerar
nyheterna.

Det blir färre olika åsikter i
tidningarna.

Tidningarnas pris sjunker.

Det blir mindre
reklam i tidningarna.

Fråga 28 Nedan skall du bedöma i vilken grad du håller med påståendet eller inte?

	Instämmer inte alls												Instämmer helt	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
A	Jag går i skolan för jag tycker skolarbetet är intressant		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Jag går i skolan för att få ett bra jobb		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Jag går i skolan för att jag mår bra av att gå i skolan		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Jag går i skolan för att kunna komma in på en utbildning		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Jag går i skolan för att jag tycker skolarbetet är tilltalande		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Jag går i skolan för att jag måste		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stort tack för din medverkan!



Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning
Göteborgs Universitet
Klas Andersson

Enkät 1: Samhällskunskap A vårterminen 2007

Namn:

Deliberativ undervisning

Fråga 1 **Är Du man eller kvinna?**

Man Kvinna

Fråga 2 **Vilket år är Du född?**

Fråga 3 **Var någonstans har Du, respektive Din far och Din mor, huvudsakligen vuxit upp?**

		Du själv	Din far	Din mor
A	Ren landsbygd i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Mindre tätort i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Stad eller större tätort i Sverige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Stockholm, Göteborg eller Malmö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Annat land i Norden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Annat land i Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Land utanför Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 4 **Har Du studerat SFI (svenska för invandrare)?**

Ja Nej

Fråga 5 Vilken undervisning passar dig bäst? Markera det pedagogiska alternativ du tycker bäst om.

Att jag självständigt väljer vad jag vill jobba med och jobbar på egen hand och får handledning	Att jag självständigt väljer vad jag vill jobba med men läraren leder arbetet	Att läraren avgör vad jag skall jobba med och jag jobbar sedan på egen hand och får handledning	Att läraren avgör vad jag skall jobba med och läraren leder arbetet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 6 Hur bra passar följande sätt att arbeta i skolan dig?

	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;">Passar mig mycket dåligt</div> ↓						<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;">Passar mig mycket bra</div> ↓	
	1	2	3	4	5	6	7	
A	Diskussioner i mindre grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Föreläsningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Instuderingsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Helklassdiskussioner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 9 **I vilken utsträckning känner du dina klasskamrater i Samhällskunskap A kursen?**

Känner ingen	Känner några få	Känner flera	Känner de flesta
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 10 **I vilken utsträckning litar du på dina klasskamrater i Samhällskunskap A kursen?**
Kryssa någonstans på skalan där Du tycker att Du bäst passar in.

Litar <u>inte</u> på mina klasskamrater											Litar på alla mina klasskamrater
↓											↓
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fråga 11 **Hur intresserad är Du i allmänhet av samhällsfrågor?**

Mycket intresserad	Ganska intresserad	Inte särskilt intresserad	Inte alls intresserad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 12 Man talar ibland om att politiska åsikter kan placeras in på en vänster-högerskala. Var någonstans skulle Du placera Dig själv på en sådan vänster-högerskala?

Klart till vänster	Något till vänster	Varken till vänster eller höger	Något till höger	Klart till höger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 13 Hur stor lust har du att engagera dig för att påverka följande saker:

		Mycket liten lust										Mycket stor lust	
		↓										↓	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Vet inte
A	ABF Vuxenutbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Skolfrågor i Göteborg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Samhällsfrågor i Göteborg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 14 Hur stor lust har du att göra följande saker för att försöka påverka skolfrågor och andra samhällsfrågor i Göteborg?

		Mycket liten lust								Mycket stor lust			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Vet inte
A	Kontakta politiker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Kontakta tjänsteman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Kontakta massmedier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Skriva insändare till en tidning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Skriva under namnsamling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Delta i demonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Delta i någon olaglig protestaktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Engagera dig i ett politiskt parti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga
15

Hur skall en bra person i samhället vara? Hur viktigt tycker Du att följande saker är för att man skall vara en god medborgare?

		<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> Inte alls viktigt Mycket viktigt </div>										Vet inte	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	Att bilda sig en egen uppfattning oberoende av andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Att försöka sätta sig in i hur andra människor med andra åsikter resonerar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Att alltid följa lagar och förordningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Att finna sig i ett politiskt beslut som går emot det man själv tycker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Att hålla sig informerad om vad som händer i samhället	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	Att aktivt försöka påverka beslut i samhällsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	Att lyssna på de som tycker annorlunda än man själv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	Att vara beredd att bryta mot lagen när ens samvete så kräver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	Att utsätta sina egna uppfattningar för kritisk prövning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	Rösta i de allmänna valen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	Att aldrig smita från skatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	Att vara aktiv i föreningslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fråga 16 Allmänt sett, hur stort förtroende har du för svenska politiker?

Mycket stort
förtroende

Ganska stort
förtroende

Ganska litet
förtroende

Mycket litet
förtroende

Fråga 17 **Det finns ett antal samhällsgrupper och organisationer som brukar väcka starka känslor, positiva eller negativa. Vilken av dessa grupper och organisationer tycker Du personligen *allra sämst om*?**

Här kommer en lista på möjliga grupper och organisationer att välja bland, men Du får också gärna välja någon annan samhällsgrupp eller organisation som Du tycker mer illa om

Högerextremister	Militanta abortmotståndare
Vänsterextremister	Organiserade homosexuella
Militanta veganer	Religiösa fundamentalister
Maskerade anarkister	Kriminellt belastade motorcykelgäng

Jag tycker allra sämst om:

.....

Om Du nu tänker på den grupp Du tycker allra sämst om, anser Du att följande saker bör vara tillåtna i Sverige när det gäller den gruppen?

	Ja	Nej
A Att medlemmar i gruppen får vara lärare i skolan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B Att medlemmar av gruppen föreläser i skolorna om gruppens idéer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C Att organisationen förbjuds i lag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D Att gruppen ordnar offentliga möten i Din kommun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E Att polisen får goda möjligheter att ordna med hemliga avlyssningar av gruppens medlemmar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F Att gruppen arrangerar demonstrationer i Din kommun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stort tack för din medverkan!

XXXX höstterminen XX

Prov

Flervalsfrågor

1. Vilken är den demokratiska grundtanken om människan?
 - A. Att alla människor är lika mycket värda
 - B. Att folket väjer lika många män som kvinnor som skall styra landet
 - C. Att det ska finnas minst ett politiskt parti i ett land
 - D. Att var och en ska få säga vad de vill till varandra
2. Varför kan det demokratiska arbetet ibland bli ganska ineffektivt och tidskrävande?
 - A. Därför att många väljer att inte rösta
 - B. Därför att det tar lång tid att räkna allas röster efter en folkomröstning
 - C. Därför att man strävar efter att så många som möjligt ska bli nöjda med besluten, och det tar tid att förhandla fram en hållbar lösning
 - D. Därför att politikerna sällan har förtroende från sina väljare.
3. Man brukar räkna upp vissa minimikrav för att ett land ska få kalla sig demokratiskt. Några av dessa minimikrav är frihet, rättssäkerhet och rösträtt. Men det finns fler. Vilka då?
 - A. Att det finns minst fem partier
 - B. Att det finns en statskyrka
 - C. Att man följer ”majoritetsprincipen” och att folket har rätt att bilda politiska partier och organisationer.
 - D. Att beslut kan fattas snabbt och effektivt.
4. Vad är regeringsformen, och vad innebär den?
 - A. Det är en grundlag, som slår fast att folket har makten i Sverige och som beskriver vilka rättigheter människor i Sverige har
 - B. Det är en lag om hur långa straff regeringen kan döma brottslingar till.
 - C. Det är en vanlig lag som bestämmer hur riksdagen skall arbeta.
 - D. Det är ett annat sätt att säga att Sverige har representativ demokrati
5. Vad menas med majoritetsprincipen?
 - A. Att man inte får säga emot majoriteten
 - B. Att det bara är det största partiet som får styra landet
 - C. Att mer än 50 % av befolkningen måste rösta i varje val för att det ska gälla
 - D. Att det förslag som får flest röster vinner

Lite svårare flervalsfrågor

6. Tänk dig in i följande en situation

Du och dina klasskamrater har möjligheten att placera en lektion på antingen måndag eller fredag och därmed sluta tidigare någon av dagarna. Läraren överlåter till er att bestämma på vilken dag lektionen skall ligga. Han ber er att fatta beslut genom omröstning där alla i klassen får rösta på det alternativ de tycker bäst om. Fem klasskamrater som var bland dem som förlorade i omröstningen träffas nu och diskuterar beslutet. Vilket av eleverna A till E:s argument ser du som mest demokratiskt.

Elev A: Det spelar ingen roll vad beslutet blev. Jag går hem när det passar mig.

Elev B: Det vore bättre för oss elever att läraren och rektorn fattade denna typ av beslut

Elev C: Jag accepterar beslutet, men nästa gång skall jag jobba hårdare för att det alternativ jag tycker om skall vinna.

Elev D: Minoriteten skall ha lika mycket att säga till om som majoriteten

Elev E: Som minoritet bör vi inte acceptera beslutet utan sätta käppar i hjulet för majoriteten.

Motivera ditt svar:

7. Här kommer en fortsättning på fråga 6

Några elever i klassen (5 av 30) är väldigt duktiga idrottare. De håller juniorlandslagsklass. Den dag som beslutades passar dem mycket sämre än den andra dagen. De tycker att beslutet måste rivas upp eftersom deras tid efter skolan är dyrbar. Därför föreslår de en ny omröstning där de själva skall ha två röster per person. På rasten hör du fem klasskamrater diskutera idrottarnas förslag och varför/varför inte idrottarna bör få ha två röster var. Vilket argument ser du som mest demokratiskt:

Elev A: Det är fel att idrottarna skall få två röster var. De bör inte få några röster alls eftersom de är så lyckligt lottade att vara bra på en idrott.

Elev B: De bör ha två röster var. Tiden efter skolan är viktigare för dem och då bör de få mer att säga till om.

Elev C: Det är fel att de skall få två röster var, därför att alla elever har samma värde.

Elev D: Det spelar ingen roll om de får två röster var eftersom det andra alternativet fortfarande har chans att vinna.

Elev E: Om de får två röster i denna fråga kanske vi kanske jag och andra kan få det i en annan fråga som är viktigare för oss

Motivera ditt svar:

Essäprovfrågor

8. Mänskliga rättigheter beskrivs ibland som demokratins bas. Vad anser du menas med det? Beskriv hur du tänker när du skall förklara vad du menar.
9. Demokratien anses ha fördelar men även vissa nackdelar. Ge exempel på både fördelar och nackdelar. Kom ihåg att resonera i ditt svar?

Bilaga 3

Randomiseringskontroll. I tabellen redovisas elevernas svar på enkäten i förmätningen. Först redovisas svaren på de bakgrundsfrågor som fanns med i enkäten och därefter ett urval av övriga frågor som ställdes. Förmätningen för alla demokratiska värden finns redovisade. I kolumnerna jämförs enkätsvaren från eleverna som hade deliberativ undervisning med enkätsvaren från elever som hade lärarcentrerad undervisning. På raderna redovisas delstudierna.

	Kön (fråga 1 (K=1, M=2))			Ålder (fråga 2, födelseår)			Uppväxtbakgrund (fråga 3, Sv =0, ej Sv =1)		
	D U	L U	Skill.	D U	L U	Skill.	D U	L U	Skill.
Studie förb. Prog.	1,38 n=50	1,47 n=53	0,10 (p=0,35) n=103	1992,7 n=50	1992, 8 n=53	0,10 (p=0,42) n=103	0,06 n=50	0,02 n=53	0,04 (p=0,28) n=103
Yrkes. poj. prog.	1,78 n=31	1,91 n=32	0,13 (p=0,16) n=63	1990,7 n=31	1990, 8 n=32	0,10 (p=0,39) n=63	0,06 n=30	0,03 n=32	0,03 (p=0,54) n=62
Yrkes. flick. prog.	1,15 n=33	1,03 n=30	0,12 (p=0,13) n=63	1990,7 n=33	1990, 8 n=30	0,07 (p=0,70) n=63	0,03 n=29	0,00 n=30	0,03 (p=0,34) n=59
Vux.	1,60 n=25	1,45 n=20	0,15 (p=0,32) n=45	1986,4 n=25	1988, 5 n=20	2,20 (p=0,18) n=45	0,60 n=23	0,72 n=18	0,12 (p=0,46) n=41

	Undervisningspreferens (smågruppsdiskussioner, fråga 5A)			Undervisningspreferens (föreläsningar, fråga 5B)			Viktigt för studierna (bra bemötande av skolpersonal, fråga 6A)		
	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.
Studie förb. Prog.	6,98 n=50	6,88 n=52	0,09 (p=0,82) n=102	6,35 n=50	6,11 n=52	0,24 (p=0,63) n=102	8,70 n=50	8,46 n=52	0,24 (p=0,51) n=102
Yrkes. poj. prog.	7,61 n=31	6,75 n=32	0,86 (p=0,12) n=63	6,48 n=31	5,48 n=32	1,00 (p=0,13) N=63	8,19 n=31	8,37 n=32	0,18 (p=0,66) n=63
Yrkes. flick. prog.	7,15 n=33	7,20 n=30	0,05 (p=0,93) n=63	5,60 n=33	5,00 n=30	0,60 (p=0,27) N=63	8,91 n=33	9,13 n=30	0,22 (p=0,52) n=63
Vux.	5,42 n=24	5,18 n=17	0,24 (p=0,67) n=41	5,00 n=24	5,90 n=18	0,90 (p= 0,08) n=41	8,57 n=23	8,10 n=20	0,47 (p=0,46) n=41

	Viktigt för studierna (bra bemötande av andra elever, fråga 6B)			Samtalskompetens, index (fråga 7A, 7B, 7C)			Genomtänkta åsikter (fråga 8)		
	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.
Studie förb. Prog.	8,70 n=50	8,70 n=52	0,00 (p=0,98) n=102	6,21 n=50	6,75 n=53	0,54 (p=0,12) n=103	5,58 n=50	5,81 n=53	0,23 (p=0,57) n=103
Yrkes. pojk. prog.	8,90 n=31	8,44 n=32	0,46 (p=0,19) n=63	7,26 n=31	6,71 n=32	0,55 (p=0,20) n=63	5,48 n=31	5,09 n=32	0,39 (p=0,51) n=63
Yrkes. flick. prog.	8,82 n=33	9,1 n=30	0,28 (p=0,38) n=63	6,74 n=33	7,00 n=30	0,26 (p=0,56) n=63	5,31 n=32	5,33 n=30	0,02 (p=0,97) n=62
Vux.	6,90 n=21	7,11 n=18	0,21 (p=0,81) n=39	*	*	*	*	*	*

	Egenintresse (Index fråga 9C, 9D, 9E, 9F, 9J) ⁵⁸			Tolerans (Index fråga 13A-13F, tolererar=1, tolererar ej=2)			Socialt kapital (fråga 15)		
	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.
Studie förb. Prog.	7,03 n=50	7,05 n=53	0,02 (p=0,92) n=103	1,77 n=50	1,67 n=53	0,09 (p= 0,08) n=103	5,01 n=50	5,03 n=53	0,02 (p=0,57) n=103
Yrkes. pojk. prog.	7,27 n=31	6,65 n=32	0,63 (p=0,13) n=63	1,78 n=31	1,69 n=32	0,11 (p=0,14) n=63	4,55 n=31	3,97 n=31	0,58 (p=0,39) n=62
Yrkes. flick. prog.	7,43 n=33	6,60 n=30	0,83 (p= 0,07) n=63	1,69 n=31	1,70 n=30	0,01 (p=0,98) n=61	5,54 n=33	4,86 n=29	0,68 (p=0,19) n=62
Vux.	7,96 n=25	7,55 n=19	0,41 (p=0,43) n=44	1,68 n=23	1,69 n=19	0,01 (p=0,94) n=42	5,80 n=25	4,10 n=19	1,70 (p= 0,02) n=44

⁵⁸ Skapandet av indexet för egenintressevariabeln föregicks av en faktoranalys. Faktoranalysen visade att det bland delfrågorna i fråga 9 fanns två dimensioner. Jag valde att inkludera de delfrågor i indexet som laddade på den ena dimensionen, det vill säga 9C, 9D, 9E, 9F och 9J. Frågorna låg närmast den operationalisering av egenintresse (dvs. egenintressesets motsats, allmänintresset) som jag använder mig av i studien. Som framgår av resonemanget om egenintresse i kapitel 2 har jag i studien satt upp demokratin som ett gott värde. De elever som har uppfattningen att en god medborgare bör följa lagar (9C), finna sig i ett politiskt beslut (9D), hålla sig informerad och försöka påverka i politiska frågor (9E, 9F) samt rösta i de allmänna valen (9J), ser jag som mindre egenintresserad än de som inte anser att detta kännetecknar en god medborgare.

	Politiskt intresse (fråga 17)			Politiskt självförtroende (Index fråga 19A-19C)			Framtida deltagande i politiken (Index fråga 24A-24E)		
	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.	D.U.	L.U.	Skill.
Studie förb. Prog.	6,26 <i>n=50</i>	5,53 <i>n=53</i>	0,73 (<i>p=0,12</i>) <i>n=103</i>	4,61 <i>n=50</i>	4,25 <i>n=53</i>	0,36 (<i>p=0,36</i>) <i>n=103</i>	5,42 <i>n=50</i>	4,75 <i>n=53</i>	0,67 (<i>p=0,06</i>) <i>n=103</i>
Yrkes. poj. prog.	5,56 <i>n=30</i>	4,90 <i>n=32</i>	0,66 (<i>p=0,30</i>) <i>n=62</i>	4,46 <i>n=30</i>	4,46 <i>n=32</i>	0,00 (<i>p=1</i>) <i>N=62</i>	3,71 <i>n=30</i>	4,11 <i>n=32</i>	0,40 (<i>p=0,45</i>) <i>n=62</i>
Yrkes. flick. prog.	4,75 <i>n=33</i>	4,22 <i>n=30</i>	0,53 (<i>p=0,43</i>) <i>n=63</i>	4,00 <i>n=33</i>	4,24 <i>n=27</i>	0,25 (<i>p=0,67</i>) <i>N=60</i>	4,62 <i>n=31</i>	3,85 <i>n=29</i>	0,77 (<i>p=0,15</i>) <i>n=62</i>
Vux.	2,32 <i>n=25</i>	2,35 <i>n=20</i>	0,03 (<i>p=0,88</i>) <i>n=45</i>	*	*	*	*	*	*

