

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

# Läraren och demokratiuppdraget

– en kartläggande studie

Interdisciplinärt examensarbete i samhällskunskap

HT 13

Fredrik Hansson

Handledare: Klas Andersson

Uppsatsens längd i antal ord: 9990

Titel: Läraren och demokratiuppdraget – en kartläggande studie

Författare: Fredrik Hansson

Kurs: Interdisciplinärt examensarbete i samhällskunskap

Termin: HT 2013-01-07

Handledare: Klas Andersson

---

## **Abstract**

**Bakgrund:** Den svenska skolan har målen att både förse elever med kunskap men också utbilda dem till ansvars-kännande demokratiska medborgare. Målen kallas ofta kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget och tidigare forskning anser att de konkurrerar med varandra om tid och resurser i skolans praktik. Det finns mycket forskning som pekar på hur lärare kan och bör göra för att genomföra sina uppdrag men färre undersökningar om hur lärare faktiskt gör. Där utgör föreliggande studie ett bidrag.

**Syfte:** Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur blivande samhällslärare tolkar och ämnar arbeta för att genomföra skolans demokratiuppdrag. Studien är en kartläggande fallstudie där jag utifrån svaren från fokusgruppsintervjuer med blivande samhällslärare samt tidigare forskning diskuterar olika områden och kategorier av tillvägagångssätt vad gäller genomförande av demokratiarbete i skolan. Kategorierna kommer att kunna vara användbara som utgångspunkter i vidare forskning om hur lärare genomför skolans demokratiuppdrag. Studien utgår från frågeställningarna: Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget? Hur ämnar blivande samhällslärare arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?

**Metod:** För att besvara frågeställningarna valde jag att genomföra kvalitativa fokusgruppsintervjuer, då kvalitativa metoder är bra att använda när man intresserar sig för hur människor uppfattar sin värld och omvärld. Materialet utgörs av det transkriberade innehållet från tre fokusgruppsdiskussioner med sammanlagt tio blivande samhällskunskapslärare. Analysen utgick från en variant av sk grounded theory.

**Resultat:** Studien utmynnar i ett antal kategorier som kan vara intressanta att undersöka i vidare forskning på området: demokratisyner och det flerdimensionella demokratiuppdraget, demokratiska kunskaper och kompetenser, anpassning av undervisning samt elevaktiva arbetssätt och autentiska situationer, vilka i studien kopplas till tidigare forskning för att visa deras relevans.

**Sökord:** Demokratiuppdraget, demokratisyn, fokusgrupper, lärarens roll

## **Innehållsförteckning**

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
<b>2. Syfte</b>	<b>5</b>
2.1 Frågeställningar	5
<b>3. Demokratiuppdraget och tidigare forskning</b>	<b>6</b>
3.1 Demokratiuppdraget i styrdokumentet	6
3.1.1 En kort historisk överblick över den svenska skolans demokratiuppdrag	6
3.1.2 Demokratiuppdraget i Lgr11	7
3.2 Läraren och demokratiuppdraget	11
<b>4. Metodologisk ansats och val av metod</b>	<b>16</b>
4.1 Val av metod	16
4.2 Urval och grupp sammansättning	18
4.3 Genomförande	19
4.4 Datainsamling och databearbetning	20
4.5 Etiska överväganden	21
4.6 Studiens giltighet	22
<b>5. Resultat</b>	<b>23</b>
5.1 Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?	23
5.2 Hur ämnar de blivande samhällslärarna arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?	24
5.2.1 Grupp A	24
5.2.2 Grupp B	25
5.2.3 Grupp C	26
<b>6. Analys</b>	<b>28</b>
<b>7. Diskussion och betydelse lärarprofessionen</b>	<b>31</b>
<b>Referenser</b>	<b>33</b>
<b>Bilaga: Intervjuguide</b>	<b>37</b>

## 1. Inledning

Den svenska skolan har två huvudsakliga uppdrag: dels ska skolan fostra elever till goda demokrater och dels ska skolan öka elevers kunskaper. Uppdragen brukar benämnas som *demokratiuppdraget* och *kunskapsuppdraget*. Sedan efterkrigstiden har dessa uppdrag ofta varit en del av skoldebatten och frågan om vilket uppdrag som bör prioriteras har lyfts vid ett flertal tillfällen. Skolan är till för att se till att elever står väl förberedda för arbetsmarknadens krav. Skolan ska också se till att alla elever får möjlighet att utforma den värdegrund som krävs för ett deltagande i demokratin (Lgr11). De båda uppdragen ska i undervisningen sammanfogas och bilda en helhet, något forskning inte anser är fallet idag (Biesta 2003). Den nuvarande läroplanen, Lgr11, framhåller precis som sin föregångare Lpf94 att skolans huvudsakliga uppgift är att utbilda ansvars-kännande medborgare som aktivt deltar i och utvecklar demokratin och arbetslivet. Att utbilda medborgare som kan garantera det demokratiska samhällets fortlevnad är således skolans främsta mål. Samtidigt som utbildningens längd och kvalitet stadigt ökar i västvärlden har medborgares deltagande i den representativa demokratin minskat, något som kallas *deltagarparadoxen* (Ekman 2007). Demokratin verkar intressera allt färre, samtidigt som skolans kunskapsuppdrag vunnit mark från skolans demokratiska utbildning (Wideberg 2002).

Skolan har alltså två uppdrag, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Men hur ska skolan kunna lyckas med detta dubbla uppdrag? Läraren har naturligtvis en central roll i detta arbete och lärares syn på demokrati och demokratiuppdraget har stor påverkan för elevers demokratiska utveckling (Gerrevall 2003) och det kan därför vara intressant att rikta blicken mot lärares arbete för att genomföra skolans uppdrag.

En del rapporter och studier om hur lärare ser på skolans demokratiska uppdrag (Sanne 2003; Ekman 2011) finns tillgängliga i forskningen och ett aktuellt större forskningsprojekt på området, TALIS, ligger i startgroparna. Där kommer bl a lärares syn på undervisningsmetoder och deras hållning till undervisningens format och innehåll undersökas. Då demokratiutbildning är ett av skolans huvudsakliga uppdrag kommer TALIS-projektet också undersöka lärares syn på och arbete med demokratiuppdraget. TALIS-projektet kommer dock behöva utgångspunkter för undersökningen samtidigt som forskningen på området är begränsat. Föreliggande studie utgör därför ett bidrag till denna vidare forskning genom att försöka kartlägga lärares tolkning av demokratiuppdraget samt undersöka hur de arbetar för att genomföra uppdraget.

## 2. Syfte och frågeställningar

Mitt forskningsproblem utgår från läraryrkets komplexitet med dess många arbetsuppgifter, mål och uppdrag, vilka i större eller mindre utsträckning konkurrerar med varandra om tid och resurser i skolan. Lärarens två främsta mål består av kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. För att avgränsa forskningsproblemet har jag valt att fokusera undersökningen på *demokratiuppdraget*. Eftersom forskningen inte i någon större utsträckning undersökt lärares syn på demokratiuppdraget och demokratiskt arbete kan det sålunda vara intressant att närmare kartlägga detta forskningsområde. Föreliggande studie ämnar därför ge ett bidrag till forskningen genom att undersöka lärarstudenters syn på demokratiuppdraget och hur de ämnar arbeta i skolan för att genomföra uppdraget, för att på så sätt ge några intressanta uppslag och kategorier TALIS-projektet och annan forskning på området kan utgå ifrån.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur blivande samhällslärare tolkar och ämnar arbeta för att genomföra skolans demokratiuppdrag. Studien är alltså en kartläggande fallstudie där jag utifrån svaren från fokusgruppsintervjuer med blivande samhällslärare samt tidigare forskning diskuterar olika områden och kategorier av tillvägagångssätt vad gäller genomförande av demokratiarbete i skolan. Kategorierna kommer att kunna vara användbara som utgångspunkter i vidare forskning om hur lärare genomför skolans demokratiuppdrag.

### 2.1 Frågeställningar

- *Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?*
- *Hur ämnar blivande samhällslärare arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?*

### **3. Demokratiuppdraget och tidigare forskning**

För att kunna undersöka blivande samhällslärares syn på demokratiuppdraget och hur de tänker arbeta med detta, men också för att läsaren ska få en grundläggande uppfattning om demokratiuppdraget, måste vi först göra en analys av demokratiuppdragets innehåll. Även tidigare forskning kring lärares syn på och arbete med demokratiuppdraget är relevant att presentera för att ge en forskningsöversikt över mitt problemområde. Eftersom mitt forskningsområde är ganska stort och brett har kapitlet också som mål att lyfta fram några centrala teman i forskningen som kan kopplas till mina forskningsfrågor, för att på så sätt underlätta den kommande undersökningen.

#### **3.1 Demokratiuppdraget i styrdokumentet**

##### **3.1.1 En kort historisk överblick över den svenska skolans demokratiuppdrag**

Den svenska skolan har sedan efterkrigstiden på ett eller annat sätt haft som uppdrag att fostra demokratiska medborgare. Med de totalitära ideologierna i färskt minne växte tanken om skolans och utbildningens betydelse för medborgares demokratiska värderingar och kompetenser, samt samhällets allmänna demokratisering fram under efterkrigstiden (Carlsson 2006:64; Englund 1986). Under 1960-talet fick de demokratiska idealen från efterkrigstidens skola ge vika för en mer vetenskapligt rationell syn på utbildning, något som kan härledas till industrisamhällets alltmer ökande behov av utbildad arbetskraft (Carlsson 2006:65). Demokratiuppdraget fick återigen plats i debatten under 1970-talet då aktuella frågor som kärnkraftsdebatten visat att vetenskapligt rationella beslut faktiskt får politiska konsekvenser. Dessa tankar fick genomslag i den följande läroplanen, Lgr80, där det kritiska förnuftets diskursiva och kommunikativa karaktär betonas (Englund 1994).

I och med Maktutredningens (SOU 1990:44) huvudbetänkande omformulerades demokratibegreppet från en tidigare samhällscentrerad syn till med mer individcentrerad uppfattning. Istället för det samhällscentrerade perspektivet lades större betoning på det individuella livsprojektets betydelse, personlig valfrihet och mångfald, en riktning som fick uttryck i de nya läroplanerna Lpo94 och Lpf94 (Carlsson 2006:71). Lpf94 innebar också att alla gymnasieprogram blev treåriga utbildningar med ett antal gemensamma kärnkurser, där bland annat en grundkurs i samhällskunskap ingick. Med Lpf94 återkom den vetenskapliga rationalitet som präglade skolan under 1950- och 60-tal i någon mån och skolan fick istället för den tidigare rådande regelstyrningen en målstyrning som styrningsprincip (Carlsson 2006; Wahlström 2002)

Genom ett flertal utvärderingar vet vi också att det som i hög grad kommit att styra gymnasieskolans verksamhet är målformuleringarna i kursplanerna samt betygskriterierna för varje kurs.

Kunskapsuppdraget har på så vis erövat mark – på bekostnad av läroplanens s.k. demokratiuppdrag, som handlar om hur skolan hanterar värdegrundsfrågorna. (Carlsson; 2006:71)

Nya tankar fick dock fäste och i bland annat betänkandet *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120) sattes stor tilltro till deliberativa processer (mer om detta nedan) och kommunikation som möjligheter för skolan att genomföra sitt demokratiuppdrag. Bildningsbegreppet formulerades som ”en gemensam vilja att söka och pröva vad som är sant, att genom kommunikation utbyta och delge varandra sina erfarenheter och vardagliga livsförståelse” (SOU 2002:120:147) vilket talar för att en *deliberativ syn* på demokrati förespråkas. I rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk skola?* där Skolverket ämnar hitta förklaringar till varför svenska elevers kunskapsprestationer sjunkit i den internationella jämförelsen anses en av de viktigaste bidragande faktorerna till den negativa utvecklingen vara att lärarna minskat antalet genomgångar i undervisningen. Detta leder enligt rapporten till att eleverna får en sämre förståelse för undervisningens innehåll (Skolverket 2009:210-221). Rapportens slutsatser har föranlett den nuvarande regeringen att tydligare styra undervisningen i skolan och begrepp som *katederundervisning*, en lärarcentrerad syn, har fått stort utrymme (Andersson 2012:16, 43-45). De deliberativa tankarna finns dock kvar och i dagens skoldebatt råder således delade meningar om hur skolan bäst ska genomföra sina uppdrag.

### **3.1.2 Demokratiuppdraget i Lgr11**

Den nuvarande läroplanen för gymnasieskolan kallas Lgr11 och har i fråga om demokratiuppdragets utformande mycket gemensamt med Lpf94. Det är dock på sin plats att beskriva och förtydliga demokratiuppdraget i den rådande läroplanen, som gäller för alla utbildningar som påbörjats efter den 1 juli 2011.

Den svenska skolan har en mängd mål, uppgifter och uppdrag att genomföra men enligt läroplanen är

[h]uvuduppgiften för gymnasieskolan [...] att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen ska främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. Den ska bidra till elevernas allsidiga utveckling (Lgr11:6).

Citatet visar att den svenska gymnasieskolans yttersta mål är att göra eleverna ansvarskännande människor, vilket skolan ska uppnå genom att överföra värden, förmedla kunskap och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Att förbereda eleverna för att aktivt delta och utveckla yrkeslivet kan ses som att hjälpa dem att uppfylla sina kursmål, vilka är tydligt beskrivna i styrdokumentet. Utbildningen ska också förbereda elever för ett aktivt utvecklande av samhällslivet. Detta mål är tämligen brett och ospecificerat då läroplanen inte fastslår vad som närmare menas med aktivt deltagande i samhällslivet och inte heller vilka aktiviteter detta deltagande skulle innebära. Begreppet *samhällsliv* är i sig självt något oklart och tämligen omfattande men definieras av Nationalencyklopedin (i Eklund 2007) som alla de offentliga aktiviteter som inte ingår i individens privatliv. Aktivt deltagande i samhällslivet kan således innebära en mängd olika aktiviteter varav deltagande i demokratiska beslutsprocesser är en men långt från den enda. Det är dock viktigt att påpeka att läroplanen fastslår att alla elever efter genomförd gymnasial utbildning ska ha förutsättningar att delta i *demokratiska beslutsprocesser* i samhälls- och arbetsliv (Lgr11:10).

Av Skolverket beskrivs skolans demokratiuppdrag som en tredelad uppgift. Skolan ska för det första utveckla elevers kunskap om demokrati eller med andra ord *demokratisk kunskap*, framförallt genom utbildning. Arbetet i skolan ska också bedrivas i *demokratiska arbetsformer* och sist men inte minst har skolan också i uppdrag att förmedla en *gemensam värdegrund* till eleverna (Skolverket 2000).

De *demokratiska kunskaperna* styrdokumentet talar om kan bedömas innehålla olika dimensioner där både kunskap *om* demokrati och *i* eller *för* demokrati finns närvarande. Elevernas demokratiska kunskapsutbildning ska innebära att elever får kunskap om mänskliga rättigheter och skolans värdegrund samt ha ”förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls[...]liv” (Lgr11:10), dvs. utbildning om demokrati (Biesta 2003; Bronäs 2000). Det räcker dock inte för utbildningen att förse eleverna med kunskaper om demokrati utan demokratiarbetet i skolan ska också ge elever ”förmåga[n] att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Lgr11:10). Det är också viktigt att elever kan samspela respektfullt i möten med andra människor oavsett skillnader i saker som livsvillkor, kultur och religion och att de kan leva sig in i och förstå andra människors situation och handla utifrån detta (Lgr11:11).

Eleverna ska således kunna agera demokratiskt i mötet med andra, eller med andra ord ska eleverna

ta till sig skolans demokratiska värderingar och handla utifrån dessa, något som kan kallas ett *demokratiskt förhållningssätt* (Ekman 2007:15). För att sammanfatta denna dimension kan vi utgå från läroplanen som säger att "[s]kolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling." (Lgr11:11). Vi skulle kunna säga att den senare dimensionen handlar om utbildning *för* demokrati (Bronäs 2000; Biesta 2003; Ekman 2007). Begreppet *demokratisk kompetens* har haft en framträdande roll i några aktuella statsvetenskapliga studier (ex Ekman 2007; Jarl 2004; Almgren 2006 ) och likställs med eller i alla fall tangerar den tolkning av de demokratiska kunskaperna som presenterats ovan. Ofta knyts också begreppet i forskningen till den senare dimensionen, som handlar om att elever ska ha ett aktivt demokratiskt förhållningssätt (Ekman 2007), och jag har därför valt att komplettera de demokratiska kunskaperna med begreppet demokratisk kompetens i valet av föreliggande studies teman.

Med *demokratiska arbetsformer* menar styrdokumentet "att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen" (Lgr11:13). Eleverna ska också tillsammans med läraren planera och utvärdera undervisningen och det är viktigt att eleverna tillåts pröva olika arbetssätt och arbetsformer. De demokratiska arbetsformerna syftar även till att uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter möjlighet att utvecklas. Arbetsformerna har som mål att eleverna "stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor" (Lgr11:13) och att de "utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv" (Lgr11:12).

Som historiken ovan visade har s k *deliberativ demokratiteori* fått genomslag i forskning om skolans demokratiska uppdrag och även i Skolverkets material (jmf Skolverket 2000; 2011) och ses där som en bra demokratisk arbetsform. Det är inte föreliggande studies syfte att närmare undersöka den deliberativa demokratisynen men då den förespråkats från både forskningens och Skolverkets håll kan det vara relevant att kort beskriva huvuddragen i teorin. En deliberativ demokratiteori erkänner barn och ungdomars olika identiteter och deras reflexiva och kommunikativa förmågor och utgår från en *pluralistiskt* synsätt (Roth 2004; Englund, 2001). Teorin pekar på samspel och kommunikation mellan människor som främsta vägen för individens demokratiska utveckling och "[i] den deliberativa demokratidiskussionen uppmärksammas det kvalificerade samtalet och dess betydelse för beredande och fattande av beslut i en annan utsträckning än andra demokratiteorier" (Roth 2004:80). Det kvalificerade eller deliberativa samtalet kännetecknas bl a av att skilda synsätt och argument ställs mot varandra, att deltagarna lyssnar till varandra och bemöter varandra

respektfullt, att deltagarna försöker komma fram till kollektiva lösningar eller överenskommelser samt av att auktoriteter och traditionella uppfattningar ifrågasätts (Englund 2001). De förväntade effekterna av de deliberativa samtalen är främst en relativisering av perspektiv och normer hos deltagarna och man tänker sig att samtalen ”kan bidra till att skärpa respektive deltagares argumentation och omdöme och bidra till att ståndpunkter och synsätt förskjuts, vilket också innebär att ett aktivt lärande impliceras” (Englund 2004:64).

Skollagen säger att utbildningen ska utformas efter grundläggande demokratiska värderingar ”och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (Lgr11:11). Dessa demokratiska normer, värden och rättigheter utgör skolans *gemensamma värdegrund*.

Värdegrundsbegreppet gjorde sitt intåg i styrdokumentet i och med Lpf94 och har precis som demokratiuppdraget i stort inte varit entydigt utan fyllts med olika meningar och syften (Englund & Englund 2012:7). Englund och Englund (2012) har i rapporten *Hur realisera värdegrunden?* diskuterat värdegrundens historia och vilka effekter olika uttolkningar av begreppet fått på värdegrundsarbetet. Författarna urskiljer i rapporten fyra huvudsakliga epoker eller tolkningar av värdegrundsbegreppet och vad som setts som värdegrundsstärkande. Värdegrunden fick till en början fick plats i styrdokumentet utan att den gavs någon större uppmärksamhet från varken politiskt eller Skolverkets håll förutom några specifika diskussioner, framförallt då om värdegrundens uttalade hänvisning till den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism<sup>1</sup> (Englund & Englund 2012:17).

Under åren kring millennieskiftet 2000 fick kommunikativa och deliberativa tankar stort utrymme i forskning och även Skolverkets dokument, något som också visar sig i skolans värdegrundsstävanden (Englund & Englund 2012:31; Skolverket 2000). Skolverkets *Värdegrundsbok* (2000) betonar samtalets vikt för värdegrundsarbetet och menar att värden måste få ifrågasättas och brytas mot varandra i deliberativa samtal.

Från runt år 2002 smalnar dock värdegrundsarbetet av och blir mer probleminriktat och reaktivt (Englund & Englund 2012:34). Avsmalningen sker genom att större vikt läggs på att förebygga kränkande behandling och mobbing i värdegrundsarbetet, i stor utsträckning på bekostnad av övriga delar av värdegrunden. Värdegrundsarbetet kännetecknas i denna epok av ett programinriktat arbete där olika former av manualbaserade samtal, som t ex KOMET, lyftes fram som

---

<sup>1</sup> En formulering som förövrigt fortfarande är närvarande i Lgr11

värdegrundsstärkande från auktoritativt håll (Myndigheten för skolutveckling 2003), metoder som utan urskiljning eller prövning gavs legitimitet. Man kan argumentera för att dessa manualbaserade samtal till viss del utmanar och underkänner lärares professionalitet, eftersom lärare ur detta perspektiv inte anses kunna hantera värdegrundskonflikter utifrån sina egna metoder och tankar (Englund & Englund 2012:38). Arbetet med olika program syftade främst till att skapa trygghet och studiero i klassrummen för att på så sätt underlätta för skolan att ge elever förutsättningar att uppfylla kunskapsmålen. Man kan således säga att demokratiuppdraget under epoken sågs som som instrumentellt för och underordnades skolans kunskapsuppdrag.

Problemen med den programbaserade synen uppmärksammades senare och Skolverket (2011) menar att programmen varken duger eller rekommenderas i skolans arbete med värdegrunden. Under våren 2011 publicerade Skolverket stödmaterial för förskolans och skolans värdegrundsarbete, vilket inte innehöll några hänvisningar till programmen som tidigare förespråkats. Istället lyftes återigen det öppna samtalets möjligheter för värdegrundsarbetet och starka hänvisningar till demokrati och mänskliga rättigheter ligger som utgångspunkt för materialet. Idag kan vi alltså skönja en återgång till de deliberativa tankarna, även om Englund och Englund ställer sig frågan om det finns manöverutrymme för de deliberativa samtalen i skolan eller om skolans ökade målstyrning står i vägen (2012:52).

Slutligen vill jag påpeka att läroplanen fastslår att skolans (demokratiska) utbildning ska vara *likvärdig*, oavsett var i landet den anordnas (Lgr11:6). En likvärdig utbildning innebär att målen elever ska nå är gemensamma och lika för alla. Likvärdigheten betyder dock inte att undervisningen ska utformas på samma sätt för alla elever utan hänsyn måste tas till elevers och elevgruppers förutsättningar, behov och kunskapsnivå (Lgr11). Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Likvärdigheten innehåller också jämställdhetstankar och skolan ska ”aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (Lgr11:6).

### **3.2 Läraren och demokratiuppdraget**

Läraren har en central roll för att skolan ska kunna genomföra sitt demokratiska uppdrag (jmf Fritzén 2003; Biesta 2003; Ekman 2011) och har ansvaret för att skapa förutsättningar för elevers demokratiska utveckling till aktiva medborgare (Lgr11). Det är tämligen magert med litteratur som undersöker lärares syn på och arbete med demokratiuppdraget men i detta avsnitt vill jag lyfta några studier som kan vara intressanta för att teckna en bild av hur kunskapsläget på forskningsområdet

ser ut.

Joakim Ekmans rapport *Skolan och medborgarskapandet* (2011) ger en bra forskningsöversikt över hur skolan som helhet arbetar med det demokratiska uppdraget och i rapporten får lärarens roll en relativt stor plats i resonemangen. Det bör påpekas att rapporten undersöker grundskolans arbete med demokratiuppdraget men samtidigt innehåller också forskningsöversikten litteratur som rör demokratiutbildningen på gymnasiet. Senare års forskningsdiskussioner har visat att skolans demokratiska uppdrag är något *motsägelsefullt*. Betoningen i uppdraget ligger på att elever ska tillgodogöra sig demokratiska kunskaper, kompetenser och färdigheter samt tillgodogöra sig en demokratisk värdegrund (ett demokratiskt förhållningssätt) för att bli fungerande demokratiska medborgare. Detta ska ske genom samtal och kritiskt ifrågasättande, samtidigt som vissa värden (alla människors lika värde, jämställdhet och respekt för individens integritet) *inte* får ifrågasättas (Ekman 2011). Lärare själva ser inte nödvändigtvis detta som ett problem eftersom det också upplevs finnas ett tolkningsutrymme och en frihet i styrdokumenterna som lärare använder för att ”utifrån professionella överväganden lägga upp undervisningen efter eget huvud” (Ekman 2011:136). Intressant med rapporten är också att den visar på att inte nödvändigtvis är själva innehållet i demokratiutbildningen som räknas utan snarare *hur* innehållet lärs ut (dvs själva *lärarstilen*) som är det viktiga (Ekman 2011:76ff). Man kan från ett sådant resonemang understryka att det är viktigt att undersöka hur lärare arbetar med skolans demokratiuppdrag och på *vilket sätt* de gör det.

I Marika Sannes rapport *Lärare om demokrati och deliberation* (2003) undersöks genom intervjuer lärares syn på demokrati och demokratiuppdraget. Vi kan i rapporten läsa att lärare ser demokratiuppdraget som minst lika viktigt som kunskapsuppdraget men att kunskapsuppdraget ändå prioriteras i undervisningspraktiken (Sanne 2003). Texten visar att det finns olika syner bland lärare på hur demokratiuppdraget påverkar undervisningen, där vissa menar att det är viktigt med *elevaktiva* arbetssätt där elever får göra sig hörda, lyssna på andras argument och se att saker och ting kan uppfattas olika, medan andra menar att demokratiuppdraget inte har någon direkt påverkan på undervisningsformer (Sanne 2003). Vi kan också läsa att lärare upplever att ett antal faktorer såsom skolledning, kursplaner, föräldrar och i viss utsträckning betygskriterier styr arbetet i förmån för kunskapsuppdraget än för skolans demokratiuppdrag (Sanne 2003). Även andra faktorer spelar in då lärare anser sig ha tämligen begränsad tid för och kunskaper om demokratiarbete i skolan, samtidigt som ingen av de intervjuade lärarna säger sig ha fått någon utbildning om demokrati eller demokratiskt arbete varken från lärarutbildningen eller genom fortbildning (Sanne 2003). Utifrån

dessa tankar kan det vara intressant för föreliggande studie att bidra med områden utbildningen kan förbättra.

Annan forskning visar att skolledare, personal, föräldrar, elever och politiker förväntar sig en traditionell och målinriktad skola (Rönström 2003; Roth 2004:78-80) vilket leder till att lärare inte motiveras att skapa förutsättningar för elevers delaktighet och inflytande över undervisningen. Rönström (2003) pekar även på att det finns andra problem för att lärare ska kunna arbeta med det demokratiska uppdraget, däribland tidsbrist, för stor arbetsbörda, politisk styrning och läroplansmål vilka alla försvårar lärares demokratiarbete. Även klassernas storlek, könsfördelningen bland personal och elever samt att personal och elever har svårigheter att bemöta varandra respektfullt och lyssna till varandra lyfts som problem för lärares demokratiarbete av rapporten (Rönström 2003). Det verkar enligt rapporten finnas en konflikträdsla som också betonas vara hindrande i demokratiarbetet, då detta kan leda till att värderingar och synsätt inte ifrågasätts utan behandlas utifrån ett *toleransperspektiv* istället för att brytas mot varandra i öppna samtal (jmf Englund 2001; Englund & Englund 2012; Skolverket 2000, 2011). Vi kan ytterligare problematisera konflikträdslan genom att återknyta till läroplanen som säger att läraren skall ”klargöra det svenska samhällets grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna samt med eleverna diskutera konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser” (Lgr11:12). Lärare får alltså inte sopa konflikter i klassrummet under mattan utan bör agera *normkritiskt* och ifrågasättande för att låta elever att utifrån grundläggande demokratiska värderingar argumentera för sina tankar och ställningstaganden, en tanke som kan kopplas till framförallt deliberativa samtal (Englund 2001; Englund & Englund 2012; Skolverket; 2011).

Det finns också forskning om lärares konkreta arbete med skolans värdegrund som kan vara intressant att presentera här. Olivestam och Thorsén diskuterar i boken *Värdegrund i förskola och skola* (2008) hur värdegrundsfrågor praktiseras i skolans vardag. De ser värdegrunden som något läraren ständigt måste ha i åtanke:

Skolans värdegrund ger som vi sett en uppräknig av ett antal värden. Som pedagog förväntas du genom ditt handlande visa att du tillämpar dessa värden inte endast i princip, utan också i enskilda situationer (Olivestam och Thorsén 2008: 81).

I konkreta situationer där konflikter eller kollisioner mellan värden uppstår måste läraren ha en form av värdegrundskalkyl i bakhuvudet för att kunna hantera situationen:

Lösningen av värdekonflikter ligger i att en värdestege utformas där det bedömda viktigaste värdet undantränger de andra värdena. Det gäller alltså att komma fram till vilket värdepar som har det överordnade värdet [i den konkreta situationen] i förhållande till det andra (Olivestam och Thorsén 2008: 81).

Ett sådant synsätt utmanas i stor utsträckning av Englund och Englund (2012) och även av Skolverket (2011). Istället lyfts det normkritiska, deliberativa samtals möjligheter för att främja elevers utveckling till ansvarsfulla och aktiva demokratiska medborgare (Lgr11), vilket blir tydligt då Skolverket menar att ”deliberativa typer av samtal kan ses som demokratins bärande element” (2011:49). Ett deliberativt demokratiarbete har en hög ambition och förväntas ha positiva effekter för elevers demokratiska utveckling (Englund 2001; Roth 2004) men det bör också påpekas att arbetssättet samtidigt ställer höga krav på läraren (Englund & Englund 2012:31; Andersson 2012).

Det finns en hel del forskning om att demokratiuppdraget är komplext och i konkurrens med kunskapsuppdraget (jmf Ekman 2011; Biesta 2003; Fritzén 2003). Denna forskning har dock ofta slagsida åt att undersöka hur man kan eller bör göra som lärare. Det behövs däremot mer studier av praktiken som ställer frågor om hur lärare faktiskt gör och här utgör föreliggande studie ett bidrag.

Som beskrevs i kapitleinledningen vill jag med föreliggande kapitel presentera och analysera demokratiuppdraget och den tidigare forskningen för att finna teman och skapa underfrågor som kan användas för att hänga upp min undersökning på. Jag har därför skisserat ett antal teman och mindre frågeställningar utifrån den tidigare forskningen i anslutning till mina forskningsfrågor:

*Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?*

- Finns det olika *syner* på demokrati bland de blivande lärarna?
- Vad anser lärarna vara demokratiuppdragets *innehåll*?
- Vilka demokratiska *kunskaper och kompetenser* tycker de blivande lärarna att eleverna bör få av utbildningen?
- Vad har samhällsläraren för *roll* för att skolan ska kunna genomföra sitt demokratiska

uppdrag och arbetet med den gemensamma värdegrunden?

- Finns det en *konkurrens* eller till och med en *konflikt* mellan skolans två huvudsakliga uppdrag, demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget?

*Hur ämnar blivande samhällslärare arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?*

- Vad innebär *demokratiska arbetsformer*? Hur vill de blivande lärarna arbeta demokratiskt?
- Har lärarna förslag på *pedagogiska metoder* de anser bra för att genomföra skolans demokratiuppdrag? Finns det konkreta exempel?
- Har de blivande lärarna *arbetat aktivt och medvetet* med skolans demokratiska uppdrag när de planerat, genomfört och utvärderat lektioner?

## 4. Metodologisk ansats och val av metod

### 4.1 Val av metod

Då jag är intresserad av att undersöka och kartlägga lärares perspektiv och syn på demokratiuppdraget och de olika sätt lärare arbetar på för att genomföra skolans demokratiuppdrag har jag valt att genomföra kvalitativa intervjuer. Av praktiska skäl har jag valt att avgränsa undersökningen till att endast prata med lärarstudenter. Detta val kan motiveras med att lärarstudenter är morgondagens lärare, vilka onekligen kommer att få hantera skolans dubbla uppdrag i framtiden, samtidigt som valet också kan motiveras med att lärarstudenterna utbildats med den nya läroplanen, Lgr11, i fokus. Att jag valt att göra en kvalitativ studie kan motiveras utifrån Kvale & Brinkmann (2009) som menar att målet med den kvalitativa forskningsintervjun bland annat är att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av intervjupersonens livsvärld. Givetvis är vi intresserade av hur samtliga lärare i Sverige arbetar med demokratiuppdraget men en sådan studie är på sin plats då vi först fått en uppfattning om hur lärarna tänker. Där kan föreliggande studie utgöra ett bidrag.

Som intervjumetod har jag valt att genomföra fokusgruppsintervjuer. En fokusgruppsintervju byggs utifrån de gemensamma erfarenheterna hos deltagarna (Halkier 2010) och skapar en bra bild även i komplexa frågor då "[g]ruppen skapar i en ideal situation grogrund för fler impulser och reflektioner tack vare den inbördes dynamiken" (Essaiasson m fl 2012:319). Ahrne & Svensson (2011) menar att antalet grupper i en studie som utgår från fokusgruppsintervjuer kan variera beroende på mängden tillgänglig information men också på antalet deltagare i varje grupp. Jag valde att genomföra tre intervjuer, där två grupper bestod av tre deltagare och en av fyra.

Fokusgrupper bör enligt Ahrne & Svensson (2011) utgå från en viss diskussionsmetodik. Det gäller för intervjuaren att lyssna, försöka fånga det gemensamma och sedan försöka fånga meningen. Man bör också utgå från att ställa öppna och ej ledande frågor, ställa klagörande frågor för att sedan fördjupa diskussionen. Hänsyn bör också tas till att undersöka en generell nivå för att sedan gå ner på en mer konkret, specifik nivå.

Intervjuaren har i fokusgruppsdiskussioner en viktig roll som moderator eller gruppleddare, då denna ska stimulera samspel i gruppen och få deltagarna att tala med varandra (Halkier 2010). Som moderator är det även viktigt att hantera den sociala dynamik som uppstår mellan gruppens

deltagare för att se till att inte någon får en dominerande roll. Resultaten utgörs av deltagarnas interaktion, deras uttalanden och erfarenheter, samtidigt som min roll som moderator blev viktig för att leda samtalet framåt och få mina forskningsfrågor belysta. Moderatorns roll skiftar också i relation till vilken struktur man valt för intervjuerna, där en mer strukturerad intervju kräver större inblandning från moderatorns sida genom fler och specifika frågor medan en mer fri modell utgår från breda och öppna inledningsfrågor. Hur strukturerad en fokusgruppsintervju bör vara är ett ställningstagande som enligt Wibeck (2010) måste göras beroende på gruppens sammansättning och studiens syfte. Jag valde att göra en blandning av de två modellerna ovan, där jag till en början inledde med mer öppna frågor för att sedan försöka gå ner på en mer strukturerad och specifik nivå. Denna modell kallas ofta för *trattmodellen* (Halkier 2010:39) och ledde till att min roll som moderator i början av intervjuerna var ganska undranden men ökade i takt med att jag gick in och ställde följdfrågor för att utveckla och koppla intressanta tankar till studiens syfte. Att göra en avvägning över om fokuset för resultatet ska ligga på innehållet eller på den sociala interaktionen är viktigt inför skapandet av intervjufrågor. Eftersom jag ämnar göra en kartläggande studie föll valet av fokus tämligen naturligt på innehållet och trattmodellen var ett bra verktyg för att kunna få svar på mina frågor eftersom jag då kunde inleda intervjuerna ganska öppet och brett för att sedan försöka fånga upp det specifika och koppla det till studiens syfte.

Det råder delade meningar om hur många gruppmedlemmar en fokusgrupp bör bestå av. Dunbar (i Wibeck 2010) menar att gränsen för antalet deltagare som kan vara inbegripna i ett samtal går vid fyra eftersom det är svårt att bibehålla deltagarnas uppmärksamhet i större grupper än så. Det finns också andra rekommendationer, där grupperna kan ha fyra till sex deltagare men det finns också exempel där grupperna haft så många som tio till tolv deltagare. Mina fokusgrupper var ganska små, något jag vill motivera med att i exempelvis en grupp om tre personer, en triad, är det lätt för deltagarna att få en känsla av inflytande och samhörighet, det blir lättare för deltagarna att svara på varandras frågor och ge varandra feedback (Svedberg 2012). En annan fördel med en mindre grupp kan också vara att den inte kräver en lika stark struktur för att hållas samman som en större grupp, vilket också underlättade för användandet av den så kallade trattmodellen. Wibeck (2010) lyfter dock ett varnande finger för att små grupper (framförallt triader) kan vara problematiska eftersom de medför vissa risker. Det finns en risk i små grupper för att det bildas spänningar mellan deltagarna, att två deltagare gaddar ihop sig mot den kvarvarande eller att en deltagare får agera medlare mellan de två andra gruppmedlemmarna. Dessa risker försökte jag dock minimera under intervjuerna genom att fördela ordet till deltagare som inte var så aktiva, en teknik jag också använde för att inte någon deltagare skulle anta en dominerande roll i intervjun. Min roll som

moderator blev således viktig även om jag upplevde att gruppdynamiken under intervjuerna oftast fungerade bra utan större justeringar från min sida.

Det är också relevant att diskutera hur många fokusgrupper en studie bör innehålla. Antalet intervjuer som bör genomföras varierar beroende på studiens omfång och vilken roll i datainsamlingen fokusgrupperna har (Halkier 2010:33). Hur många intervjuer man väljer att genomföra beror också bl a på hur många sociala kriterier man utgår från i sitt analytiska selektiva urval (mer om detta nedan). Föreliggande studie utgår från ett litet antal kriterier, då fokus huvudsakligen lagts på blivande samhällslärare, och jag valde därför att genomföra tre fokusgruppsintervjuer. Detta val hänger också ihop med att jag redan efter den första intervjun insåg att materialet skulle bli väldigt stort (studien utgick från närmare 70 sidor transkriberat material), vilket föranledde valet att hålla antalet intervjuer nere för att studien inte skulle drunkna i material den inte kunde göra rättvisa.

#### **4.2 Urval och gruppammansättning**

Kvalitativa forskningsdesigner har i regel så små urval att de inte kan vara slumpmässiga, utan urvalet bör snarare vara *analytiskt selektivt* (Halkier 2010:25). Man måste därför se till att man får med viktiga karakteristika i förhållande till problemställningen representerade i urvalet, eftersom det annars kan bli svårt att generalisera empiriska mönster senare (Halkier 2010:25). Man kan säga att urvalet således ska utgå från de forskningsproblem man valt. Utifrån dessa tankar gjorde jag valet att intervjua blivande samhällslärare, då dessa ofta har ett stort ansvar för genomförandet av skolans demokratiuppdrag (se kapitel 2 och bl a Ekman 2011; Biesta 2003). Det är utöver detta också viktigt att ha i beaktande att fokusgrupps produktion av kunskap är beroende av deltagarnas sociala interaktion med varandra och att grupperna som huvudregel därför varken får vara alltför homogena (då det finns risk att det inte uppstår något utbyte) eller för heterogena (då det föreligger en risk för att konflikter uppstår och att olika uppfattningar inte kommer till uttryck) (Halkier 2011:26). Detta resonemang ligger nära tankarna om att man kan bilda sammansatta eller segmenterade fokusgrupper (Halkie; 2010), där man antingen kan variera egenskaper som ålder, kön och sociala bakgrunder eller försöka bilda liknande grupper. Min gruppammansättning var till viss del segmenterad då jag ville skapa en viss variation i fråga om framförallt kön och vilka ämnen de blivande lärarna kommer undervisa i utöver samhällskunskap. Detta val gjordes för att uppfylla kravet på att inte skapa för homogena grupper där samtalen inte har något utbyte, samtidigt som variationen i grupperna också kunde bädda för intressanta och skilda erfarenheter från olika håll i

fråga om olika ämnen men också till viss del genus. Valet hängde också ihop med en annan avvägning jag gjorde, närmare bestämt valet att komponera fokusgrupper där deltagarna kände varandra, något som brukar kallas *nätverksgrupper*. Fördelarna med att skapa fokusgrupper med nätverksdeltagare är flera, bl a kan man argumentera för att deltagarna har lätt att delta i samtalet ”därför att det är tryggt med människor som man känner och vars reaktioner man kan föreställa sig” (Halkier 2010:28), samtidigt som deltagare från samma nätverk också kan hjälpa till och fördjupa varandras perspektiv utifrån delade erfarenheter (Halkier 2010). Nackdelen med en sådan gruppssammansättning kan vara att deltagarnas gemensamma bakgrund och framtid leder till att social kontroll påverkar vilka uttalanden deltagare gör. Med andra ord kan man säga att det finns en risk för att tidigare och framtida sociala mönster kan hindra deltagare från att uttrycka sin egentliga mening, något man måste vara medveten om som moderator.

#### **4.3 Genomförande**

Inför intervjuerna förberedde jag mina frågor (bilaga 1) väl utifrån mina forskningsfrågor och de underteman och -frågor jag valt. Jag använde mig till viss del av en strukturerad intervjuguide, då de första frågorna i varje grupp var samma medan samtalet och mitt syfte fick styra i vilken utsträckning resten av frågorna berördes. Det var viktigt att frågorna var öppna och inte allt för specifika, dels för att låta deltagarnas åsikter och erfarenheter men också det oväntade komma till tals men också för att öppna samtalet för följdfrågor för att närmare belysa något för föreliggande studie intressant tema, tanke eller erfarenhet kom på tal. Frågorna utgick från relevanta teman i forskningen: blivande lärares syn på demokratiuppdraget och dess innehåll, om det finns en konflikt mellan skolans dubbla uppdrag och hur de blivande lärarna i så fall vill hantera detta, vilka demokratiska kunskaper och kompetenser de blivande lärarna ser som viktiga för elever att besitta och utveckla, demokratiska arbetsformer, vilka pedagogiska arbetssätt och metoder de blivande lärarna ansåg bra för elevers demokratiska utveckling, (samhällskunskaps)lärares roll för demokratiuppdragets genomförande och om de blivande lärarna arbetat aktivt med demokratiuppdraget. Jag märkte vid intervjuernas genomförande att denna ansats var mycket bred och därför fick samtalen styra i vilken utsträckning olika teman berördes. Alla frågor ställdes sålunda inte till alla grupper, även om jag som moderator kunde se till att mina huvudsakliga teman belystes genom att ställa följdfrågor och i viss mån styra samtalen.

Introduktionen är enligt Halkier (2010) viktigt när det kommer till fokusgrupper. Därför hade deltagarna informerats om studiens syfte innan fokusgruppsdiskussionerna genomfördes. Jag

skapade även utifrån styrdokumentet ett diskussionsunderlag som deltagarna fick läsa innan intervjuerna genomfördes för att i viss mån säkerställa att de var insatta i ämnet men också för att minimera risken att de inte talade om samma saker.

Vid val av intervjuplats finns framförallt tre vanliga alternativ: ett ställe som är objektivt för deltagarna, en plats som är ämnesrelevant eller hemma hos någon av deltagarna (Halkier 2010). Mitt val föll på att genomföra intervjuerna på platser på Göteborgs Universitet. Valet kan motiveras med att deltagarna alla studerar där och därför kände sig trygga med miljön.

Jag hade möjlighet att filma intervjuerna men avstod eftersom resultaten framförallt skulle utgöras av fokusgruppsdiskussionernas innehåll och inte i någon större utsträckning av deltagarnas interaktion. Istället valde jag att spela in ljudfiler på två olika ljudkällor istället, även om det bör påpekas att en av intervjuerna (grupp B) bara spelades in på en ljudkälla pga tekniska problem. Det är också möjligt att utifrån Wibeck (2010) argumentera för att valet att bara göra ljudinspelningar kan vara en fördel eftersom det är lättare för deltagarna att bortse från en diktafon än från en videokamera. För intervjuerna hade jag avsatt ungefär 60 minuters intervjutid, något som dock alla intervjuer översteg med råge. En intervju blev ungefär 90 minuter lång medan de två andra närmade sig 120 minuter. Detta kan kanske härledas till min breda ansats men också till att grupperna verkade intresserade av ämnet och var mycket diskussionsvilliga.

#### **4.4 Datainsamling och databearbetning**

De tre intervjuerna spelades in som ljudfiler, vilka utgör studiens rådata (Wibeck 2010). Eftersom jag främst intresserade mig för diskussionens innehåll var det viktigt att som moderator styra diskussionerna så att de kretsade kring mina forskningsfrågor och valda teman. För att kunna vara medveten om detta gjorde jag bara ett fåtal anteckningar under intervjuernas gång och riktade istället in mig på att föra samtalen vidare. Intervjuerna transkriberades efter de genomförts och jag valde att i ganska stor utsträckning skriva ut intervjuerna i skriftspråk men ändå behålla ofullständiga uttryck och satser (Wibeck 2010; Halkier 2010). De tre intervjuerna transkriberades till en början strategisk enligt Wibecks (2010) förkortade transkriptionsvariant men jag märkte snart att detta ledde till att jag inte riktigt kunde fånga upp alla intressanta tankar och teman som förekommit i diskussionerna. I slutändan transkriberades intervjuerna nästan i sin fullständighet även om vissa korta passager som inte var relevanta för studiens syfte lämnades otranskriberade.

Vid min analys utgick jag framförallt från den så kallade *grounded theory*, vilken förenklat innebär:

- Ett första försök att utveckla kategorier som ska belysa data
- Ett försök att ”mätta” dessa kategorier med lämpliga fall för att visa deras relevans
- Utveckling av kategorierna till mer generella analytiska ramverk, som är relevanta också utanför sitt sammanhang (Wibeck 2010:92-93)

Det är tveksamt om målet med en analys bör vara att skapa kategorier med allmän relevans som teorin ovan menar (Wibeck 2010) och jag valde att inte generalisera analysen till för stora sammanhang utan snarare koppla de utvecklade kategorierna till tidigare forskning för att visa deras relevans i anknytning till studiens forskningsfrågor och syfte. Grounded theory fungerade således som en utgångspunkt för analysen men samtidigt fick studiens syfte avgränsa hur mycket jag valde att generalisera resultaten.

För att kunna genomföra det sista analyssteget (i min variant av grounded theory) valde jag att först dela upp rådatan eller materialet underifrån varje grupp under aktuella frågor. Detta skedde genom att materialet skrevs ut och ”klippes och klistrades”. I nästa steg kopplade jag svaren till mina frågeställningar och mina valda teman, vilket gjordes på samma sätt som i steget innan. Dessa två steg utgjorde vad Halkier (2010) kallar en första kodning och kategorisering av materialet och gav mig en bra översikt över vad grupperna hade för svar på de olika frågorna. Dessa jämfördes sedan i en horisontell innehållsanalys, vilket tillät mig att se likheter och skillnader mellan de olika grupperna (Wibeck 2010). Grupperna var samstämmiga på många områden men genom att kategorisera gruppernas svar mot mina frågeställningar och teman kunde jag också se vilka mina frågor, områden och teman grupperna fokuserat mest på. Detta analyssteg gjorde det också möjligt att utveckla de kategorier för vidare forskning studien ämnar bidra med.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat ett antal forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskapligt forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Principerna innebär i praktiken att deltagarna informeras om sina rättigheter och studiens syfte inför fokusgruppsdiskussionerna. Deltagarna fick också avgöra själva om de ville medverka i studien. Alla namn anonymiserades i resultatdelen för att uppfylla kravet på konfidentialitet samtidigt som nyttjandekravet uppfylldes genom att de transkriberade intervjuerna

inte finns med som bilaga till studien.

#### 4.6 Studiens giltighet

I fokusgruppsdiskussioner finns det en risk att vissa deltagare får en underordnad roll och därmed inte har lika stora möjligheter att uttrycka sina åsikter som någon som har en överordnad roll i gruppen (Wibeck 2010). Denna risk försökte jag minimera genom att se till att ingen gruppdeltagare fick en dominerande roll i diskussionerna, vilket jag åstadkom genom att fördela ordet och ställa frågor till de deltagare som förhöll sig lite mer passiva i diskussionerna. Gruppernas storlek gjorde också att jag fick en bra överblick över samspelet och därför kunde lägga märke till och korrigera situationer där deltagare antog en mer överordnad roll.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen och vad deltagarna i en diskussion uttrycker intressant. Perspektivet menar också att kommunikation är kontextuellt bestämd och vi kan därmed andra ord bara studera vad deltagarna väljer att säga och uttala sig om i just den situation som kommunikationen (i detta fall fokusgruppsdiskussionen) sker (Säljö 2000). Vilka tankar och faktiska åsikter deltagarna i föreliggande studie har är således ingenting jag kan uttala mig om. Säljö (2000) menar dock att våra handlingar och förståelse ingår i och skapar kontexten, något som skapar en identifierbar helhet och en *social praktik*. Deltagarnas svar kan ses som situerade handlingar där deltagarna svarade utifrån den situation de befann sig i. En fokusgruppsdiskussion är en konstruerad situation, vilket jag också fick vara medveten om vid analysarbetet då det som är tillgängligt för mig som forskare är de svar som deltagarna gav i just detta sammanhang. Genom att utgå från deltagarnas utsagor och presentera de teman som kom upp i fokusgruppsdiskussionerna genom mina valda analysredskap dämpade jag risken för de problem som kan uppstå om man både agerar moderator i fokusgruppsdiskussionerna och genomför analysarbetet, något som stärker studiens reliabilitet (Wibeck 2010).

## 5. Resultat

I detta avsnitt ämnar jag presentera resultaten av den genomförda undersökningen. För att presentera dem på ett överskådligt sätt har jag valt att utgå från mina två forskningsfrågor. Vid den horisontella analysen visade det sig att gruppernas svar på min första frågeställning var tämligen samstämmiga och därför har resultaten för frågan samlats under en rubrik. På min andra forskningsfråga skilde sig svaren mer och resultaten presenteras därför gruppvis på denna fråga.

### 5.1 Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?

Grupperna hade mycket lika syn på demokratibegreppet i stort och i sina tolkningar av demokratiuppdragets innehåll. Det fanns en bred syn på demokrati bland deltagarna där vikten av att få vara med och delta i de beslutsprocesser som påverkar ens eget liv och olika sätt att göra detta på framstod som centrala i gruppdiskussionerna. Skolans demokratiuppdrag sågs av grupperna som något *flerdimensionellt*, vilket kan klargöras genom följande citat:

Först den formella, eller hur man lär sig mer delta i samhällsdemokratin, det är ju en viktig del av det hela men sen är det ju det här med det praktiska arbetet, hur verkar man demokratiskt i en grupp där man kanske inte tycker om alla eller ens känner varandra särskilt väl? (a1)

Grupperna problematiserade i olika utsträckning den representativa demokratin och flera deltagare ansåg att den kan verka och vara trög och byråkratisk, samtidigt som den också kunde ses som ”svart-vit” (b3) en tanke som utvecklades av en annan gruppdeltagare som menade att detta kunde leda till en ”vi-och-dommiljö” i politiken (b1). Klassrumsdemokrati sågs på ett lite annat sätt av de flesta deltagarna och istället framhölls där möjligheterna hos *samtalsinriktad demokrati* och *konsensuslösningar* i diskussionerna, även om deltagarna ansåg att denna form av demokrati var lättare att applicera i klassrummet än i samhället i stort. Att ha en dialog med eleverna angående undervisningens form och innehåll framhölls i samtliga diskussioner som en nödvändighet för att kunna arbeta demokratiskt i skolan.

Grupperna hade i regel svårt att avgöra vilka demokratiska kunskaper och kompetenser de ansåg var viktiga för elever att besitta. I diskussionerna lades dock fokus på att elever bör få förutsättningar för att göra *medvetna* och *genomtänkta ställningstaganden*, både i den representativa demokratin men även i frågor som påverkar elevens egna livssituation. Andra kompetenser som fick utrymme i diskussionen var förmågan att kunna *samarbeta* med andra och leva sig in i andras situation, samt

*byta perspektiv*. Samtidigt var det också viktigt för elever att *respektfullt* kunna *bemöta* och *samtala* med andra. Intressant i diskussionerna var också att mer formella kunskaper om röstningsförfarande och liknande inte syntes vara lika viktiga för elever att tillägna sig, utan att deltagarna snarare framhöll vikten av att eleverna skulle tillägna sig ett demokratiskt förhållningssätt.

## **5.2 Hur ämnar de blivande samhällslärarna arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?**

### **5.2.1 Grupp A**

Gruppen bestod av fyra deltagare, vilka utöver samhällskunskap också kommer undervisa i svenska, engelska, spanska och historia.

De blivande lärarna menade alltså att det går att arbeta demokratiskt i de flesta av skolans ämne. De demokratiska arbetsformerna utgick i diskussionen mycket från *elevinflytande*, *dialog* mellan lärare och elever (där läraren skulle vara öppen för att lyssna till olika behov hos eleverna) samt att undervisningen för att nå likvärdighet måste *anpassas* till individer och elevgrupper. I diskussionen framfördes också idéer om en blandning av arbetsformer som demokratisk, eftersom elever ansågs lära sig olika. Vi kan också hitta argument i diskussionen för att en växelverkan mellan olika arbetsformer kan vara bra för elevers demokratiska utveckling, att de genom föreläsning och klassrumssamtal får tillägna sig grundläggande kunskaper för att sedan i mer *elevaktiva* arbetsformer utveckla dessa kunskaper och kompetenser och göra dem till sin egna.

Några av lärarstudenterna menade att de aktivt och medvetet arbetat med demokratiuppdraget under VFU-perioder (praktikperioder då lärarstudenter får observera och delta i undervisning ute i skolpraktiken) och hade konkreta exempel på konkreta exempel på pedagogiska metoder och situationer då de arbetat med skolans demokratiuppdrag. En av deltagarna upplever sig ofta fått agerat *motpol* i klasser som upplevts som typiskt ”flickiga” eller ”pojkkaktiga”, ”vilket jag måste bemöta på olika sätt” (a3). Där är det alltså viktigt att läraren ger eleverna förutsättningar för att ifrågasätta normer och värden. Detta lyfts också fram av en annan deltagare som främst haft VFU på olika yrkesförberedande program där en stor andel elever ”varit Sverigedemokrater som tycker att systemet och etablissemanget förtrycker dom, alltså folket” (a2). Sådana tankar hos eleverna vill lärarstudenterna bemöta genom att agera *normkritiskt* och ifrågasättande.

### 5.2.2 Grupp B

Bestod av tre deltagare som vid sidan av samhällskunskap också kommer undervisa i geografi, religion och matematik.

Gruppen ansåg att *variation* mellan olika undervisningsformer, anpassade efter eleverna, var ett bra medel för att arbeta demokratiskt i skolan. Tanken problematiserades dock av deltagarna som menade att man som VFU-student i regel planerat lektioner och undervisningsmoment innan man kommit ut i den faktiska verksamheten och fått träffa klasserna. Därför ansåg deltagarna att det som VFU-student kunde vara svårt att elevanpassa undervisningen i planeringsstadiet även om praktiken och elevgruppers olikheter oftast ändå ledde till att undervisningen anpassades i någon mån.

*Elevpåverkan* fördes också fram som en viktig faktor för skolans demokratiska arbete. I vilken utsträckning detta var möjligt hängde mycket ihop med *elevs ansvarstagande* ansåg deltagarna. Deltagarna menade dock att man genom att försöka ha en *dialog* om undervisningens *form* och *innehåll* med eleverna samt att läraren genom att utgå från elevernas vardag och verklighet kunde uppfylla styrdokumentens mål om att arbeta demokratiskt i skolan. Dessa demokratiska arbetsformer ansågs av gruppen vara möjliga att använda inom många ämnen men två av lärarstudenterna vill bli ”trygga i sin lärarroll” (b1, b2) innan de aktivt börjar tänka på skolans demokratiska uppdrag. Det fanns också åsikter bland två deltagare om att de arbetar med demokratiuppdraget uti i praktiken, då dess tankar och värderingar ”alltid sitter i bakhuvudet” (b2, b3). Rollspel och debatter var framförallt de arbetssätt gruppen diskuterade som bra för att utbilda elever demokratiskt, då eleverna i *autentiska situationer* får chansen att uppleva och leva ut demokrati. I diskussionen framhölls också att arbetssätten främjade arbetet med många av de demokratiska kompetenser gruppen ansåg som viktiga då eleverna i debatter och rollspel får lära sig argumentera för egna och andras åsikter men även omformulera och ifrågasätta egna ställningstaganden. Två av deltagarna hade erfarenheter av att arbeta med dessa metoder även om de ansåg att det var problematiskt att VFU-studenter oftast inte har lika stor *auktoritet* i klassrummet som de utbildade lärarna, vilket lett till att arbetssätten inte alltid har lyckats. Deltagarna var överens i åsikten om att lärarutbildningen i regel inte på något direkt sätt förbereder lärarstudenter för att arbeta med demokratiuppdraget, och deltagarna menade att de inte fått någon konkret hjälp för hur man bör arbeta med demokratiutbildning i skolan.

### 5.2.3 Grupp C

Denna grupp bestod av tre deltagare, där två deltagare utöver samhällskunskap utbildar sig till medialärare och en till religionslärare.

Gruppen uttryckte gemensamt åsikten att de under lärarutbildningen i regel inte alls inte fått någon närmare kunskap om skolans demokratiuppdrag och hur man kan arbeta med detta. Samtidigt som gruppen efterlyser mer konkreta diskussioner om demokratiutbildning och -fostran under lärarutbildningen har de också många konkreta förslag och exempel på demokratiska arbetsformer och arbetssätt. *Elevpåverkan* (över undervisningens form och innehåll) genom dialog och *varierade undervisningsformer* (för att alla elever ska känna sig trygga och trivas med undervisningen) lyftes fram i diskussionen om hur lärare bör arbeta demokratiskt. Demokrati i klassrummet har enligt en deltagare ”essensen att alla ska få göra sin röst hörd och sen kommer man till kompromisser” (c2). Samtidigt argumenterade en av deltagarna för hur man arbetar demokratiskt i skolan också kan vara en mognadsfråga, och frågade sig i vilken utsträckning en nyexaminerad lärare kan våga eleverna vara med och styra undervisningen. *Elevaktiva arbetssätt* diskuterades också, och det sågs som viktigt ”att det finns en naturlig situation och att det inte bara är den abstrakta informationen du ska ta till dig utan att du måste gestalta, leva, informationen också!” (c2), en tanke som knöts till begreppet *autentiska situationer* av en annan gruppdeltagare. Gruppen uttryckte en viss oro för att lärares subjektiva demokratisyner skulle kunna ha en effekt på demokratiarbetet i skolan och det framfördes då argument för att *samarbete inom lärarlag* skulle kunna fungera dämpande för sådana effekter.

Gruppdiskussionen visade att deltagarna hade många erfarenheter och praktiska exempel, både från sin egen skolgång och VFU-perioder, på pedagogiska metoder som kan användas för att utbilda elever demokratiskt. Olika *arbetssätt* som diskuterades var, bland andra: föreläsningar i helklass, problembaserade grupparbeten, studiebesök, rollspel, gestaltningsövningar och debatter. Många av dessa knöts också till begreppet autentiska lärandesituationer. Lärarstudenternas erfarenheter från den egna utbildningen intressanta för föreliggande studie: en av deltagarna hade i gymnasiets samhällsundervisning fått skriva på ett kontrakt med regler kring uppförande och bemötande i klassrummet. Kontraktet låg sedan till grund för en elevaktiv undervisning där olika brott mot kontrakten eleverna skrivit på gick till en klassrumsdomstol där eleverna fick argumentera för sin sak. En annan deltagare hade arbetat mycket med teatralisk gestaltning av olika delar av demokrati, något den blivande läraren ansåg ”passa bra för oss teaterapor” (c1).

För att sammanfatta kapitlet vill jag här lyfta några av de centrala teman som berörts i intervjuerna som kan vara rimliga att utifrån studiens frågeställningar utsätta för lite djupare analys i studiens nästa avsnitt. Mina valda teman för analys är:

*Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?*

Som teman för analys i förhållande till denna fråga har jag valt:

- *demokratisyner* och den *flerdimensionella* tolkningen av demokratiuppdraget.
- vilka *demokratiska kompetenser* som lyfts i diskussionerna (samarbete, kritiskt tänkande, kunna ta andras perspektiv). Det är också intressant att kunskaper och kompetenser för att kunna delta i den representativa demokratin inte fick så stort utrymme i diskussionerna, vilket därför också i viss mån kommer diskuteras.

*Hur ämnar blivande samhällslärare arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?*

Under denna fråga vill jag lyfta följande teman för vidare analys:

- att undervisningen måste *anpassas* för att uppnå likvärdighet och hur detta kan uppnås.
- *elevaktiva* arbetsformer och arbetssätt samt *autentiska situationer*.

## 6. Analys

I avsnittet nedan vill jag återknyta till studiens syfte och frågeställningar och utifrån tidigare forskning analysera de kategorier/teman som lyfts fram i resultatdelen. Detta görs för att motivera varför framtida studier (ex TALIS) kan ha nytta av att närmare undersöka de valda kategorierna.

*Hur tolkar blivande samhällslärare demokratiuppdraget?*

Materialet visar att de blivande lärarna har ett flertal olika tolkningar av begreppet demokrati och begreppets innebörd. De svarande verkar alla medvetna om att demokratibegreppet i stort och demokratiuppdraget i synnerhet inte är entydiga och att deras subjektiva demokratisyn inte alltid överensstämmer med de som styrdokumentet innehåller, även om de svarande i huvudsak menar att de håller med om att de värderingar och normer som ingår i skolans demokratiuppdrag är rimliga och bör genomsyra utbildningen. Två huvudspår i lärarstudenternas uppfattningar om demokrati och demokratiuppdraget kan urskiljas, där det första kan beskrivas som ett snävt, *funktionsinriktat perspektiv* och det andra som ett *bredare perspektiv* där även olika former av demokratiskt deltagande och möjligheter att påverka även utanför den representativa demokratin, precis som olika demokratiska värden och kompetenser, får stort utrymme.

Uppdelningen kan med fördel kopplas till Gerrevalls (2003) uppdelning mellan en *funktionell* och en *normativ* demokratisyn (jmf Biesta 2003; Bronäs 2000). Ur ett funktionellt perspektiv på demokrati blir individens kvaliteter intressanta. De kvaliteter eller kompetenser som lyfts som väsentliga för elever att besitta utifrån perspektivet kan framförallt knytas till individens deltagande i demokratiska beslutsprocesser. En funktionell demokratisyn lägger alltså fokus på att ge elever kompetenser för att kunna delta i den representativa demokratin. De normativa demokratisynerna, deltagardemokrati och deliberativ demokrati, ställer högre krav på kompetens och utöver kunskaper om det demokratiska samhällssystemet och former för deltagande i dessa ska individer också kunna argumentera för sin sak. Argumenten ska bland annat kunna försvaras mot de grundläggande värden samhället och utbildningen bygger på, värden som kan knytas till och närmare specificeras i styrdokumentens värdegrund (Lgr11).

Kapitel 3 visade utifrån tidigare forskning att olika demokratisyner finns och i viss utsträckning konkurrerar med varandra i skolan. Litteraturen anser vidare att lärares demokratisyner påverkar undervisningens innehåll (Bronäs 2000; Biesta 2003), något de svarande är medvetna om. Det

verkar också finnas en vilja bland de svarande att inte bara utgå från en funktionellt perspektiv i undervisningen utan också en tanke om att ett normativt synsätt bättre kan förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet, något som också visar sig i de kompetenser (samarbete, respektfullt bemötande och samtalande, perspektivbyten och ifrågasättande av åsikter och normer) lärarstudenterna anser som viktiga. Demokratiuppdraget i den nuvarande läroplanen innebär både att elever ska få demokratiska kunskaper så att de kan delta i demokratiska beslutsprocesser men också att de skall tillägna sig ett s k *demokratiskt förhållningssätt* (Lgr11; Ekman 2007), något som en snävt funktionell syn inte nödvändigtvis hjälper till att utveckla (jmf Bronäs 2000; Biesta 2003). Utifrån dessa tankar kan man argumentera för att det är viktigt för forskningen att i framtiden närmare undersöka vilka demokratisyner och tolkningar av demokratiuppdraget som finns bland lärare då dessa faktorer verkar få stora implikationer på undervisningen.

### *Hur ämnar blivande samhällslärare arbeta för att genomföra demokratiuppdraget?*

Lärarstudenterna påpekar i regel att de anser det viktigt att undervisningen både till form och innehåll *anpassas till elevgruppens förutsättningar* för att målet om en likvärdig demokratiutbildning ska kunna genomföras. Att lärare varierar undervisningsformer ses av många deltagare i studien som ett demokratiskt arbetssätt i sig, då det verkar finnas en syn bland deltagarna att elever lär sig olika. Därför ter det sig också naturligt att variera undervisningsformer samt anpassa den till eleverna. Detta synsätt kan knytas till läroplanen som ju menar att utbildningen ska vara likvärdig men också måste anpassas då "[h]änsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå" (Lgr11:6). Vidare kan det också vara värt att påpeka att ingen av de svarande ämnar använda sig av någon typ av "färdig undervisningsmall" som fungerar på alla elever för att genomföra skolan demokratiska uppdrag utan att diskussionerna i materialet snarare kan tolkas som att lärarstudenterna ser varje elevgrupp som unik och att olika metoder således måste användas i olika klasser och på olika program. Vissa av de blivande lärarna påpekar också att bl a socioekonomiska och kulturella faktorer påverkar vilka kunskaper och kompetenser som måste utvecklas hos elever för att ge dem förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet, något som ytterligare talar för att undervisningen bör anpassas efter elevers och elevgruppers förutsättningar. Det råder alltså en konsensus bland de svarande om att det inte finns ett "rätt" sätt för att utbilda elever demokratiskt. Även forskningen ger stöd för tanken att undervisning bör anpassas efter eleverna och att olika undervisningsformer är olika bra på olika gymnasieprogram (jmf Ekman 2007; Andersson 2012). Att läroplanen, föreliggande studie och tidigare forskning alla pekar på att undervisningen bör anpassas torde denna kategori vara intressant

för vidare forskning att vidare undersöka, förslagsvis genom att belysa *hur* lärare anpassar sin undervisning till olika elevgrupper och *varför* (dvs, hur tänker de inför anpassningen?).

I anknytning till resonemanget om att det inte finns ett rätt sätt att bedriva demokratisk utbildning på vill jag ändå lyfta en annan tanke som är utmärkande i materialet, nämligen att många av de blivande lärarna förespråkar *elevaktiva arbetsätt*. Litteraturen har visat att det finns många teoretiska resonemang om hur demokratiutbildning effektivast kan bedrivas (jmf Englund 2001; Ekman 2007; Andersson 2012) även om dessa sällan testats i praktiken. Materialet för föreliggande studie erbjuder dock många förslag på alternativ och komplement till en traditionell katederundervisning då lärarstudenterna bl a tänker använda sig av perspektivbytesfrågor, debatter, studiebesök och gestaltungsövningar, för att nämna några, som arbetsformer för att utbilda elever demokratiskt. Gemensamt för arbetsformerna är att eleverna står i centrum. En svarande uttryckte detta som att det är viktigt ”att det finns en naturlig situation och att det inte bara är den abstrakta informationen du ska ta till dig utan att du måste gestalta, leva, informationen också” (c2). Elevaktiva arbetsätt verkar alltså vara bra pedagogiska metoder för att uppfylla läroplanens mål om att skapa aktiva medborgare eftersom eleverna då får utöva demokrati i praktiken, pröva argument och lära sig hur de kan påverka (jmf Englund 2001; Andersson; 2012). Flera av de svarande ser alltså *autentiska situationer*; där eleverna får arbeta aktivt och reflektera över sina tankar och ställningstaganden, som viktiga för att utveckla det demokratiska förhållningssättet hos elever. De autentiska situationerna har också en framskjuten position i litteraturen och då kanske främst i de deliberativa tankarnas retorik. De autentiska situationerna kopplas ofta i fokusgruppsdiskussionerna till tanken att lärare bör utgå från elevers vardag för att göra dem intresserade och aktiverade. Genom att knyta undervisningens innehåll och form till elevernas verklighet anser majoriteten av fokusgruppsdeltagarna att undervisningen både anpassas till elevers förutsättningar samtidigt som eleverna också får större incitament att aktivt delta i undervisningen. Tankarna går i mångt och mycket mot Rönnströms (2003) rapport som påpekar att även i situationer där eleverna bjuds in till att påverka undervisningen blir det ofta lärarna som till syvende och sist bestämmer undervisningens innehåll och form, oberoende av vad eleverna tycker. Åsikterna verkar således gå isär i frågan om huruvida lärare försöker ge elever möjligheter att aktivt delta i och påverka undervisningen eller inte, något som kan föranleda en närmare undersökning om lärare faktiskt arbetar för att skapa ett elevaktivt lärande och i så fall hur de gör det.

## 7. Diskussion och betydelse för lärarprofessionen

Föreliggande studie har syftet att undersöka lärares tolkningar av demokratiuppdraget samt hur lärare ämnar arbeta för att genomföra detta, för att på så sätt skapa kategorier som är användbara som utgångspunkter för vidare forskning om hur lärare genomför skolans demokratiuppdrag. Här vill jag kort diskutera på vilket sätt studien har bidragit till denna vidare forskning.

Tidigare forskning har ofta haft slagsida mot att undersöka hur lärare *kan* och *bör* arbeta för att genomföra skolans demokratiuppdrag. Däremot är det mer sparsmakat med studier om *hur* lärare faktiskt arbetar med demokratiuppdraget i praktiken. Föreliggande studie tog sitt avstamp i denna forskningslucka och bidrar till vidare forskning genom att belysa ett antal centrala kategorier av lärares demokratiska arbete i skolan som kan vara intressanta för det kommande TALIS-projektet att undersöka. Studien visar också på att det finns en stor mängd tankar och idéer hos lärare om hur demokratiuppdraget kan genomföras, varav kategorierna som diskuterats i studien enbart utgjorde några av de centrala resonemangen. Vidare kvalitativ forskning är därför nödvändig innan vi kan gå vidare och, som TALIS-projektet ämnar, kvantitativt undersöka lärares demokratiarbete. Några frågor som TALIS-projektet kan ha nytta av går dock att finna i föreliggande studies kategorier:

### *Demokratisyner och det flerdimensionella demokratiuppdraget*

- Ser lärare demokratiuppdraget ur ett funktionellt eller normativt perspektiv?
- Tror lärare att deras demokratisyn påverkar demokratiundervisningens innehåll?

### *Demokratiska kunskaper och kompetenser*

- Är det viktigt för elever att ha förutsättningar för att delta i den representativa demokratin?
- Är det viktigt att elever tillgodogör sig ett demokratiskt förhållningssätt?

### *Anpassning av undervisning*

- I vilken utsträckning anpassar lärare sin undervisning till elevgrupper?
- I vilken utsträckning utgår lärare från elever vardag och verklighet i sitt val av arbetsform och arbetssätt?

*Elevaktiva arbetssätt och autentiska situationer*

- I vilken utsträckning präglas lärares undervisning av elevaktiva arbetssätt?
- I vilken mån låter lärare elever få inflytande över undervisningens innehåll och form?

## Referenser

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning. En empirisk studie*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. (upplaga 1:2)  
Malmö: Liber AB.

Biesta, G. (2003). *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?* i *Utbildning & Demokrati* 2003, Vol 12, nr 1, s 59–80.

Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte – En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm

Bronäs, A. (2003). *Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran* i Selander, S. (red). *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Carlsson, L. (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö University Press: Acta Wexionensia Nr 84/2006 Pedagogik.

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

Ekman, J. (2011). *Skolan och medborgarskapandet*. Stockholm: Skolverket.

Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem – Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur, Chartwell-Bratt.

Englund, T. (1994). *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan – Lgr80. En kommenterad dokumentation av tio texter*. Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 115.

Englund, T. (1999). Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsingar. I SOU 1999:93 *Det unga folkstyret*. Demokratiutredningens forskarvolym VI, 13-50

Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättning*. Skolverket.

Englund, T. (2001). *Deliberativa samtal – en utgångspunkt för en läroplansarkitektur i det andra moderna?* Bidrag till NFPF-kongressen i Stockholm mars 2001.

Englund, T. (2004) *Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt* i *Deliberativ Demokrati*, red Klas Roth. Lund: Studentlitteratur.

Englund, A-L & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad ä 'värdegrundsstärkande'?*. Örebro: Örebro universitet.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012), *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4:e upplagan, Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Fritzén, L. (2003). *Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?* i *UTBILDNING & DEMOKRATI 2003*, (VOL 12, NR 3, S 67–88).

Gerrevall, P. (2003). *Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning* i *Utbildning & Demokrati 2003*, Vol 12, nr 3, s 41-66

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB.

Jarl M. 2004. *En skola i demokrati? Föräldrarna, kommunen och dialogen*: Göteborg Studies in Politics 86.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

Lpf94

Lgr11

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Olivestam, C E. & Thorsén, H. (2008) *Värdegrund i förskola och skola. Om värdegrund, yrkesidentitet och praktik*. Göteborg: Rebus.

Roth, K. (red), Premfors, R. (2004). *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.

Rönström, N. (2003). *Trädgårdar eller främlingsfientlighet*. Rapport till Skolverket.

Sanne, M. (2003). *Lärare om demokrati och deliberation*. Rapport till Skolverket

Skolverket. (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2001). *Ung i demokratin*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket. (2004). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Skolverkets rapport nr. 243. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.

*SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*

*SOU 1990:44 Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport.*

*SOU 2002:120 Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan.*

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi : om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. (2.uppl.) Stockholm: Norstedts.

Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skola. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.

Wibeck, V. *Fokusgrupper*. (2010). *Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

## Bilaga: Intervjuguide

Exempel på frågor som ställdes till fokusgrupperna:

- Vad innebär demokrati?
- Är det viktigt att utbilda elever i demokrati?/Är det viktigt att ge elever en demokratisk utbildning?
- Vad anser ni att en god demokratiutbildning bör innehålla? Bör fokus läggas vid några särskilda kunskaper/kompetenser?
- Vad innebär demokratiska kompetenser? Vilka är de viktigaste demokratiska kompetenser elever bör få av utbildningen?
- Är ni medvetna om skolans demokratiuppdrag och värdegrund när ni planerar och håller lektioner?
- Styrdokumenten fastslår att undervisning ska bedrivas i demokratiska arbetsformer. Hur har och hur vill ni arbeta demokratiskt i skolan? Finns det några särskilda metoder?
- Vilka pedagogiska metoder kommer ni använda för att utbilda elever för och i demokrati? Vilka metoder finns? Vilka metoder tror ni fungerar bäst för att ge elever en demokratisk fostran?
- Kommer ni använda olika metoder för demokratiundervisning på olika gymnasieprogram? Varför, varför inte?
- Är elevers demokratiska utbildning framförallt samhällskunskapslärares ansvar eller är det möjligt att utbilda elever demokratiskt även inom andra ämnen? I så fall vilka? Varför? Och hur?
- Hur vill ni arbeta för att ge elever politiskt självförtroende så att de vågar delta i demokratin

och samhället?

- Bedömning är en central del utbildningen. Kan och bör vi bedöma elevers demokratiska kompetens? Hur? Varför, varför inte?
- Skolan har ett dubbelt uppdrag, att ge elever ämneskunskap och att utbilda dem demokratiskt. Kan dessa uppdrag genomföras samtidigt eller är de i konflikt/konkurrens med varandra? Finns det pedagogiska metoder och arbetssätt för att genomföra dem båda?