

Läroböcker, demokrati och medborgarskap

Läroböcker, demokrati och medborgarskap

Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för
gymnasiet

Kurt Wicke



© KURT WICKE, 2019

ISBN 978-91-7346-504-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-505-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/54445>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Andreas Borg

Tryck: BrandFactory, Kålleröd 2019

Abstract

Title: Läroböcker, demokrati och medborgarskap
Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet

Author: Kurt Wicke

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-504-5 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-505-2 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: textbooks, social science, democracy, citizenship, critical discourse analysis

Avhandlingen undersöker hur läroböcker förhåller sig till skolans dubbla uppdrag: att dels socialisera in elever i det existerande samhället, och dels att utbilda dem till kritiska, självständigt tänkande medborgare. Detta uppdrag står i relation till den övergripande frågan om utbildning primärt reproducerar sociala strukturer, eller om utbildning utrustar medborgare så att de kan ta ställning till och eventuellt ändra dessa sociala strukturer.

Denna problematik undersöks genom att analysera hur läroböcker i ämnet samhällskunskap för gymnasiet konstruerar begreppen *demokrati* och *medborgarskap* i relation till det dubbla uppdraget. Tio utvalda läroböcker analyseras, utgivna direkt efter att Lgy 11 började gälla. Analysen utgår från en diskursanalytisk modell och fokuserar på kunskaps- och föreställningssystem, relationer och subjektspositionering.

Analysen visar att kunskaps- och föreställningssystem konstruerar politiska förändringar som automatiska och teleologiska processer som utan medborgares medverkan utmynnar i liberal demokrati och ett representativt statskick. Läroböcker presenterar liberal demokrati som identisk med demokratins idé, alternativt som enda realistiska sätt att konkretisera demokratin som princip. Läroböcker konstruerar också *demokratien* (det vill säga det liberala statskicket) som hotat och argumenterar att läsare är kallade att försvara detta statskick. Hoten kan vara externa, som diktatur eller demokratifientliga partier, eller in-

terna, som medborgares bristande engagemang och insikt i det liberala statskicketets överlägsenhet eller med tendenser till civil olydnad och utomparlamentarisk aktion.

Analysen av relationella aspekter indikerar texters auktoritets- och sanningsanspråk: innehållet presenteras genomgående *inte* som perspektiv, utan som *kunskap*, det vill säga att värderingar, föreställningar, mening och ideologiska positioner förmedlas med anspråk på att övertas av läsarna. Texter erbjuder med få undantag endast mycket begränsade möjligheter till deliberation eller möjligheter att ta ställning till textens innehållsliga erbjudanden. Det innebär att relationen mellan text och läsare präglas av en antingen övertalande eller oavvislig argumentation, det vill säga att läroböcker vädjar till läsarens insikt och samtycke eller till läsarens acceptans för en tvingande rationell argumentation.

Texterna konstruerar genomgående engagemang för och inom den representativa demokratin som nödvändig; i den mån engagemang för samhället som helhet framställs som ledstjärna konstrueras denna samhällshelhet som formell, representativ demokrati. Den relationella aspekten domineras av texters vi-gemenskaper som konstrueras som tvingande tolknings- och åsiktsgemenskaper utan möjlighet till analys eller ståndpunkter utanför dessa gemenskaper.

Elever positioneras både i politiska strukturer och i undervisningsstrukturer. Politiskt sett positioneras elever som väljare, som skall engagera sig både för det konkret existerande statsskicket och för sina individuella intressen, samtidigt som de tar avstånd från *demokratifientliga grupper* och ideologier. De skall också överta uppfattningen att det formella politiska systemet är demokratiskt, rationellt och välfungerande, och identifiera sig med uppfattningen att förändringar eller alternativ till existerande politiska strukturer är omöjliga, irrationella eller ogenomförbara. I relation till texten positioneras elever som mottagare av textens auktoritativa meningserbjudanden. Elever positioneras som individer som är eller bör vara mottagliga för texternas moralisk-rationella argumentation. Den politiska och pedagogiska positioneringen av elever stämmer överens så till vida att båda betonar (frivillig) underordning på rationella eller moraliska grunder, och båda fokuserar på reproduktion av påbjudna tolknings- och förklaringsmodeller

Innehåll

FÖRORD.....	11
INTRODUKTION.....	12
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	15
DISPOSITION.....	17
TIDIGARE FORSKNING.....	19
Läromedelsgranskningens instrumentella och representativa inriktning....	21
Den representativa inriktningen ifrågasätts.....	24
På väg mot en diskursiv vändning.....	25
Performativitet och diskurser i läromedelsanalysen.....	26
Läroboksgranskningar och performativitet.....	27
Ideologier, sanningsanspråk och läroböcker.....	28
Konflikter och positionering.....	29
Läroböcker, historia och medborgerlig aktivitet.....	30
Läroböcker och politisk bildning.....	31
Läroböcker, diskurser och demokrati.....	32
Avslutande sammanfattning.....	35
TEORETISK RAM.....	39
Demokratiutbildningens svenska historia.....	39
Konstruktion av subjektspositioner.....	44
Demokrati och demokratiundervisning.....	47
Republikansk och liberal demokrati.....	48
Politisk deltagande och medborgarskapets kris.....	50
ANALYS OCH FORSKNINGSMETOD.....	53
Urval.....	53
Tankefigurer.....	54
Kritisk diskursanalys.....	57
Den analytiska verktygslådan.....	59
Detaljanalyser.....	70

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT: SKYLDIGHETEN ATT FÖRSVARA DEMOKRATIN

.....	73
Reflex Plus (Almgren, Höjelid och Nilsson, 2011).....	73
Kunskaps- och föreställningssystem	73
Relationella aspekter	79
Subjektspositioner	83
Z-Konkret (Bengtsson, 2011)	86
Kunskaps- och föreställningssystem	86
Relationella aspekter	90
Subjektspositioner	95
Jobba med: Samhälle (Binkemo, 2011).....	98
Kunskaps- och föreställningssystem	98
Relationella aspekter	104
Subjektspositioner	107
Forum Samhällskunskap 1 (Brolin och Nohagen, 2016).....	109
Kunskaps- och föreställningssystem	109
Relationella aspekter	118
Subjektspositioner	121
Spela roll. Samhällskunskap 50p (Harstad, Heaver och Öberg, 2011)	124
Kunskaps- och föreställningssystem	124
Relationella aspekter	130
Subjektspositioner	132
Millenium Samhällskunskap (Palmquist och Widberg, 2012)	135
Kunskaps- och föreställningssystem	135
Relationella aspekter	141
Subjektspositioner	144

DETALJANALYSER, KATEGORI TVÅ: ATT ENGAGERA SIG FÖR DEMOKRATIN. 149

Kompass till samhällskunskap (Eliasson och Nolervik, 2011)	149
Kunskaps- och föreställningssystem	149
Relationella aspekter	155
Subjektspositioner	157
Exposé (Lagergren, 2011).....	159
Kunskaps- och föreställningssystem	159
Relationella aspekter	165
Subjektspositioner	169
West: Samhällskunskap 1a1 (West, 2012)	172

INTRODUKTION

Kunskaps- och föreställningssystem	172
Relationella aspekter	179
Subjektspositioner	183
Samhällskunskap 1b (Eriksson, Thornström och Kesselfors, 2016)	187
Kunskaps- och föreställningssystem	187
Relationella aspekter	193
Subjektspositioner	196
SAMMANFATTANDE ANALYS	200
Principiella överväganden	200
Ramar för den sammanfattande analysen	201
Kunskaps- och föreställningssystem	202
Medborgare i demokratins historia	203
Legitimering av dagens styrelseskick	207
Demokratien och folkviljan	216
Konflikt och konfliktlösning	222
Relationer, modalitet och gemenskaper	224
Sanningsanspråk, modalitet och perspektiv	225
Vi-gemenskaper och texters auktoritet	228
Sammanfattning av relationer, modalitet och gemenskaper	232
Subjektspositioner	233
Subjektspositioner i relation till det politiska	234
Subjektspositioner i relation till texterna	235
SLUTSATSER OCH DISKUSSION	239
Läroböckerna som medborgerlig praktik	245
Fostran av elever i relation till texten	248
Formning och styrning genom det outtalade	251
Styrning och läsares handlingsutrymme	253
Läroböckernas kontext	255
En avslutande betraktelse: är en annan demokratiutbildning möjlig?	257
SUMMARY IN ENGLISH	261
REFERENSLISTA	267
Läroböcker i samhällskunskap	267
Litteratur	267

Förord

It takes a village to raise a child, sägs det. Det är nog något snarligt med en avhandling. Speciellt med denna avhandling. Frågan vad jag eller vi utbildar elever till har varit med mig sedan jag undervisade första gången i slutet av 1970-talet. Det tog lång tid innan jag kunde formulera och göra den begriplig för mig själv. Och ännu längre tid innan jag kunde göra den begriplig för andra.

Så småningom insåg jag att jag vill forska om just om frågan vad elever lär sig av det vi gör, vid sidan om det vi säger. Jag gjorde ett antal försök, men de flesta misslyckades av olika skäl. Jag tackar alla som under denna tid gav mig knuffar i rätt riktning, framför allt alla som på något sätt uttryckte att de tror att det kan fungera.

Den avgörande vändpunkten kom när min dåvarande chef Lena Garberg övertalade mig att göra ännu ett försök, ordnade nedsättning i tjänsten och engagerade Göran Lassbo som handledare. Göran erbjöd den perfekta blandningen av uppmuntran och obetingat tillit, push and pull, omtanke och krav. Och oändligt mycket tålamod med oändligt många revideringar, utkast och nya försök. Tack, Göran, utan dig skulle det inte finnas någon avhandling.

Ett stort tack också till mina bihandledare Jan Gustafsson och Dennis Beach. Utan era kunskaper och ert stöd hade det inte heller fungerat. Ett tack också till slutseminariets opponent Johan Sandahl för hans noggranna och konstruktiva kritik av manuset.

Även mina arbetskamrater på Högskolan Väst är del av den globala byn som har bidragit till detta arbete. Varje gång ni har frågat hur det går har ni samtidigt uttryckt att ni tror *att* det går – relationer och subjektpositionering. Till alla som har backat upp, hjälpt, läst, diskuterat: ett stort tack.

Sist och viktigast: min familj. Jag kan inte i ord uttrycka hur tacksam jag är för allt stöd, allt tålamod, all omtanke och alla privilegier jag har fått under många, många år. Detta arbete tillägnas er.

Introduktion

Under mina år som samhällskunskapslärare har jag ofta upplevt skolans demokrati-uppdrag som något konfliktfyllt. Enligt styrdokumentet skall skolan fostra elever, förmedla referensramar och fasta kunskaper, den skall få elever att anamma värderingar som det svenska samhället sägs vila på, och rentav bidra till att de får speciella identiteter och utvecklar speciella politiska förhållningssätt och uppfattningar¹. Elever är objekt för en formande ambition: skolan skall "göra en demokrat", som Broman (2009) uttrycker det.

Men samtidigt skall denna fostransprocess enligt läroplanen (Lgy 11) leda till att elever utvecklar demokratiska värderingar och kritiskt tänkande, och processen skall dessutom enligt läroplanen kännetecknas av demokratiska arbetsformer och *gestalta* vissa värden så som *individens frihet och integritet* och *alla människors lika värde*.

Jag menar att det finns en konflikt mellan mål och medel: styrdokumentet kräver att skolans sociala praktik behandlar elever som formbara objekt (men med respekt för elevernas integritet och frihet), medan målsättningen är att de skall bli politiskt självständiga subjekt. Som praktiserande lärare och nu som lärarutbildare har jag alltid undrat hur denna konflikt upplöses i konkreta undervisningssituationer.

Biesta (2003, 2010, 2015) problematiserar just denna fråga genom begreppsparet *utbildning för demokrati* och *utbildning genom demokrati*. Med *utbildning för demokrati* avser Biesta undervisning som formar elever till medborgare genom att utrusta dem med de föreställningar, kunskaper, attityder och värderingar som i dagsläget anses stämma överens med *demokrati*, och som utifrån dagens horisont anses vara rimliga och nödvändiga. Elever formas så att de identifierar sig med dagens politiska strukturer, ideologier och föreställningar. Formningen innebär att elever tilldelas en passiv och mottagande position, och att de därmed inskolas i passiva, underordnade förhållningssätt. Formningen innebär också att dagens politiska strukturer framställs som naturliga och legitima, det vill säga som något som skall reproduceras genom framtida medborgerliga praktiker. Elever socialiseras därmed in i speciella föreställningar om medborgarskap och demokrati och i speciella former av medborgerlig praktik, som kännetecknas av underordning och reproduktion.

Undervisning *genom* demokrati utgår istället från att elever redan är medborgare, att skolan är en del av samhället, och att demokratiundervisning skall praktisera de-

¹ Exempelvis konstaterar Läroplanen för gymnasiet (Lgy 11) att elever skall förmås att "inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" och kräver att skolan "bemöter främlingsfientlighet" (Skolverket, 2011, s. 5).

INTRODUKTION

mokrati. Det innebär att elever positioneras som medborgare med en (växande) förmåga att ta ställning, att reflektera, analysera, och att omsätta sina intressen i politiska handlingar². Biestas definition av medborgarskap avser för övrigt inte bara det formal-juridiska medlemskapet i en suverän stat, utan omfattar även politiska och sociala rättigheter att delta i samhällets politiska liv (jfr. Isin & Turner, 2002; Marshall, 1950, 1992; Smith, 2002). Denna definition tillämpas också i min avhandling.

Rapporten "Skolor som politiska arenor" (Skolverket, 2010b) diskuterar ett snarlikt spänningsförhållande utifrån *skolans dubbla uppdrag* (jfr. även Nihlfors, 2012). Rapporten argumenterar att ett av skolans uppdrag handlar om att socialisera in elever i dagens samhälle, så att de kan manövrera i det. Det andra uppdraget handlar om att positionera elever som medborgare, det vill säga som personer med rätt att analysera, ta ställning, värdera och påverka detta samhälle. Rapporten uppfattar skolan inte som en förpolitisk, förberedande arena utanför samhället, utan som en politisk arena, så att undervisning även är ett sätt att gestalta elevers medborgarskap.

Rapporten argumenterar också att det dubbla uppdraget har en konkret didaktisk sida: Undervisning som utgår från uppdraget att socialisera elever presenterar sitt innehåll som objektiv kunskap som skall förmedlas till mottagande elever. Undervisning som positionerar elever som medborgare presenterar sitt innehåll snarare som uttryck för perspektiv och meningserbjudande och uppmanar därmed till ett självständigt förhållningssätt (jfr. Amnå et al., 2010; T. Englund, 1997).

Både *Skolor som politiska arenor* och Biesta riktar således sökarljuset på frågan hur undervisningens innehåll presenteras och hur elever positioneras i relation till detta innehåll. Elevers handlingsutrymme mellan positionen som undervisningens objekt och som medborgare eller politiska subjekt avgörs i hög utsträckning av undervisnings auktoritets- och sanningsanspråk.

Men demokratiuppdraget gestaltas inte bara av det handlingsutrymme som undervisningen erbjuder, utan även av undervisningens innehåll. Det gäller i hög utsträckning för ämnet samhällskunskap, där undervisning om demokrati och medborgarskap är centrala beståndsdelar. Här pekar Biesta implicit på ett spänningsförhållande mellan olika definitioner av demokrati. Utbildning *för* demokrati tenderar att uppfatta demokrati som ett redan uppnått tillstånd, som medborgarna skall bevara och *reproducera*. Utbildning *genom* demokrati tenderar att uppfatta demokrati som en ständigt pågående process där medborgares ställningstaganden och handlingar gör att samhällsstrukturer (kan) *transformeras*. Det innebär också en spänning mellan olika definitioner av medborgarskap: mellan medborgaren som en aktör som agerar inom

² *Politiskt* syftar här på politik-begreppets klassiska innebörd: alla handlingar som avser att påverka sociala praktiker inom en gemenskap (Schubert & Klein, 2011; Sandkühler, 1999)

politiska strukturer och bevarar dem, och medborgaren som en politisk aktör som gestaltar politiska strukturer (Isin & Turner, 2002).

Det dubbla uppdraget gestaltas således dubbelt: dels genom undervisningens auktoritets- och sanningsanspråk (som positionerar elever i relation till undervisningen), och dels genom visningens innehåll (som positionerar elever i relation till politiska strukturer). I båda fallen tar undervisningen ställning genom att förhålla sig till spänningen mellan reproduktion och transformation: uppmannas elever att reproducera politiska strukturer och/eller undervisningens innehåll, eller bemyndigas de till kritiska, reflekterande förhållningssätt till båda? Denna dubbla gestaltning är det bärande elementet i min undersökning.

Det konkreta forskningsområdet utgörs av läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet, och i synnerhet av de avsnitt som explicit handlar om demokrati och medborgarskap. Min utgångspunkt är att positionering av elever i relation till samhällsstrukturer och i relation till undervisningens innehåll är tydligast när just demokrati och medborgarskap står i centrum för undervisningen. Jag valde läroböcker därför att innehållet, och därmed läroböckernas bidrag till undervisningen, är explicit, statiskt och väl synligt. Utan ta ställning i frågan exakt hur betydelsefulla de är för undervisningsprocessen väljer jag att uppfatta dem som självständiga och betydelsefulla bidrag till demokratiundervisningen (jfr B. Englund 1999, 2006, 2011).

Syfte och frågeställning

Syftet med den föreliggande avhandlingen är att analysera läroböckers bidrag till demokratiundervisningen i ämnet samhällskunskap, genom att undersöka hur de konkretiserar det dubbla uppdraget och hur de därigenom förhåller sig till spänningsförhållandet mellan reproduktion och transformation av samhällsstrukturer.

I centrum för undersökningen står hur läroböcker konstruerar och praktiserar demokrati och medborgarskap. Det sker genom att undersöka läroböckernas innehåll, relationen mellan läroböckerna och läsaren och de positioner som läsare respektive elever tilldelas.

Undersökningens båda huvudfrågor blir därmed

- Hur konstrueras demokrati och medborgarskap i läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem?
- Vilka relationer och positioner konstrueras i läroböckernas förhållningssätt till texternas innehåll

Disposition

Introduktionen beskriver utgångspunkter och inriktning för denna undersökning. Fokus ligger därvid på frågan hur samhällskunskapsämnet förhåller sig till spänningen i det dubbla uppdraget: att socialisera in elever i det existerande samhället och att samtidigt utbilda dem till medborgare i ett demokratiskt samhälle. Frågan undersöks genom att granska hur läroböcker utformar kunskaps- och föreställningssystem och vilka förhållningssätt till dessa kunskaps- och föreställningssystem de erbjuder.

Översikten över tidigare läromedelsforskning belyser hur diskussionen och forskningen om läroböcker har kretsat kring instrumentalitet (formning av elever), representativitet (objektiv avbildning av samhället) och performativitet. Performativitet innebär att man undersöker hur samhälle, demokrati och medborgarskap konstrueras och praktiseras i läromedel, och på vilka sätt sociala strukturer därigenom reproduceras eller förändras.

Avsnittet om tidigare forskning belyser dels hur diskussionens tyngdpunkter har förskjutits, och dels på vilket sätt läroböckernas avbildningar och förklaringar artikulerar de diskurser som reglerar hur samhället kan uppfattas och vilka handlings- och tolkningsvägar läroböckerna erbjuder sina läsare. Jag argumenterar här att tidigare forskning indikerar att det finns ett behov av fördjupande undersökningar som belyser hur läroböckernas konstruktion av demokrati och medborgarskap samverkar med mekanismer som reglerar läsares förhållningssätt till läroböckerna, och hur de tillsammans reglerar reproduktion eller transformation av samhällsstrukturer och maktförhållanden.

Det därpå följande kapitlet utgår från svensk demokratiutbildning och dess konflikter om definitioner av *demokrati/medborgarskap*. Det problematiserar också frågan om demokratiutbildningens praktik. Särskild uppmärksamhet riktas på frågan om spänningsförhållandet mellan positionering av elever som objekt som skall formas för demokrati och positionering som kompetenta medborgare. Jag diskuterar här också hur läroböcker reglerar elevers handlingsmöjligheter: dels genom samhällsavbildningar som reglerar hur elever kan agera i samhället, och dels genom att reglera hur elever kan förhålla sig till dessa samhällsavbildningar.

Därefter väver den teoretiska ramen samman demokrati- och medborgarskapskonceptioner (främst liberal respektive republikanska demokrati) med en diskursanalytisk modell som kopplar samhällsreproduktion till diskursers artikulering i läromedel, där kunskaps- och föreställningssystem, relationer och subjekspositioner

spelar en central roll. I direkt anslutning presenterar jag sedan kritisk diskursanalys (CDA) som ett verktyg för att analysera läroböcker utifrån en performativ ansats, och utvecklar en analytisk verktygslåda.

Därefter beskrivs detaljanalyser av tio läroböcker utifrån just denna verktygslåda, där kunskaps- och föreställningssystemet undersöks genom att granska läroböckernas beskrivning av demokrati och medborgarskap och demokratiseringens historia. Relationella aspekter undersöks genom att granska sannings- och auktoritetsanspråk, eftersom dessa reglerar hur läsare kan förhålla sig till texternas innehåll. Subjektpositioner undersöks genom att granska de positioner i samhället och i relationen till läroböckerna som erbjuds. Analyserna strävar efter att följa läroböckernas argumentation och är därför inte helt lika. Analyserna grupperas utifrån läroböckers olika sätt att anropa elever i relation till det existerande samhället. Gränserna är något flytande och endast avsedda att erbjuda orienteringshjälp.

Därefter sammanfattar jag dessa analyser, organiserat efter kunskaps- och föreställningssystem, relationer och subjektpositioner. Variationerna inom kunskaps- och föreställningssystemen är ojämförligt större än inom relations- och positioneringsaspekterna, vilket avspeglas i avsnittens olika omfattning. Jag lyfter fram hur läroböckerna beskriver nödvändigheten att reproducera det existerande politiska systemet och hur de samtidigt erbjuder läsare en underordnad, mottagande position, men synliggör även variationerna inom detta huvudtema.

Det avslutande kapitlet diskuterar resultaten och relaterar dem till utgångsfrågan och den övergripande problematiken: hur konstrueras demokrati och medborgarskap i läroböcker, och hur förhåller sig dessa konstruktioner till det övergripande uppdraget: socialisation eller medborgarbildning, och den därmed sammanhängande frågan om samhällets reproduktion eller transformation.

Tidigare forskning

Detta kapitel kommer att beskriva hur tidigare forskning har undersökt relationen mellan läroböcker och det dubbla uppdraget. Ett centralt tema är här resonemang om läroböckers uppdrag och funktion: kan och skall de avbilda den sociala verkligheten så som den verkligen är, eller kan och skall de erbjuda perspektiv och meningserbjudanden? Denna fråga är avgörande för demokratiundervisningen, eftersom den styr elevers handlingsmöjligheter: att ta till sig en sann beskrivning innebär att man anpassar sig till den, att ta till sig ett perspektiv innebär att man kan analysera, kritisera och ta ställning till det.

I brist på någon allmänt erkänd definition kommer begreppet ”lärobok” här att avgränsas till tryckta medier som tillverkas och marknadsförs av läromedelsföretag och som används exklusivt för undervisningen. Digitala och audiovisuella läromedel samt texter som primärt produceras för andra ändamål analyseras alltså inte. Inte heller undersöks så kallade *sponsrade läromedel* (Johnsson Harrie, 2012).

Eftersom det i dagsläget inte föreligger särskilt många analyser av läroböcker i ämnet samhällskunskap har jag valt att beröra även granskningar av läroböcker i historia. Detta val beror främst på tydliga beröringspunkter mellan dessa ämnens uppdrag, exempelvis att beskriva och förklara politiska och sociala processer (Sandahl 2014, 2015a, 2015b), och den gemensamma problematiken att varje verklighetsbeskrivning eller förklaring uttrycker och samtidigt bekräftar något specifikt perspektiv.

I en klassisk översikt över internationell läromedelsforskning argumenterar Egil Børre Johnsen (1993) att läroböcker inte är ett avbildande medium, utan att de samkonstruerar ämneskunskap, pedagogik, litteratur, information, moral och politik. Den tyska läromedelsforskaren Stein (1982) argumenterar också att läroböcker inte har en avbildande, utan snarare en formande funktion. Denna uttrycks i tre dimensioner: en politisk dimension, en informationsdimension och en pedagogisk dimension. Den politiska dimensionen motsvarar närmast den socialiserande delen av det dubbla uppdraget och erbjuder politiskt legitimerade innehåll och (re)producerar politiskt legitimerade former av medborgerskap. Informationsdimensionen omfattar samhällets kulturella självbild och ger därmed förutsättningar för kommunikation mellan människor (jfr Kahlert, 2010, s. 41). Den reproducerar också selektivt vetande om samhället i kondenserad form (jfr Lässig, 2009). Den pedagogiska dimensionen handlar främst om innehållets anpassning till undervisningen.

Selander (2003) argumenterar på ett snarlikt sätt, och påpekar att läroböcker inte avbildar ett samhälles gemensamma vetande, utan att de blandar

... fakta, förklaringar och berättelser med påverkan, fostran och normbildning. Olika minnesbanker är därför både uttryck för förhärskande normer och själva normbildande (Selander, 2003, s. 184f).

Informationsdimensionen är således nära relaterad till meningsproduktion (T. Englund, 1997, 1998) och *making sense* (Sandahl, 2015a; Sandahl, 2015b). Vad som räknas som information legitimeras av åsiktsgemenskaper (Fleck, 1979, 2011; Sabisch, 2017; Sady, 2016), samtidigt som läroböcker kan bekräfta åsiktsgemenskaper genom att återge deras perspektiv som information.

Det finns med andra ord en dialektisk relation mellan åsiktsgemenskaper och läromedels innehåll: åsiktsgemenskaper (eller *förhärskande normer*) legitimerar och naturaliserar vissa sätt att beskriva samhället, det vill säga framställer dem som naturliga, självklara och *common sense* (Fairclough, 1992; Fairclough & Wodak, 1997; Fairclough, 2003; Fairclough, 2013; Fairclough, 2015). I och med att läroböcker legitimerar vissa intressegruppers perspektiv legitimerar de samtidigt dessa gruppers anspråk på att just dessa perspektiv skall ses som universellt giltiga (Mannheim, 1964 a, 1964b), och legitimerar därmed dessa gruppers maktposition.

Föreställningen att läroböcker bör avbilda den sociala verkligheten på ett objektivt sätt, fritt från perspektiv, värderingar och ideologier, har under lång tid motiverat statlig granskning och förhandscensur av läroböcker (Johnsson Harrie, 2006, 2009). Sedan 1983 har denna censur gradvis avskaffats och ersatts av Skolverkets punktuella granskningar. Men trots att läroböcker inte längre behöver ett officiellt godkännande är det fortfarande vanligt att de tillskrivs en *kunskapsgaranterande* och *auktorisierande roll* (B. Englund, 2006). Även internationellt pekar mycket på att läroböcker för många lärare utgör ett *hidden curriculum* och förväntas vara en *garanti för förmedling av läroplan-konformt vetande* (Lässig, 2010, s. 202) (jfr även Juhlin Svensson 2000).

Man kan alltså utgå från ett visst spänningsförhållande mellan två traditioner i läromedelsforskningen, analogt till skolans dubbla uppdrag: en tradition som uppfattar läroböcker som objektiv information, och en tradition som undersöker vilka perspektiv de reproducerar.

Macgilchrist & Otto (2014) identifierar tre olika traditioner i läromedelsforskningens historia: en instrumentell, en representativ och en performativ inriktning. Den instrumentella inriktningen fokuserar på ambitionen att forma elever, den representativa inriktningen fokuserar på ambitionen att avbilda samhället (objektivt) och att förmedla denna avbildning, medan den performativa inriktningen – som denna undersökning ämnar bidra till – fokuserar på hur diskurser (bland annat beträffande demokrati och medborgarskap) gestaltas och artikuleras i undervisningen (jfr Austin

& Urmson, 1965; Austin, Urmson & Sbisà, 1975; Butler, 1993; Schechner & Schechner, 1988).

Läromedelsgranskningens instrumentella och representativa inriktning

Den instrumentella inriktningens formande ambition omfattar elevers föreställningar, värderingar, attityder och identiteter, och därmed även elevers framtida agerande. Den representativa inriktningen bygger på ambitionen att förmedla en objektiv, värdeneutral och sann avbildning av samhället. Förmedlingen uppfattas dock inte som formande, eftersom samhällsavgöringarna inte ses som specifika perspektiv.

Som jag nedan visar går dessa båda inriktningar historiskt sett hand i hand, eftersom formningen av elevers föreställningsvärld och av elevers identiteter, attityder och värderingar inte har hanterats som separata fenomen. Däremot skiljer min egen analys mellan läroböckers *kunskaps- och föreställningssystem* och formning av elever genom *positionering*.

Den representativa inriktningen dominerade obligatoriska förhandsgranskningen av alla läromedel, som mellan 1938 och 1974 gällde i Sverige och andra nordiska länder (Johnsson Harrie, 2009). Mellan 1974 och 1983 förhandsgranskades centrala läromedel i samhällsorienterande ämnen bland annat utifrån frågan om de uppfyller kravet att vara *allsidiga* och *sakliga*. 1983 togs det allmänna kravet på läromedels godkännande bort, men granskningen bibehölls för samhällskunskapens del med samma kriterier som tidigare. 1991 upphörde granskningen officiellt och ersattes med möjligheten till punktvis granskning av läromedel, vilket bland annat resulterade i rapporten *I enlighet med skolans värdegrund?* (Skolverket, 2006a).

Ett tydligt drag i läromedelsgranskningen handlade om att avhjälpa läromedlens eventuella kvalitets- och objektivitetsbrister (Johnsson Harrie, 2009). Någon explicit definition av objektivitet fanns inte (Johnsson Harrie, 2006, 2011). Thurén (1997) menar att debatten präglades av Jörgen Westerståhls uppfattning om objektivitet, och att dennes position bör ses som inslag i en kamp mot mediernas och läroböckers förmenta partiskhet och vänstervridning. Det finns således skäl att anta att begreppet *objektivitet* fungerade som en skiljelinje mellan önskvärda och icke-önskvärda politiska hållningar i läroböcker, och att begreppet naturaliserade önskvärda ideologiska ståndpunkter som objektiv kunskap.

Kritiken mot läroböckers bristande objektivitet vidgades efter hand så att läroböcker även kritiserades för bristande saklig eller normativ korrekthet, felaktig representation av grupper och länder, eller bristande neutralitet och objektivitet. Exem-

pelvis har läroboksanalyser kritiserat läroböckers sätt att porträttera kvinnor, muslimer, homosexuella och funktionshindrade (Skolverket, 2006a). I regel har dock bedömningsgrunderna – de förväntade korrekta representationerna – förblivit implicita och outtalade. Den representativa ambitionen att förmedla sakligt korrekta verklighetsbeskrivningar ansågs till synes vara förenlig med den instrumentella ambitionen att förmedla normativt korrekta avbildningar. Den gemensamma nämnaren är att båda formar elevers föreställningsvärld.

Skolverket granskade också läroböckernas överensstämmelse med styrdokumentens värderingar och föreställningar (Johnsson Harrie, 2016). Så skriver exempelvis Skolverket:

Resultat från Skolverkets granskning av läroböcker i vissa ämnen visar dock att många läroböcker har brister och långtifrån alltid är helt i överensstämmelse med läroplanernas värdegrund och kursplanernas mål (2006, s. 133).

Hadenius & Olsson (1971) kan ses som ett exempel för en tidstypisk granskning av läroböcker i historia. Undersökningen ansåg att politiskt material, normativt sett, är överrepresenterat, medan socialt och ekonomiskt material är underrepresenterat. Man utgick från att det finns ett – och endast ett – lämpligt och korrekt sätt att avbilda samhället, och rekommenderade att historieskrivning *avpolitiserar*³. Läsare positionerades tydligt som mottagare av objektiva, ideologifria och opolitiska kunskaper.

Denna entydiga inriktning på kunskapsförmedling problematiserades tio år senare av Anderberg (1981) som menade att objektivitet, dvs "saklig och allsidig undervisning" (Anderberg, 1981, s. 6) inte är förenlig med normativ riktighet. Undervisningen måste välja: antingen kan man lägga fram fakta utan att uttrycka någon egen inställning, eller så kan man överföra värderingar och förmå elever att godta vissa åsikter och attityder. Däremot menade Anderberg att det inte är särskilt problematiskt att det inte finns någon "klar och oomstridd definition" (Anderberg, 1981, s. 2) av demokratibegreppet⁴, utan hänvisade till en allmän konsensus som alla "med undantag för en del ordvrängare på yttersta höger- och vänsterkanten" (Anderberg, 1981, s. 4) sades vara överens om. Anderberg argumenterade att läroböcker möter två problem: de skall fostra till demokrati trots att begreppet inte kan definieras, och de skall kombinera objektivitet och fostran, trots att det är frågan om oförenliga mål. Anderberg menade att läroböcker i praktiken löser problemet genom att definiera

³ Författarna skiljer mellan den korrekta samhällsbeskrivningen och politiserade avbildningar. Med andra ord tillskrivs konkurrerande samhällsavbildningar en politisk agenda, som inte hör hemma i undervisningen. Därigenom reser författarna tydliga auktoritets- och sanningsanspråk för uppfattningar de ser som korrekta.

⁴ Även Tingsten (1969) avstod från en klar definition av demokrati, och hänvisade istället till en allmän konsensus. Det innebär att det då dominerande demokratibegreppet hade uppnått en hegemoniell ställning.

demokrati i relation till dess motsats, diktaturen, och genom att presentera både demokratins och diktaturens för- och nackdelar innan de tar ställning för demokratin.

Hadenius & Olsson och Anderberg intog således olika ståndpunkter i frågan om påverkan av elever. Hadenius & Olsson menade att den korrekta verklighetsavbildningen skall uppfattas som opolitisk och universellt giltig, och avvisade implicit förreställningen att denna förmedling skulle innebära formning eller fostrande av elever. Anderberg såg en skillnad mellan kunskapsförmedling och fostran, men menade att de kan tas sekventiellt och oberoende av varandra. Anderberg menade också att det forfarande uppdraget är oproblematiskt, eftersom dess innehåll bygger på en allmän konsensus. Däremot var såväl Hadenius & Olsson som Anderberg övertygade om möjligheten att erbjuda objektiva, ideologifria utbildningar av samhället.

Lena Olssons (1991) metagranskning av officiella läromedelsanalyser från tiden mellan 1987 och 1991 utgick från att läroböcker skall förmedla normativt, pedagogiskt och ämnesdidaktiskt korrekta föreställningar, och att läromedel skall förbättras i dessa avseenden. Olsson påpekade att läroböcker innehåller fördomar om kvinnor och förstärker fördomar om finlandssvenskar, men beskrev finlandsbilden som ”ganska rättvisande”, greklandsbilden som föråldrad och fragmentariskt, vissa genetikavsnitt i biologiböcker som föråldrade och ibland direkt felaktiga, och menade att samerna är en ”i det närmaste osynlig folkgrupp” (Olsson, 1991, s. 36) Olsson citerade också en granskning av läroböcker i samhällskunskap som fann att

partiernas centrala roll oftast dominerar framställningen i läroböcker och politiken kan därför framstå som främmande och oåtkomlig för eleverna (Olsson, 1991, s. 36).

Denna kritik förutsätter i grunden att läroböcker jämförs med normativt korrekta utbildningar, men dessa diskuterades inte utan behandlades som självklara uttryck för vad Apple (2000) betecknar som *den offentliga kunskapen*.

De presenterade granskningarna utgick från en instrumentell ambition att fostra eller forma elever, i synnerhet elevers föreställningsvärld och implicit även elevernas politiska uppfattningar. De förhöll sig något olika till frågan om elevers formning.

Hadenius & Olsson utgick från en korrekt verklighetsavbildning och krävde att den förmedlas till elever. Olsson argumenterade att läroböcker skall forma elever så att de övertar normativt korrekta uppfattningar. Anderberg hänvisade till en konsensus om korrekta (demokrati-) uppfattningar, men utgick från en skillnad mellan deskriptiv och normativ korrekthet som skulle förmedlas efter varandra: först skulle läroböcker förmedla korrekt information om demokrati, därefter skulle elevers värderingar påverkas i riktning mot en normativt korrekt demokratiuppfattning.

Den representativa inriktningen ifrågasätts

Föreställningen att läroböcker skall erbjuda och förmedla en originaltrogen avbildning av verkligheten dominerade under lång tid. Men samtidigt indikerade statlig styrning och kontroll av läroböcker, med udden riktat mot *politiserande* och politiskt oönskade samhällsavgångar och uppfattningar, att man ständigt befarade avvikelser mot den representativa inriktningens hegemoni.

Tingsten (1969) utmanade tidigt föreställningen om läroböckers objektiva samhällsavgång genom att visa att läroböcker reproducerar en speciell ideologi som kan kallas för *överhetsnationalism* (Tingsten, 1969). Selander (1998) argumenterade att läroböcker reproducerar det svenska styrelseskicket och den svenska demokratimodellen, och föreslog att de istället borde erbjuda verktyg för att analysera och reflektera över demokratibegreppet. Båda beskrev därmed läroböcker som uttryck för politiska uppfattningar, förhållningssätt och ideologier.

Även i andra länder ifrågasattes den representativa modellen både implicit och explicit, exempelvis när läromedelsgranskningar fokuserade på att identifiera stereotyper och fiendebilder i läroböcker och argumenterade att de bör främja internationell förståelse istället (Helgason & Lässig, 2010). Även här uppfattades läroböcker som redskap för att överföra antaganden, mening och värden.

Detta förhållningssätt till läroböcker kom exempelvis till uttryck i kritiska granskningar av tysk nazism och spansk fascism i läroböcker (Franck, 1983; Kollmann, 2006; Pinto, 2004), och i bilaterala undersökningar av den politiskt-ideologiska dimensionen i läroböckers avgång av länder, konflikter och konfliktorsaker (Schulbuchkommission, 1985; Schulbuchkommission, 2017; 2012; Geiss, Henri & Le Quintrec, 2012). Den gemensamma ambitionen i dessa kommissioner var och är att läroböckers innehåll skall utformas så att de bidrar till försoning mellan tidigare krigförande länder.

Ursprunget till denna uppfattning om läroböckers roll och uppdrag kan spåras tillbaka till 1937 års ”Declaration Regarding the Teaching of History (Revision of School Textbooks)”, som huvudsakligen fokuserade på fördomar, och till UNESCO-konferensen 1946, vars *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* diskuterar hur läroböcker kan bidra till internationell förståelse (UNESCO, 1999).

Det är här frågan om grundläggande skillnader i uppfattningar om läroböckers roll och innehåll. Medan den representativa inriktningen uppfattar att läroböcker är eller bör vara objektiva avgångar av verkligheten (som skall övertas av elever) uppfattar utmanarna läroböcker som uttryck för perspektiv, föreställningar, värderingar och/eller ideologier. Här finns dock en viss spänning, från krav att läroböcker skall erbjuda andra perspektiv (exempelvis försonande historieskrivning) till

Selanders metaperspektiv som föreslår att undervisning och läroböcker undervisar och problematiserar demokratibegreppet analogt till begreppet *historiemedvetande* hos Ammert (2011b), Karlegård & Karlsson (1997), Karlsson & Karlegård (2010) och Schüllerqvist (2006).

På väg mot en diskursiv vändning

Den representativa inriktningens kombination av utbildning/representativitet och förmedlingspedagogik (jfr Stensmo, 2007) utmanades av två konkurrerande läromedelsanalyser: Kamali (2006) och Runblom (2006). De markerar en vändpunkt i läromedelsanalysens historia, i och med att båda, med något olika utgångspunkter, innehöll drag av såväl representativa som performativa uppfattningar.

Kamali (2006) utgick från en diskursanalytisk modell och visade att läroböcker naturaliserar kunskaps- och föreställningssystem, konstruerar en antagonistisk relation mellan *vi* (västerlandet) och *dom* (muslimer), och skriver in läsaren i en förpliktigande vi-gemenskap. Kamali menade att läroböcker därmed reproducerar en specifik diskurs om Islam.

Kamali undersökte således läroböckers performativitet, det vill säga hur de gestaltar och konstruerar en specifik social verklighet. Men parallellt utgick Kamali från en representativ modell genom att presentera ett – enligt honom – korrekt, objektivt och ideologifritt sätt att avbilda verkligheten. Denna utbildning framställdes som kunskap, och läsaren positionerades som kunskapens mottagare.

Runblom (2006) utgick från representativitetstanken genom att kritisera felaktigheter i läroböcker och att ersätta dem med – enligt honom – objektiva beskrivningar, värderingar, omdömen och attityder. I hans analys gick kunskapsförmedling, fostran och meningsproduktion hand i hand. Men samtidigt som Runblom reste absoluta auktoritets- och sanningsanspråk för sin egen meningsproduktion erbjöds vissa drag av performativitet genom tal om värdepremisser, historiesyn, förändring av föreställningar och *kunskapers relativitet* (Runblom, 2006, s. 49).

Både Kamalis och Runbloms analys oscillerade därmed mellan representativitet och performativitet: båda fokuserade på såväl kunskapsförmedling som kunskapers perspektivering, och de positionerade läsare som både underordnade mottagare och som kritiskt reflekterande medborgare.

Även Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund?” (Skolverket, 2006a) pendlade mellan dessa inriktningar. Rapporten sammanfattade olika underlagsrapporter, däribland en rapport av Berge & Widding (2006) som förklarade skillnader mellan läroböcker med att "det finns olika diskurser, teorier, med andra ord 'sanningar' om kön" (Skolverket, 2006a, s. 31). I Skolverkets sammanfattning föll

dock denna diskurs- och perspektivmedvetenhet bort, och ersattes av ett resonemang som förutsatte att läroplanens krav på öppenhet för skilda uppfattningar är kompatibel med förmedling av en objektiv verklighetsavbildning och en normativ värdeförmedling (Skolverket, 2006a, s. 6f).

Spänningen mellan saklig riktighet och normativ önskvärdhet illustrerades när rapporten inte ville framföra kritik mot *det sakligt riktiga i texterna* men ändå påpekade att det finns en risk att "texterna underblåser den främlingsfientlighet som skolan har till uppgift att bekämpa" (Skolverket, 2006a, s. 36). Även när det gäller Islam, hinduism, homo-, bi- och transsexualitet och framför allt genus utgick rapporten från att samhällsavbildningen bör vara både sakligt riktiga och normativt korrekta: objektiva samhällsavbildningar ansågs vara förenliga med ambitionen att förmå elever att utveckla föreställningar som stämmer överens med läroplanen.

Rapporterna illustrerar spänningsförhållanden mellan olika uppfattningar om läroböckers innehåll: uppfattningen att de avbildar verkligheten står mot uppfattningen att de erbjuder olika perspektiv på verkligheten⁵. Ingen av dessa rapporter förmår att lösa upp spänningsförhållandet: den representativa och den performativa uppfattningen om läroböcker står sida vid sida, trots att de är oförenliga och har oförenliga följder för elevers positionering. På senare tid kan man dock konstatera att konflikten har börjat bearbetas teoretiskt, och därmed blivit betydligt tydligare.

Performativitet och diskurser i läromedelsanalysen

I den teoretiska debatten om läromedel kritiseras den representativa uppfattningen bland annat därför att det förblir oklart vems eller vilken bild av samhället eller historien⁶ som förmedlas (Helgason & Lässig, 2010). Lindensjö & Lundgren (2000, s. 16) menar exempelvis att

... (u)tbildningens och skolans historia kan förstås som en ständig kamp mellan olika uppfattningar om vad kunskap är, vad som är värt att veta och vad olika individer och grupper kan lära sig.

I ett performativt perspektiv uppfattas läroböckers urval och perspektivering som uttryck för hegemoniella diskurser, som legitimerar eller de-legitimerar vissa kunskaps- och föreställningssystem (Höhne, 2000, 2003; Helgason & Lässig, 2010). Läroböcker uppfattas som arkiv för "kanoniserat vetande", det vill säga arkiv för

⁵ I bakgrunden står en fråga som här inte skall diskuteras: frågan om sociala och politiska förhållanden överhuvudtaget kan avbildas på ett objektivt sätt, eller om den avbildningar alltid är sociala konstruktioner (Berger & Luckmann, 1966).

⁶ Se t ex (Giordano, 2003) för en beskrivning av 1900-talets amerikanska lärobokskrig, eller Loewen (1996, 2007) för en mera populärvetenskaplig analys av amerikanska läroböckers konstruktion av nationell historia.

föreställningar och uppfattningar som av dominerande grupper uppfattas som legitima och riktiga (Macgilchrist & Otto, 2014). Loftsdóttir argumenterar att läroböcker dessutom kan uppfattas som

texts about relationships and identity that tie local societies to larger contexts, creating a common sense of knowledge of the world (Loftsdóttir, 2010, s. 30f).

Läroböcker antas alltså inte *avbilda* gemensamma (eller rentav objektiva) verklighetsuppfattningar; utgångspunkten är istället att de *konstruerar* verklighetsuppfattningar. Macgilchrist & Otto (2014) menar att läroböcker artikulerar hegemoniella diskurser i ett samspel av makt, kunskap och subjekt. Konflikter, brottslinjer och motsättningar gör att diskurserna blir synliga och analyserbara. I detta sammanhang pekar även Andersson (2010), Aamotsbakken (2010) och Loftsdóttir (2010) på nödvändigheten att synliggöra de perspektiv utifrån vilka läroböcker (i historia) är skrivna. Eller, som Selander formulerar det i förordet till Wright (1999, s. 4):

Kanske är det dags att på allvar överge föreställningen om den objektiva läroboken för att istället ha som utgångspunkt att läroböcker perspektiviserar världen och att vissa "röster" blir framträdande medan andra förblir tysta.

Selanders förslag indikerar att läromedelsgranskning bör fokusera på att synliggöra läroböckernas perspektiv och röster. Istället för att undersöka om läroböckerna representerar världen på rätt sätt ställer sig därmed frågan *hur* de avbildar världen, vilka diskurser de reproducerar, och vilka maktstrukturer de legitimerar och reproducerar.

Läroboksgranskningar och performativitet

Nedan presenterar jag ett antal läromedelsgranskningar inom den performativa ansatsen, som är relevanta för min egen undersökning. I och med att forskningsfältet är relativt nytt är sådana analyser än så länge ganska ovanliga, men flera studier inom angränsande fält har också bidragit till utvecklingen av en performativ ansats.

Inledningsvis vill jag lyfta fram ett centralt antagande i den perspektiviserande ansatsen: man utgår från att det finns flera olika sätt att avbilda, beskriva och förklara händelser och strukturer, och undersöker därför *hur* läroböcker konstruerar den sociala verkligheten. Gallies argument att *demokrati* är ett "essentially contested concept" (Gallie, 1955, 1956) illustrerar tanken: det finns inget fysiskt, konkret objekt som begreppet demokrati refererar till, och därmed handlar varje försök att definiera demokrati om maktanspråk för olika demokratidefinitioner. Att exempelvis hävda att det svenska statsskicket är demokratiskt innebär att man kräver att det skall uppfattas som demokratiskt.

Ideologier, sanningsanspråk och läroböcker

Några nyare undersökningar synliggör de *konfliktlinjer, brottställen och motsättningar* som enligt Macgilchrist & Otto (2014) gör det möjligt att analysera hur maktförhållanden inverkar på de innehåll som läroböcker presenterar. En av dessa undersökningar är Holmén (2006), som analyserar hur läroböckers innehåll förändras i takt med in- och utrikespolitiska förskjutningar. Holmen visar att norska, svenska och finska läroböcker från tiden mellan 1930 och 1984 beskriver nyckelteman som öst-västkonflikten och plan-, marknads- och blandekonomi på olika sätt som motsvarar respektive regerings politiska ställningstaganden. Men trots dessa förändringar erbjuds innehållet konsekvent som kunskap, och läsare positioneras som mottagare.

Johnsson Harrie (2012) visar sambandet mellan politiska ideologier och läroböckers innehåll i en undersökning av sponsrade läromedel i samhällskunskap. Beroende på uppdragsgivarens ideologi presenteras olika konceptioner av medborgarskap. Läroböcker som står Svenskt Näringsliv nära beskriver medborgare som entreprenörer, som individer som vill förbättra sin egen tillvaro, och som väljare som röstar utifrån sina individuella, ekonomiska intressen. Läroböcker som står fackföreningarna nära beskriver medborgare som vill förbättra den gemensamma tillvaron genom kollektiv handling och delaktighet⁷ (jfr Ball, Dagger & O'Neill, 2014).

Men politiska ideologier reglerar inte bara hur den sociala verkligheten gestaltas i läroböcker, de reglerar även läsarnas förhållningssätt till läroböckernas innehåll. Här kan man tydligt se hur en representativ uppfattning samarbetar med hegemoniella anspråk, exempelvis när läroböcker som står Svenskt Näringsliv nära betecknar sitt innehåll som *kunskap*, som "saklig" (Lundahl, 1997, s. 268) och som en balanserad syn⁸, eller när Timbro kritiserar vissa läroböcker för att vara uttryck för en socialdemokratisk hegemoni (Rojas, 2007; se även Selander, Forsberg, Romare & Åström, 1992). I motsats till denna dikotomi mellan *sant* och *ideologiskt* intar Arena Skolinformation en performativ ståndpunkt och argumenterar att läroböcker under olika perioder återspeglar olika ideologier (Edman & Forsberg, 2009). Johnsson Harrie (2012) visar således att ideologiernas kamp om läroböckerna inte bara handlar om läroböckernas innehåll, utan också om läsares förhållningssätt till dessa innehåll.

Mattlar (2008) synliggör ett samband mellan politiska ideologier och läroböckers sätt att avbilda samhället och att positionera grupper. Mattlar menar att läroböckers sätt att beskriva samhället "består av mer eller mindre dolda uppsättningar av värderingar och uppfattningar, vilka här förstås som ett uttryck för ideologiproduktion"

⁷ Jag utelämnar här att även "det politiska" och relationer mellan individ, samhälle och stat definieras på helt olika sätt.

⁸ I en intervju med *Lärarnas tidning* menar Svenskt Näringslivs VD att det "förekommer direkta felaktigheter i vissa läromedel" (*Lärarnas tidning* 6/2009, citerat i Johnsson Harrie, 2012)

(Mattlar, 2008, s. 17). De av Mattlar undersökta texterna erbjuder inte bara avbildningar som reproducerar socialdemokratiska respektive borgerliga ståndpunkter, utan beskriver också samhället som demokratiskt, välorganiserat och med enhetliga gemensamma grundvärderingar om barnuppfostran och jämlikhet. De positionerar också läsarna – elever som läser svenska som andraspråk – som den icke-svenska *Andre* (jfr Ajagán-Lester, 2000; Statens Offentliga Utredningar, 2006) som är ”präglad av odemokratiska och ojämlika förhållanden, där sociala orättvisor, konflikter och kaos råder. Målgruppen förmodas även vara religiös och okunnig” (Mattlar, 2008, s. 193). Läsarna positioneras därmed som underordnade, både gentemot det svenska samhället och gentemot läroböckernas svenska vi-gemenskap.

Konflikter och positionering

Macgilchrist & Otto (2014) argumenterar att konflikter och brottställen tenderar att synliggöra diskurser. I en analys av Palestina-Konflikten i grundskolans läroböcker i historia visar Walls (2010) hur konfliktbeskrivningar kan synliggöra samverkande positioneringsformer. Konflikten beskrivs som resultat av att två överhistoriska, jämbördiga *folk* har samma moraliska rättigheter till Palestina. Konflikten beskrivs ur ett allvetande berättarperspektiv och utifrån en värde- och åsiktsgemenskap (jfr Fleck, 1979, 2011) som delar insikten att det finns en naturlig, förnuftig, rationell och fredlig lösning. De positionerar läsaren i en förnuftig gemenskap som tillsammans tar moraliskt ställning i och till en avlägsen konflikt. Samtidigt positioneras läsare både som informationsmottagare och som passiv moralisk aktör, och underordnas samtidigt textens allvetande position.

Sambandet mellan konfliktbeskrivningar och positionering visas också i en studie av Johnsson Harrie (2016) (jfr även Selander, 1990). Undersökningen visar hur läroböcker konstruerar motsättningar mellan svenskar och invandrare: Sverige *ger* invandrade kvinnor rätt att bära slöja, och dessa kvinnor sägs *använda* sig av denna rättighet. *Sverige* framställs som den agerande, aktiva parten, medan *invandrare* är den passiva, underordnade parten. Grupperna ställs alltså i en hierarkisk relation till varandra, vilket innebär att identifikation med gruppen svenskar blir ojämeförligt mer attraktiv än identifikation med gruppen invandrare. I och med att tillhörigheten till gruppen svenskar respektive invandrare inte är valbar är textens positionering praktiskt taget tvingande, trots att tvånget inte formuleras explicit.

Johnsson Harrie visar också att konflikter som utspelar sig i närtid/närmiljö beskrivs som automatiska, naturliga och aktörslösa processer (jfr Haavelsrud 1979a; 1979b), medan läroböcker beträffande de-kolonialiseringen lyfter fram

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

nationalistiska gruppers motstånd mot kolonialmakterna som viktiga för att kolonierna skulle kunna frigöra sig. I böckerna används också det aktiva uttrycket ”att frigöra sig” och inte bara ”att bli frigivna” (Johnsson Harrie, 2016, s. 68).

I båda fallen erbjuder texten positioner genom konfliktbeskrivningen: en passiv, iakttagande position till konflikter i närmiljön, och delaktighet i en ideologisk gemenskap i relation till mera avlägsna händelser. Läsarens handlingsutrymme begränsas också genom att begrepp inte alltid förklaras och inte alltid används konsekvent.

I en undersökning av norska läroböcker identifierar Haavelsrud (1979a) liknande mekanismer och positioneringar. Konflikter framställs genomgående som opolitiska, formalrättsliga konflikter som är avlägsna i tid och rum, varvid nästan hälften av alla undersökta läroböcker inte beskriver vad konflikten handlar om. Aktörer saknas antingen helt eller konstrueras som individer respektive nationer, vilket sammantaget mystifierar⁹ konflikter och gör dem otillgängliga för en rationell analys. Därigenom regleras läsares engagemang, både gentemot konflikterna och gentemot texternas meningserbudanden: läsaren positioneras som passiv, neutral och distanserad betraktare. Haavelsrud drar slutsatsen att norska läroböcker inte politiserar, det vill säga uppmuntrar till politiska ställningstaganden, utan snarare indoktrinerar, det vill säga förmår läsare att okritiskt överta läroböckernas apolitiska konfliktbeskrivningar.

Läroböcker, historia och medborgerlig aktivitet

För tyska förhållanden påvisar Haas (1989) att det finns ett tydligt samband mellan läroböckers positionering av elever och hur de förklarar historiska förändringar respektive dagens politiska strukturer. Haas visar också att det finns avgörande skillnader mellan äldre och nyare läroböcker¹⁰.

Äldre läroböcker tenderar att beskriva historiska processer utifrån ett historiepositivistiskt perspektiv, med tonvikt på objektivitet och kronologi. Politiska konflikter förklaras som uttryck för autonoma krafter: den mänskliga naturen, nationers oföränderliga egenskaper, kamp mellan *folk* eller mellan frihet/demokrati och förtryck/diktatur.

Historiska förändringar beskrivs som naturliga, teleologiska¹¹ processer som kulminerar i politisk liberalisering och allmän rösträtt. Samtidigt förklaras de som resultat av målmedvetna planer att etablera det aktuella styrelseskicket. Samband mellan

⁹ Begreppet mystifiering syftar här på processer som framställer sociala och politiska processer som kvasi-naturliga, mekaniska eller orsakslösa, och som döljer påverkande krafter, intressegrupper och aktörer.

¹⁰ Jag utelämnar här hans analytiska modell som utgår från en tillämpning av ”Beutelsbacher konsensus” (Reinhardt, 2016). Haas fokuserar på läroböckers möjligheter att erbjuda kritiska, analytiska bedömningar och att främja emancipation och medborgerligt handlande.

¹¹ Begreppet ”teleologi” bottnar i Aristoteles antagande att människor och natur utvecklas enligt en högre ordning och rör sig mot naturliga måltillstånd. Här syftar begreppet på förklaringsmodeller som antar att länders historiska förändringar har givna mål så som modernitet, demokrati, eller att bli en liberal stat.

ekonomiska och politiska maktförhållanden exkluderas. Nyare läroböcker är tematiskt och exemplariskt¹² organiserade och beskriver demokratisering som ett kontingent resultat av historiska konflikter och konkurrerande intressen. Det innebär att äldre läroböcker positionerar läsaren som åskådare och arvtagare av autonoma processer, medan nyare läroböcker möjliggör en position utifrån vilken man kan förstå historien som uttryck för mänskligt handlande.

Haas konstaterar också att läroböcker framställer *demokrati* som en uppsättning formella strukturer och som ett praktiskt taget oföränderligt tillstånd. Medborgare positioneras som väljare och samtidigt som aktörer inom ramen för dessa strukturer. Politiska förändringar presenteras som logiska och nödvändiga korrigeringar av ett i princip färdigutvecklat system.

Haas menar att det är avgörande om elever kan analysera och kritisera politiska processer och system, exempelvis genom att analysera relationen mellan anspråk och verklighet. Men ingen lärobok gör det möjligt, även om nyare texter antyder att systemkritik kan vara legitim. Haas drar slutsatsen att *demokrati* enligt läroböckerna

... är ett överordnat system, och kan inte av eleven uppfattas som personlig handlingsuppmärksamhet (Haas, 1989, s. 259, min översättning).

Haas synliggör därmed hur läroböckers konstruktion av historia och nutid reglerar läsares möjligheter att gestalta medborgarskap och att handla politiskt.

Läroböcker och politisk bildning

Børhaug (2009) problematiserar relationen mellan politisk bildning¹³ och *participation* och läroböckers sätt att beskriva demokrati/medborgarskap. Han jämför därvid norska läroböcker i samhällskunskap med traditionell politisk utbildning (Audigier, 2000). Den traditionella utbildningen fokuserar på formell kunskap om politiska institutioner och definierar medborgarskap genom rättigheter och moraliska skyldigheter som att vara lojal, ha ståndpunkter och att rösta (Børhaug, 2009, s. 2) (jfr även Crick, 1998, 2003).

Børhaug visar att norska läroböcker presenterar en formell, liberal demokratikonception: de fokuserar på den formella organisationen av politik och förvaltning. Politiskt deltagande beskrivs som att rösta i politiska val, att ta kontakt med politiker och tjänstemän, att skriva insändare och petitioner samt att bli medlem i intresseorganisationer. Utöver dessa aktiviteter nämns också deltagande i (illegala) demonstrationer som en möjlighet, dock utan att nämna på vilket sätt det påverkar politiken. De

¹² Exemplariskt lärande innebär att grundläggande principer illustreras genom händelser som explicit betecknas som exempel (Wagenschein, 1958; Wagenschein, 1970). Elever förväntas förstå principerna snarare än att lära sig att återge händelser.

¹³ Min översättning; Børhaug talar om political education.

flesta läroböcker argumenterar också för direktdemokrati som komplement till representativ demokrati. Ingen av böckerna utvecklar vad direktdemokrati är, men någon av dem likställer direktdemokrati med beslutsfattande genom folkomröstningar.

Läroböcker argumenterar normativt för läsarens engagemang, exempelvis mot *hoten mot demokratin*. Engagemanget beskrivs som en moralisk skyldighet för att bevara demokratin, eftersom icke-väljare sägs vara ett hot mot denna demokrati. Elever uppmanas också engagera sig för att främja sina egna intressen genom informella organisationer:

With the exception of direct action – demonstrations and petitions – participation is a matter of quite passively joining in as rank and file (Børhaug, 2009, s. 15).

Samtidigt positionerar läroböcker läsaren också i en relation mellan text och läsare. Läroböckerna presenterar sig där som politiskvetenskapliga auktoriteter, erbjuder en personlig relation med läsaren genom tilltalet med ”du”, och erbjuder identifikation med en vi-gemenskap som omfattar hela det norska samhället.

Børhaug (2008) visade i en analog intervju- och observationsstudie att norsk medborgarutbildning domineras av ett engagemang för att hjälpa elever att hitta det parti som närmast motsvarar deras politiska preferenser. Formella strukturer, författningen och formella medborgerliga rättigheter står i centrum. Politisk bildning formar därmed elever till konsumenter i en konkurrensdemokrati där eliter konkurrerar om makten.

Børhaug (2008, 2009) visar ett läsares handlingsutrymme regleras på flera olika sätt: konstruktionen av demokrati/medborgarskap begränsar politiska handlingar till formellt deltagande, handlingsutrymmet regleras genom vi-gemenskaper och det moraliska ansvaret för status quo, och läsares förhållningssätt gentemot läroböckerna regleras genom texternas auktoritetsanspråk.

Läroböcker, diskurser och demokrati

Eilard (2008) undersöker bland annat hur diskurser i grundskolans läseböcker reglerar läsares förhållningssätt gentemot sociala strukturer, med den uttalade ambitionen att möjliggöra emancipatoriska förhållningssätt genom att synliggöra diskurser och diskursordningar (jfr Reisigl & Wodak 2001, 2002).

Eilard visar hur en kolonial vit västerländsk diskurs interagerar med andra maktordningar (genus, sexualitet och klass) och anropar läsare i specifika subjektspositioner (jfr. Althusser 1977). Exempel för sådana positioner är *den beslöjade flickan* (Eilard, 2008, s. 420f) eller delaktighet i ett svenskt *vi* som tycker synd om människor i tredje världen som är ”gammaldags, utbildade och ojämsställda” (Eilard, 2008, s.

422). Men Eilard visar också att några få texter möjliggör en mera inkluderande tolkning (Eilard, 2008, s. 427).

Eilard argumenterar att vissa textuella uttryck gestaltar en hierarkisk relation mellan en dominerande text och en underordnad läsare, medan andra öppnar vägen för läsare som aktivt subjekt, vilket i sin tur antyder att läroböcker faktiskt kan erbjuda icke-hegemoniella relationer mellan text och läsare och därmed former av emancipation¹⁴ och empowerment¹⁵.

Relationen mellan subjektspostionering, demokratidiskurser och konstruktioner av demokrati analyseras även i *Demokratins ansikte* (Bronäs, 2000). I denna undersökning jämförs svenska läroböcker i samhällskunskap från 1950 – 1999 med läroböcker från två tyska delstater¹⁶. Undersökningen visar forskningsområdets komplexitet genom att synliggöra ett stort antal motställningar och konflikter.

Bronäs visar att demokratibilder i läroböckerna är vaga och konfliktfyllda, men att de betonar harmoni och samförstånd och erbjuder en paternalistisk demokratiuppfattning, där elever tilltalas som okunniga, passiva, ansvarslösa och oengagerade. Däremot framställs politiker som kunniga och överlägsna. Politiska val framställs som nödvändiga och viktiga, och sägs samtidigt fylla funktionen att legitimera den styrande makten.

Demokrati betecknas övervägande som ren beslutsmetod, och samkonstrueras med svenskhet, respekt, tolerans, solidaritet och jämlikhet (Bronäs, 2000, s. 224). Denna samkonstruktion innebär att elever positioneras som delaktiga i en svensk demokrati-gemenskap och förpliktigas till att föra den vidare. Läroböckerna positionerar läsaren som underordnad del i ett fungerande samhällssystem, som samtidigt beskrivs som en väl fungerande social gemenskap.

När det gäller relationen mellan läroböckerna och läsarna pekar Bronäs på en motställning:

läroböckerna framhäver vikten av en kritisk inställning till information och kunskap, samtidigt som de själva utformar sin text som en form av propaganda (Bronäs, 2000, s. 244).

Bronäs (2000, s. 241) anger som exempel att läroböcker slår fast vad demokrati är, medan de ignorerar andra tänkbara tolkningar av demokratibegreppet. Men Bronäs argumenterar ändå att läroböckerna faktiskt lyckas med den dubbla uppgiften att

¹⁴ *Emancipation* syftar här - i Kants anda - på (själv)befrielse ur ett tillstånd av omyndighet.

¹⁵ *Empowerment*, på svenska ofta översatt till *egenmakt*, syftar på människors förmåga att själva och tillsammans med andra förändra sina sociala, materiella och politiska existensvillkor.

¹⁶ På grund av skillnader mellan läroplanerna i de valda delstaterna och i Sverige, och skillnader mellan den tyska och svenska debatten om den politiska bildningens didaktik utelämnar jag här den del av granskningen som berör tyska läroböcker.

”både föra vidare en specifik värdegemenskap och tillåta åsiktsfrihet och pluralism” (Bronäs, 2000, s. 239). Det sker genom att läroböcker förmedlar ramen, där till exempel majoritetsprincipen, regelefterlevnad, värdegemenskap, samförstånd och fri opinionsbildning påbjuds, medan läsaren erbjuds att ”ge ett innehåll åt en fri opinionsbildning, delaktighet och inflytande” (Bronäs, 2000, s. 241):

Ett och samma begrepp kan både erbjudas för eget meningsskapande och påbjudas för ett oreflekterat övertagande. Oftast är det så att ramen påbjuds men själva innehållet erbjuds. Jämställdhet i sig påbjuds, men vad jämställdhet innebär och hur den skall utformas erbjuds (Bronäs, 2000, s. 239).

Bronäs argumenterar också att läroböcker bör ändra sin beskrivning av demokrati så att läsare lockas till engagemang (Bronäs, 2000, s. 228, 249). Bronäs menar dessutom att författarna skulle kunna

öppna sin egen text för en kritisk granskning parallellt med att det lyfts fram, varför propagandaliknande inslag kan finnas i texten. Normativiteten som finns i texterna kan då bli synlig och diskuteras, det vill säga den nödvändiga sociala reproduktionen förs upp till ytan och tydliggörs (Bronäs, 2000, s. 244).

Sammanfattningsvis menar Bronäs att läroböckerna lyckas att konkretisera det dubbla uppdraget: de reproducerar samhällsstrukturer, samtidigt som de positionerar elever som medborgare med rätt att tänka kritiskt, att reflektera och att ta ställning både i relation till samhället och till texternas avbildningar. Men lösningen kommer till priset av spänningar och motsättningar: läroböcker är dels preskriptiva och normativa, och dels tillåter de elevers meningsproduktion. Eleverna underordnas, men erbjuds möjligheter att skapa sin egen kunskap. Demokratibeskrivningen är normativ och reproducerande, men ändå i viss utsträckning pluralistisk.

Bronäs visar att läroböcker positionerar elever genom kunskaps- och föreställningssystem (exempelvis beskrivningar av demokrati och medborgarskap). Bronäs problematiserar också texters sannings- och auktoritetsanspråk som ett sätt att positionera elever och att (re)producera medborgarskap i läroböckerna.

Även Nordmark (2015) problematiserar läroböckers sätt att gestalta det dubbla uppdraget genom konstruktionen av *framtiden*. De undersökta läroböckerna betonar att individer måste engagera sig för det framtida demokratiska samhället, men att de samtidigt måste anpassa sig till ett redan välutvecklat demokratiskt samhälle. Engagemang och anpassning framträder i två skilda diskurser. Äldre läroböcker positionerar elever som aktiva deltagare i en redan pågående utveckling i riktning mot en bättre framtid. Nyare läroböcker konstruerar framtiden som både hot och löfte: en del av befolkningen har kontroll över sin egen individuella framtid, medan en annan del saknar den kunskap och de ekonomiska resurser som krävs för att skapa sin egen

framtid. Denna senare grupp konstrueras som hot mot den gemensamma, demokratiska framtiden, i och med att arbetslöshet och marginalisering utgör en belastning för ett välorganiserat samhälle. Nordmark problematiserar även att demokratibegreppet

blir en övergripande symbol för det goda samhället, istället för att vara namnet på en praktik som kan utövas på olika sätt, vars konsekvenser måste analyseras i en pågående diskussion om den politiska praktikens former (Nordmark, 2015, s. 173).

Demokrati blir så en självklar och positiv trossats, och något som både existerar och skall reproduceras. Läsarens handlingsutrymme definieras dels av den existerande formella demokratin, och dels av möjligheten/skyldigheten att reproducera den. Utöver detta positioneras läsare i ett val mellan tillhörighet till en idealgrupp och tillhörighet i en problemgrupp. Nordmark argumenterar att demokrati istället borde uppfattas som ”utgångspunkten för skapandet av ett samhälle där erbjudandet om deltagande gäller för alla” (Nordmark, 2015, s. 173).

Avslutande sammanfattning

Tidigare läromedelsanalyser fokuserar i hög utsträckning på representativitet: de utgår från att det är möjligt att avbilda och förklara den sociala verkligheten på ett objektivt sätt. Dessa avbildningar definieras som *kunskap* som skall förmedlas till elever. Elever positioneras därmed som mottagare och objekt för en formande pedagogik: elevers verklighetsuppfattning formas till överensstämmelse med läroböckernas berättelser. Tidiga läromedelsanalyser och teorier om läromedel utgår också från det instrumentella antagandet att elevers normer, värderingar och föreställningar skall formas efter normativa riktlinjer.

I nyare läromedelsforskning betraktas läroböckernas avbildningar som uttryck för *offentlig kunskap* (Apple & Christian-Smith, 1991; Apple, 2000, 2012), det vill säga som specifika perspektiv på samhället som har uppnått hegemoniell status. Karl Mannheim argumenterade att

... socialvetenskapligt sett är allt historiskt, ideologiskt¹⁷, sociologiskt vetande – även om det skulle vara den absoluta riktigheten och själva sanningen – inbäddad i och buren av bestämda konkreta gruppers makt- och hävdelsebehov, som vill göra sin tolkning av världen till den offentliga tolkningen av världen (Mannheim, 1964a, s. 573, min översättning).

Det som i tidiga läroböcker och i läromedelsanalyser beskrivs som *kunskap* uppfattas här ett dominerande perspektiv, och ambitionen att förmedla sådana perspektiv ses

¹⁷ Mannheim talar här om ”weltanschaulich” (”världsåskådningsmässigt”).

som en ambition att reproducera de samhällsstrukturer som legitimerar respektive perspektiv som kunskap (van Dijk, 1998, 2000, 2013).

Denna performativa utgångspunkt, som Macgilchrist & Otto (2014) uppfattar som ett paradigmskifte, uppfattar samhällsavgöringar som sociala konstruktioner (Berger & Luckmann, 1966; Berger, Luckmann & Olsson, 1979) och som uttryck för åsiktsgemenskaper (Fleck, 1979, 2011; Kuhn, 1970). Därmed blir det möjligt att diskutera ett antal problem som tidigare exkluderades, exempelvis upptäckten att förment objektiva avgöringar varierar över tid (Holmén, 2006). Det blir också möjligt att undersöka de abrupta perspektivförskjutningar som sker vid brottställen i den historiska utvecklingen (Macgilchrist & Otto, 2014), exempelvis vid fascismens sammanbrott (Djurović & Matthes, 2010; 2017; Franck, 1983; Hasubek, 1972; Kollmann, 2006; Korbits, 2015; Lorentzen, 2005; Peled-Elhanan, 2013; Pinto, 2004; Rodden, 2009; Suk, 1993).

En performativ ansats gör det också möjligt att konceptionellt bearbeta konflikter mellan uppdraget att förmedla objektiva samhällsavgöringar och förmedling av önskvärda föreställningar, normer och värderingar (jmf Anderberg, 1981; Olsson, 1981), eftersom man betraktar båda som beståndsdelar av diskurser som gestaltas i läroböcker. Dispyten mellan Kamali och Runblom visade att det kan vara svårt att hantera konflikterande sanningsanspråk inom en representativ uppfattning om läroböckers funktion.

Men den performativa ansatsen gör det samtidigt nödvändigt att ställa nya och andra frågor än tidigare. Bland annat ersätts frågan om läroböcker avbildar världen på ett korrekt sätt av frågan *hur* läroböcker konstruerar de kunskaps- och föreställningssystem som elever möter. Läroböckers innehåll uppfattas därmed inte som objektiv och opolitisk sanning (jfr. Hadenius & Olsson, 1971; Anderberg, 1981), utan som meningserbjudanden (Östman, 1995; Uljens, 1997; T. Englund, 1997). Dessa meningserbjudanden sätts i kritisk diskursanalys i en dialektisk relation till maktförhållanden, det vill säga man anser att maktförhållanden och verklighetsbeskrivningar legitimerar varandra.

Flera av de refererade undersökningarna visar hur läroböcker reglerar ramar för elevers respektive medborgares handlingar genom att konstruera speciella kunskaps- och föreställningssystem, det vill säga genom olika sätt att beskriva och förklara verkligheten. Exempelvis visar Børhaug (2008, 2009), Haas (1989), Haavelrud (1989), Johnsson Harrie (2012, 2016) och Walls (2010) hur själva avgöringen av konflikter eller samhällsstrukturer gör vissa handlingar rimliga, exempelvis moraliska avstånds- och ställningstaganden eller formellt deltagande i politiska institutioner. Andra sätt att agera blir däremot meningslösa, irrelevanta eller irrationella.

Även frågan om värderingsöverföring och konstruktionen av åsiktsgemenskaper kan och måste revideras. Där Olsson (1991) kunde fastslå att läroböckers föreställningar om kvinnor, samer eller om Grekland är felaktiga problematiserar nu Wyndhamn (2013) relationen mellan värderingsöverföring och elevers träning i kritiskt tänkande. Wyndhamn konstaterar att läroböcker artikulerar en specifik diskursordning som tilldelar dem ett mycket begränsat manöverutrymme, som främst handlar om anpassning till undervisningens kunskapsinnehåll och arbetssätt. Även Walls (2010) visar att läroböckernas egna auktoritets- och sanningsanspråk framställer texten som kunskap och positionerar elever som underordnade mottagare (jfr Auerbach & Castronovo, 2013; Haavelsrud, 1979a; Kridel, 2013). Här står undervisningen som social praktik i centrum, och man undersöker hur läroböcker reglerar elevers handlingsutrymme genom olika sätt att rama in innehållet som kunskap eller som perspektiv.

En perspektiviserande ansats gör det också möjligt att undersöka vilka subjekspositioner texterna erbjuder. Bronäs (2000), Eilard (2008), Mattlar (2008) och Walls (2010) undersöker och beskriver hur läsare positioneras som medlemmar i implicita och explicita vi-gemenskaper, vilket i sin tur reglerar de handlingsmöjligheter som ställs till läsares förfogande.

Sammanfattningsvis tyder denna genomgång av tidigare forskning på att en representativ och instrumentell uppfattning av läroböckers funktion är problematisk eftersom det är svårt eller rentav omöjligt att undersöka de brottställen och konflikter som Macgilchrist & Otto ser som analytiska ansatspunkter. Däremot indikerar performativt orienterade undersökningar att det dubbla uppdraget kan analyseras genom granskning av de handlingsutrymmen och förhållningssätt som möjliggörs i läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem (exempelvis beskrivning och förklaring av samhällsstrukturer, orsaker och aktörer, definitioner och begrepp).

Undersökningarna problematiserar också hur läroböcker reglerar läsares handlingsutrymme genom konstruktion av relationer, främst relationen mellan läsare och text. En viktig del av dessa relationer uttrycks genom texters sannings- och auktoritetsanspråk, men även genom åsikts-, värderings- och föreställningsgemenskaper som kan vara mer eller mindre tvingande eller övertalande.

I nära relation till dessa sätt att reglera läsares handlingsutrymme står de positioner som texter kan erbjuda, exempelvis som autonom medborgare, som underordnat objekt för texters formande ambitioner, eller som kritisk och självständig läsare.

Än så länge verkar det dock saknas en undersökning som explicit undersöker hur dessa delar gemensamt och i samspel konstruerar och framför allt gestaltar demokrati och medborgarskap i läroböcker.

Min avhandling är tänkt som ett bidrag till att fylla denna lucka.

Teoretisk ram

I detta kapitel skall jag först beskriva några relevanta aspekter av den svenska demokratiutbildningens historia. Jag belyser att det åtminstone sedan andra världskriget har funnits konflikter och spänningar kring definitioner av *demokrati* och *medborgarskap*. Jag belyser också spänningar kring demokratiundervisningens praktik, i synnerhet kring frågan om eller hur elever skall formas utifrån någon specifik definition av demokrati och medborgarskap. Detta blir särskilt tydligt i ett avsnitt därefter, där jag problematiserar denna formning som *subjektspositionering*.

En nyckeltanke beträffande subjektspositionering i läroböcker är att denna sker både genom samhällsavbildningar (som i sin tur reglerar medborgerliga positioner och handlingar) och genom att reglera läsares förhållningssätt till dessa samhällsavbildningar. Macgilchrist & Otto (2014) och Höhne (2000) menar att delar av läroboksforskningen har observerat denna senare aspekt och har bytt fokus: från att undersöka om läroböcker avbildar (eller representerar) den sociala verkligheten på ett objektivt sätt (representativitet) till att undersöka hur läroböcker bidrar till att konstruera denna sociala verklighet (performativitet, jfr Butler, 1990; Butler & Salih, 2004).

I direkt anslutning presenteras sedan kritisk diskursanalys (CDA) som ett verktyg för att analysera läroböcker utifrån en performativ ansats.

Demokratiutbildningens svenska historia

En betydelsefull aspekt av den svenska skol- och utbildningshistorien berör de typer av medborgarskap som konstruerades vid olika tidpunkter (T. Englund, 1986, 1991, 1994a, 1994b; Ekman, 2011; Isling, 1980, 1988). Dessa konceptioner är relaterade till politiska strukturer och diskurser. Så påpekar exempelvis Ekman (2011) och Tingsten (1969) att skolans samhällsupdrag i början av 1900-talet skulle bidra till att skapa en nation och att forma människor så att de blir och uppfattar sig som delar av denna nation. Identifikation med den framväxande nationen skulle åstadkommas genom kristen fostran – som i sin tur kopplades till underordning, auktoritetstro och lydnad – medan en uttalad nationalism skulle leda till att kärlek till fosterlandet växer fram (jfr Ödman, 1995, 2006). Utbildningens innehåll valdes utifrån de övergripande målen: att reproducera det svenska kulturarvet och att framställa svenskhet – och identifikation med svenskheten – som ett upphöjt, eftersträvanvärt ideal.

Under det tidiga 1900-talet fanns ett klart uttalat fostransuppdrag som handlade bland annat om att forma människors verklighetsuppfattning, värderingar och handlingsperspektiv, i synnerhet i relation till nation, stat och överhet. Undervisningsinnehållet framställdes inte som neutral kunskap, utan som narrativer som skulle förse medborgare med de föreställningar och uppfattningar som ansågs vara nödvändiga. Medborgares position definierades som en underordnad beståndsdel av en – stabil och oföränderlig – nation, med uppdraget att identifiera sig med denna nation och att garantera dess fortbestånd. Såväl kunskaps- och föreställningssystemet som utbildningens relationella aspekter konstruerade medborgare som undersåtar eller som *nationalstatliga medborgare* (Selander, 2017), det vill säga som underordnade beståndsdelar av nationen med en skyldighet att underordna sig i både stat, samhälle och undervisning.

Efter andra världskriget hade utbildningens uppdrag ändrats till att skapa ”unga demokrater” (Ekman & Todosijevic, 2003; Ekman, 2011; T. Englund, 1999, 2005; Gustafsson, 2000). Denna förändring är del av efterkrigsperiodens bearbetning av nazismen och dess vurmande för nationalism, lydnad och underkastelse i såväl undervisningens innehåll som i dess sociala praktik. Skolkommisionen kombinerade demokratiundervisningens innehåll med undervisningens relationella aspekt genom att konkretisera en explicit definition av demokrati- och medborgarskap, och genom att fastslå ett tydligt indoktrineringsförbud, ”vore denna doktrin än demokratis egen” (Skolkommision, 1948, s. 3). Demokrati definierades som

alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter (Skolkommision, 1948, s. 3).

Medborgares *egen insikt och vilja* skulle ligga till grund för samhällsutvecklingen. Skolkommisionen menade att skolan skulle arbeta med viljebildning och kunskapsutveckling, men tog avstånd från ambitionen att forma medborgare i statens eller nationens intresse. Medborgare skulle således inte underkastas givna samhällsstrukturer, utan forma dessa själva, och elever skulle inte underkastas någon specifik doktrin.

En, jämfört med senare utbildningsfilosofier, unik aspekt är Skolkommisionens definition av demokrati. Inte bara är denna tydligt deltagardemokratisk och republikansk – man stipulerar att samhället skall formars av människor, inte tvärtom – utan även explicit. Det innebär att man här förutsätter att även andra definitioner är möjliga. Senare läroplaner avstår i regel från att definiera demokratibegreppet och naturaliserar därmed sin definition: endast om olika definitioner är möjliga behöver man ange sin egen definition, och om man inte anger någon definition markerar man att inga andra definitioner är möjliga. Skolkommisionen anger även lämpliga undervisningsformer genom att fastslå att elever skall anropas som kompetenta politiska subjekt i både samhälle och undervisning.

TEORETISK RAM

I såväl skolkommisionens som i det tidiga 1900-talets utbildningsideologi diskuterades således en styrning av undervisningens innehåll och former utifrån ett öppet, uttalat, överordnat syfte. Ideologin innehöll en tydlig politisk ambition och tydligt uttalade definitioner av medborgarskap och medborgares roll i samhället. Undervisningens mål och metoder stämde överens: underordning i samhället kombinerades med formning och underordning i undervisningen, och skolkommisionens deltagardemokratiska målsättning kombinerades med icke-indoktrinerande undervisningspraktiker.

Det tidiga 1980-talet präglades av antagandet att stat och samhälle redan är demokratiska och att rådande politiska och ideologiska strukturer därför skall reproduceras. Utifrån denna premis blev det logiskt att elever skulle formas så att de uppfattar både samhälle och styrelseskick som demokratiska. Det ansågs alltså legitimt att fostra elever så att de genom en formande demokratiundervisning övertar specifika värderingar och föreställningar och därefter bevarar och reproducerar dessa (Ekman och Todosijevic, 2003; Ekman, 2011). Ett snarlikt resonemang tillämpas också i gymnasieskolans läroplan Lgy 11: även där uppfattas elever som individer som skall socialiseras in i en given åsikts- och värdegemenskap¹⁸.

Underordning av elever legitimerades under 1980-talet med demokratin bevarande, vilket i princip innebär att undervisningen inte anropar elever som objekt för skolans och samhällets ambition att "göra en demokrat" Broman (2009). Elevers underordning ansågs således inte bara som förenlig med demokratin, utan rentav som nödvändig. En nyckelaspekt i resonemanget är antagandet att demokratin som idé har konkretiserats och förverkligats genom befintliga politiska strukturer, så att det blir nödvändigt att medborgares politiska handlingar dels håller sig inom ramen för denna förverkligade demokrati, och dels att medborgare aktivt strävar att bevara dessa politiska strukturer.

Efter Maktutredningen (Statens Offentliga Utredningar, 1990) betonades föreställningen att demokrati är en värdeneutral, objektiv överideologi som skolan skall *informera om*. Demokratiundervisning konstruerades således som förmedling av korrekt information om världen. Det innebar en förskjutning i läroplaners auktoritets- och sanningsanspråk från anspråk att förmedla en korrekt uppsättning normer, föreställningar och värderingar till ett anspråk på att avbilda världen på ett ideologi- och perspektivlöst sätt (jfr representativitetsinriktningen). Elever positionerades därmed som mottagare av kunskapsinnehåll och föreställningar. Analogt till denna hegemoniella föreställning fokuserade läromedelsgranskning övervägande på korrektur av sakfel och på korrekt verklighetsavbildning (Ekman & Todosijevic, 2003; Ekman,

¹⁸. Enligt Lgy 11 skall visserligen skilda uppfattningar få föras fram, och elever skall utveckla kritiskt tänkande. Men detta skall uppenbarligen inte inverka på den förmedling av referensramar, kunskaper och demokratiska värden som Lgy 11 fastslår som undervisningens huvuduppgift.

2011; Johnsson Harrie, 2009, 2011). Texters sanningsanspråk och de relationer som därigenom konstruerades berördes inte.

Under denna period konstruerade skolans styrdokument samtidigt ett dubbelt uppdrag för ämnet historia: elever skulle fostras till *kulturbärare* – som förvaltar och reproducerar en given uppsättning värden – samtidigt som de skulle fostras till *kulturbbyggare* som utvecklar ett kritiskt förhållningssätt gentemot exempelvis historiska påståenden. Alvén (2017) tolkar detta som en uppmaning till kritiskt tänkande inom den genom värdegrunden fastlagda ramen. Här blir det tydligt att historieämnets didaktik genom nyckelbegrepp som *historiebruk* och *historiemedvetande* har ett annat förhållningssätt till undervisningens innehåll och målsättning än ämnet samhällskunskap (Sandahl, 2014).

I slutet av 1990-talet beskrev Tomas Englund (1996) ett utbildningspolitiskt systemskifte från utbildning som *public good* till utbildning som *private good*, där utbildningens rationalitet med andra ord försköts från ett offentligt till ett privat intresse. Demokratiutbildningen försköts från en fostran till politiskt engagemang i och för samhället till en fostran till förmågan och viljan att dra nytta av det omgivande samhället, och att forma sig själv för maximal framgång *inom* detta samhälle. Medborgarskapets innebörd ändrades därmed från att vara en politisk aktivitet till att individuellt fungera optimalt och nyttomaximerande inom existerande strukturer.

Även Maria Olson (2008) analyserade förändringar i skolans medborgarfostran. Hon beskrev ett skifte under tidigt 1990-tal: från samhällsbyggande medborgarskap till marknadsorienterat medborgarskap. Ett annat skifte utspelade sig under sent 1990-tal: från nationellt medborgarskapande till globaliseringsinriktat medborgarskapande. Efter dessa förskjutningar kännetecknades demokratiutbildning av förmedling av demokratiskt-liberala värderingar och utveckling av en personlig samhällskompetens i syfte att kunna hävda sina individuella intressen. *Demokrati* konstruerades som ett liberalt, individbaserat styrelseskick (Biesta, 2003, 2010; Ekman & Todosijevic, 2003).

Det tidiga 2000-talet kännetecknades bland annat av värdegrundsprojektet, som genom deliberativa samtal skulle förverkliga skolverkets demokratiuppdrag (Andersson, 2000, 2001; Orlenius, 2010; Skolverket, 2000a, 2000b; Zackari & Modigh, 2000). Skolverket argumenterade för utveckling av demokratisk kompetens hos unga, och Värdegrundsboken (Zackari & Modigh, 2000) krävde att skolan skulle utveckla en demokratisk mentalitet genom samtalet som viktigaste demokratiska redskap. I *En fördjupad studie om värdegrunden* argumenterade Skolverket mot en uppfattning av elever som passiva mottagare av kunskap; istället definierades kunskap som resultat av en ömsesidig kommunikativ process. Skolverket beklagade också att det dubbla uppdraget uppfattas som två av varandra oberoende delar:

TEORETISK RAM

Den traditionella uppdelningen (...) mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag har på många sätt försvårat arbetet med att få värdegrunden att genomsyra all verksamhet (Skolverket, 2000a 12:).

Värdegrundsprojektet kan ses som ett försök att koordinera demokratiundervisningens dubbla uppdrag: elever skulle positioneras som medborgare i rationella, deliberativa samtal och samtidigt socialiseras så att de identifierar sig med den uppsättning värden som skolverket redan hade definierat som gemensamma och överordnade. Här påpekar Ekman & Todosijevic (2003, s. 34) att värden, för att verkligen vara gemensamma, borde vara resultat av det gemensamma, öppna samtalet – oavsett vilka värden dessa samtal kommer fram till. Ambitionen att förmå elever att så att säga självständigt och autonomt konstruera sig själva i överensstämmelse med i förväg givna kunskaps- och föreställningsstrukturer och identiteter har beskrivits som *terapeutisk styrningsrationalitet* (Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2016a, 2016b; Olson & Dahlstedt, 2014).

Biesta (2003; 2010) har problematiserat det dubbla uppdraget som ett spänningsförhållande mellan två idealtypiska förhållningssätt som berör uppfattningar om undervisning, om kunskap och om demokrati/medborgarskap. Biesta argumenterar att utbildning *för* demokrati strävar efter att forma elever i undervisningen så att de anammar en specifik uppsättning föreställningar, praktiker och för-givet-taganden. Dessa bottnar i existerande politiska strukturer och institutioner, som definieras som *demokrati* och reproduceras. Utbildning *genom* demokrati praktiserar däremot en undervisning som positionerar elever som kompetenta medborgare, som utbildas så att de själva kan gestalta och konkretisera *demokrati*. Implicit erbjuder Biesta därmed länkar mellan undervisningsinnehåll (definitioner av demokrati och medborgarskap), undervisningspraktiker, och positionering av elever; länkarna gör det möjligt att undersöka hur dessa delar samverkar i demokratiundervisningen.

Englunds beskrivning av deliberativa samtal (T. Englund, 2000a) hanterar det dubbla uppdraget genom att fastslå *regler* – men inte resultat – för deliberativa samtal. Bland annat skall samtalen kännetecknas av rationella argument, präglas av tolerans och ömsesidig respekt, och skall handla om kollektiv viljebildning i form av (tillfälliga) pragmatiska överenskommelser trots skilda uppfattningar. Englund menar att denna samtalsform samtidigt skulle kunna tjäna som alternativ till eller modifikation av formell, liberal demokrati. Sådana deliberativa samtal utbildar elever till samtalskompetenta medborgare, men föreskriver inte vilka attityder, värderingar och föreställningar – utöver viljan att deliberera – som skall förmedlas till elever.

Det är här inte meningsfullt att avbilda denna debatt i all sin komplexitet. Avsikten är endast att skissartad visa att frågan om demokratiuppdragets dubbelhet har varit en del av debatten om skolans inriktning åtminstone sedan andra världskriget,

och att spänningsförhållandet mellan demokratiuppdragets mål, innehåll och subjektspositioner har varit en del av denna debatt.

Avsikten har också varit att synliggöra att olika delar av demokratiundervisningen – som undervisningens politiska målsättning, kunskaps- och föreställningsinnehåll (exempelvis definitioner av demokrati och medborgarskap) samt elevpositionering – samspelar med varandra, och att de historiskt sett har samkonstruerats med varandra, även om formerna för dessa samkonstruktioner har varierat över tid.

Konstruktion av subjektspositioner

Ovanstående resonemang synliggör att utbildningspolitiken under olika tidsperioder har utgått från olika uppfattningar om demokrati och medborgarskap. Dessa har dock genomgående inte framställts som politiskt-ideologiska perspektiv, utan antingen som del av en nödvändig och legitim instrumentell formning av elever eller som objektiva representationer, det vill säga som sakligt korrekta, originaltrogna avbildningar av samhället som skall överföras till elever (Macgilchrist & Otto, 2014). Men trots olika uppfattningar om demokrati och medborgarskap och trots olika uppfattningar om det rätta sättet att avbilda samhället har det funnits ett gemensamt förhållningssätt till elever: de konstruerades – med undantag för skolkommissionens krav – genomgående som objekt, vars verklighetsuppfattning, attityder, värderingar och politiskt-ideologiska preferenser skall formas utifrån för-givet-tagna demokrati- och samhällsuppfattningar. Denna formning diskuteras här som subjektspositioner.

Subjektspositioner konstrueras i undervisningen bland annat genom de handlingsutrymmen elever tilldelas i undervisningen respektive i läroböckerna. Dessa kan analyseras genom att man skiljer mellan två olika aspekter av mänsklig kommunikation: en innehållslig aspekt som formulerar utsagor, och en meta-kommunikativ aspekt som anger hur dessa utsagor skall tolkas och hur läsaren förväntas förhålla sig till utsagorna (Watzlawick et al., 1969, 2014).

Höhne (2000) respektive Schmidt (1972) menar att läroböcker innehåller innehållsliga och formella *instruktioner* som anger hur textens idealläsare bör uppfatta texten. Sådana instruktioner omfattar bland annat texters tematiska struktur, relevansmarkörer (exempelvis faktarutor och avvikande stilarter), innehålls- och stickordsförteckningar samt konnotationer. Höhne argumenterar att denna reglering av läsarens förhållningssätt gentemot texter är en del av texters konstruktion av subjektspositioner.

Höhne (2000) diskuterar med hänvisning till Austin & Urmson (1962; 1965) och Butler (1990; 2000) subjektspositionering som konstituerande, det vill säga att språket konstruerar de positioner och handlingsmöjligheter man talar om. Höhne argumenterar också att positioneringar kan vara implicita eller explicita, beroende på om

de formuleras explicit (exempelvis i konstruktionen *vi i Sverige*) eller implicit genom dolda, underförstådda antaganden som exempelvis uttalat identifierar medborgerlighet med positionen som väljare.

För att kunna göra meningsfulla uttalanden – det vill säga uttalanden som av betydelsefulla deltagare betraktas som legitima och relevanta – identifierar sig elever med de positioner som erbjuds. Det innebär att elever tillägnar sig de kunskaps- och föreställningssystem som erbjuds, och att de agerar inom de tolkningsramar texter anger (jfr *interpellation* eller *anropande* hos Althusser, 1977).

Positionering bör därför inte uppfattas deterministisk. Läroböcker tvingar inte elever till att omforma sig själva, och läroböcker skapar inte tvingande identiteter. Mot-identifikation, förkastande av läroböckers erbjudanden, omtolkning och reflektion är också tänkbara förhållningssätt (jfr Hall, 1980). Men möjligheterna till förhandlad eller oppositionell läsning är beroende på – bland annat – graden av naturalisering respektive synliggörande av läroböckers perspektiv som perspektiv, det vill säga i vilken utsträckning texters metakommunikation eller tolkningsanvisningar anger att de skall uppfattas som kunskap respektive som ett (av flera tänkbara) perspektiv (Amnå et al., 2010).

Konkret innebär det att läroböcker som reser auktoritets- och sanningsanspråk för sina samhällsavgångar positionerar läsare som mottagare och därmed i en underordnad position, medan texter som presenterar sitt innehåll som perspektiv positionerar läsaren så att denne får en möjlighet till ett analytiskt förhållningssätt gentemot texten (Amnå et al., 2010).

Läroböcker praktiserar således en specifik variant av medborgerlighet genom att möjliggöra eller försvåra olika typer av medborgerliga förhållningssätt gentemot texten. Men samtidigt positioneras läsare i en samhällelig kontext, exempelvis genom beskrivningar och definitioner av *demokrati* och *medborgarskap*. Sådana konstruktioner innehåller – implicit eller explicit – möjligheter och begränsningar för medborgares legitima handlingar. Børhaug (2010) beskriver konkreta exempel för denna samhälleliga medborgarpositionering i norska läroböcker, där beskrivningar och förklaringar i hög grad överensstämmer med Schumpeters konception av elitdemokrati (Schumpeter, 1943, 2010). Børhaug beskriver också att politik definieras som en domän som är förbehållen (yrkes-)politiker, och att medborgare positioneras som oberoende, fristående individer som likt kunder skall göra informerade val mellan olika partier. Politiker och medier framställs som de enda oberoende aktörerna i politiken. Politiskt deltagande definieras som ett individuellt projekt, och valdeltagande motiveras som ett sätt att individuellt påverka politiska beslut för att främja individuella intressen. Vissa aktiviteter (som exempelvis att rösta) och vissa

förhållningssätt (till exempel att utgå från individuella intressen och fördelar) framställs som rimliga och självklara, medan andra aktiviteter exkluderas.

Utöver denna medborgarpositionering genom innehållsliga definitioner kan läroböcker även ha en instrumentell inriktning på att forma och prägla elevers politiska attityder och föreställningar. Børhaug (2010) påpekar att norsk demokratiundervisning understryker nödvändigheten att engagera sig politiskt, och argumenterar att politiskt deltagande – läs: att rösta i allmänna val – är det naturliga sättet att påverka politiska beslut utifrån individuella intressen. Samtidigt legitimeras denna typ av medborgerlig aktivitet som moralisk skyldighet och som nödvändig för att bevara den norska demokratin. Här uppstår en moralisk tvångssituation där positioneringen som individuell väljare endast kan avvisas om elever samtidigt frånsäger sig sitt ansvar för den norska demokratin, eller om de förkastar textens auktoritets- och sanningsanspråk. Även om det är teoretiskt möjligt för elever att praktisera oppositionell läsning (Hall, 1980; Höhne, 2000) skulle ett sådant förhållningssätt till texten innebära att eleven själv placerar sig utanför den åsikts- och värdegemenskap som läroboken konstruerar.

Walls (2010) visade att läroböcker beskriver och förklarar Palestinakonflikten på ett sådant sätt att elever positioneras som del av en gemenskap, vars aktivitet övervägande reducerades till ett moraliskt och moraliserande ställningstagande gentemot konflikten och de berörda aktörerna. Mikander (2016; 2017) visade hur finska elever positioneras som del av en överlägsen, vit och västerländsk vi-gemenskap. I båda fallen försvåras oppositionell läsning genom att den erbjuds positionen framställs som både naturlig och självklar, samtidigt som den framställs som uttryck för en överlägsen moral och för överlägsna politiska ställningstaganden.

En snarlik typ av positionering sker genom texters tilltal av eleverna och den relation mellan lärobok och läsare som därigenom konstrueras. Skogrand (2006) påpekar exempelvis att läroböcker tilltalar läsare som ett individuellt, socialt fristående *du* som – trots sin individuella position – förväntas vara socialt engagerad, kritisk och benägen att förändra samhället. Även denna typ av intimiserande relationserbjudande kan försvåra en oppositionell läsning, eftersom den innebär att elever måste förkasta relationserbjudandet i sin helhet för att kunna ta ställning till textens innehållsliga erbjudande.

Som ett sammanfattande och övergripande perspektiv vill jag hänvisa till Haavelsrud (1979a), som lyfte fram att just synligheten av läroböckers positioner och perspektiv är en av de viktigaste aspekter som markerar skillnaden mellan politiserande och indoktrinerande undervisning (jfr även Auerbach & Castronovo, 2013; T. Englund, 1984; Kridel, 2013; Teistler, 2006). Analysen av läroböckers förhållningssätt till sitt eget innehåll – i spänningsfältet mellan sanningsanspråk och

öppna perspektiverbjudanden – är därför synnerligen betydelsefull för att kunna bedöma elevers handlingsutrymme.

Demokrati och demokratiundervisning

Alla former av demokratiundervisning måste på ett eller annat sätt förhålla sig demokratibegreppets mångtydighet (Collier et al., 2006; Gallie, 1955, 1956; Janik & Häggkvist, 1996), som bland annat kommer till uttryck i ett stort antal demokrati-modeller och till och med i ett stort antal olika sätt att indela, avgränsa och organisera dessa demokratimodeller (Barber, 2003b; Demokratiutredningen, 1999a, 1999b, 1999c; Freedon, 2003; Gilljam & Hermansson, 2003; Held, Jodebrandt, Persson & Winqvist, 1997; Held, 2001, 2006; Lindensjö, 1999; Premfors, 2011; Sartori, 1965, 1987; Sartori, 1997; Weale, 1999). Demokratibegreppets karaktär som *essentially contested concept* (Gallie, 1955; Gallie, 1956) bidrog till att Crick menade att *demokrati* är *the most promiscuous word in the world of public affairs* (Crick, 2013). Mångtydigheten beror enligt Gallie på att det inte finns någon objektiv empirisk motsvarighet som begreppet skulle kunna relateras till, och att därför olika försök att definiera demokrati snarare bör ses som normativa försök att fastslå hur begreppet borde uppfattas. Begreppets mångtydighet i sig erbjuder därmed en möjlighet att analysera läroböckernas ställningstaganden och ideologiska positioner i frågan om hur samhällen bör organiseras, och hur medborgare kan och bör förhålla sig till det samhälle de lever i.

Läroböckernas konstruktion av demokrati och medborgarskap är ett uttryck för – och bidrag till reproduktionen av – ämnets selektiva tradition (T. Englund, 2007), och i denna ingår att reagera på aktuella politiska problemställningar. Ett vida diskuterat ämne har länge varit ungas deltagande i formella politiska aktiviteter och i synnerhet i partier (Amnå, Ekström & Stattin, 2016; Bohlin, 2003; Broman, 2009; 2018; Ekman, 2007, 2011; Ekman & Todosijevic, 2003; Grannäs, 2011; Gustafsson, 2000; Holmberg, Weibull & Oscarsson, 2011; Johansson, Oskarson, Oscarsson & Bergström, 2015; Karlsson & Lundberg, 2011; Torney-Purta, 2001; Ungdomsstyrelsen, 2001, 2003a, 2003b; Zimmerman, 2018). Medborgerligt engagemang i partier anses som nödvändig för den representativa demokratin:

Det finns sedan länge en föreställning om att unga människor är politiskt aktiva i mindre utsträckning än äldre. Särskilt gäller denna oro unga människors engagemang i politiska partier. Det beror på att politiska partier utgör en avgörande länk mellan medborgarna och de politiska representanterna i den representativa demokratin, som ibland även har kallats för partidemokratin. Utan politiska partier kan den representativa demokratin inte fungera. Därför växer oron när partierna tappar medlemmar och färre medborgare väljer att engagera sig i partier i de europeiska demokratierna (Bäck, Bäck & Gustafsson, 2015, s. 6).

Till synes ses ungdomarnas avtagande intresse för politiska partier med *oro* och koppas till den *representativa demokratin*s fortsatta fungerande. Övervägande uttrycks en ambition att åter engagera ungdomar i partier och att förmå dem att bli medlemmar i partiets ungdomsförbund, samtidigt som man diskuterar ungdomars demokratiska kompetens, ambitioner och benägenhet att delta i andra typer av politisk aktivitet. Här finns, förenklat sagt, en ambition att få ungdomar att engagera sig *inom* den liberala demokratin, och en oro att ungdomar passiviseras. Det finns också en ambition att förstå vad ungdomars utomparlamentariska engagemang innebär för reproduktionen av den representativa demokratin. Av denna anledning är det av vikt att undersöka läroböckers reaktioner på olika former av politiska aktiviteter, exempelvis deltagande i informella eller spontana protester, eller skeptiska förhållningssätt till mera formella politiska aktiviteter.

En underliggande aspekt i dessa diskussioner har handlat om medborgarskap (Dahlstedt & Olson, 2013, 2014; Dahlstedt, Rundqvist & Vesterberg, 2013, 2015). Medborgarskap är under förändring i och med att det under mycket lång tid har definierats som medlemskap i en nationalstat, och har varit hårt knuten till nationalstaters förändring och utveckling (se exempelvis Isin & Turner 2002). Marshall argumenterade att medborgarskap utvecklades i tre faser, under tryck från först medelklassen och senare arbetarklassen: civilt medborgarskap med rätten till ägande och skydd, politiskt medborgarskap med rätten till politisk delaktighet, och därefter det sociala medborgarskapet med rätt till inkomst, boende, utbildning och välfärd (Marshall, 1950; Marshall & Bottomore, 1992).

Flera olika förändringstendenser som globalisering, tilltagande överstatlighet, neoliberalism och åtstramningspolitik samt demontering av välfärdsstaten har lett till vad Dasgupta (2018) kallar för *the demise of the nation state*, och därmed till förändrade villkor för medborgarskap i nationalstater (Hammar, 1990; Held, 1995, 1999, 2004; Olausson, 2005; Sassen, 2002; Smith, 2002). Läroböckernas demokratidefinitioner och demokratipraktik skall därför ses i relation till dessa förändringar i konstruktionen av *medborgarskap*.

Republikansk och liberal demokrati

Här är det nödvändigt att beskriva de former av medborgarskap som historiskt sett har dominerat diskussionen om medborgarskapet, och som även idag präglar diskussionen. Smith (2002) argumenterar i *Modern Citizenship* utifrån medborgarskapets historiska arv. I både antika och moderna republiker har medborgarskap inneburit rätten att delta i republikens självstyre, medan medborgarskap i moderna samhällen handlar om den juridiska tillhörigheten till en politisk enhet och om rättigheter som skyddas eller garanteras av denna enhet. Antikens *ideal of citizenship as self-governance*

(Smith, 2002, s. 106) har ofta använts för att argumentera för mera inkludering och engagemang i politiken, och används fortfarande så i moderna politiska diskurser:

Republicans (the internationally favored educational position), on the other hand, emphasize that society constitutes itself through participation in the political democratic community and self-rule. In their view, citizens develop their consciousness of the other through public debates or other means of social and political activity (...) In this view of democracy, civic virtues and above all the development of citizens through public participation are particularly important. (Solhaug, 2013, s. 184).

Denna antika föreställning att medborgaren både är styrande och styrd har dock enligt Smith inte varit särskilt populär bland dominerande grupper, eftersom den kan användas för att underminera makthavarnas och maktutövningens legitimitet. Dominerande grupper har istället argumenterat utifrån den romerska definitionen av medborgarskap som praktiskt taget identisk med *nationalitet*: lojalitet gentemot staten kombinerades med rätten till skydd genom denna stat. Denna modell modifierades i moderna republiker där man kombinerade medlemskap i nationer som *imagined communities* (Anderson, 2006) med formella rättigheter till politisk delaktighet (jfr Marshall, 1950; Marshall & Bottomore, 1992). Även om det finns rester av ett etos som betonar att dessa rättigheter skall användas för det gemensamma bästa påpekar Barber (1984; 2003b) att dessa sällan spelar någon större roll i moderna definitioner av medborgarskap.

I moderna medborgarskapsteorier dominerar istället en liberal uppfattning av medborgarskap som, ofta med rötter hos John Locke, betonar medborgarens rätt till skydd *mot* regeringen eller staten och rätten till individuell *pursuit of happiness* (Freeden, 2015, 2003; Schuck, 2002). Ett bärande element i denna föreställning är uppfattningen att människan som autonom individ står mot en pre-existerande stat. Individen uppfattas som personlig innehavare av rättigheter, och statens främsta uppgift antas vara att skydda dessa rättigheter och att garantera människors frihet. Begreppet *frihet* i sin tur definieras som negativ frihet (Berlin, 1958a 1958b), det vill säga som frihet *från* statligt inflytande.

Eftersom medborgare uppfattas som enskilda individer med givna preferenser och intressen antar denna modell att politiskt inflytande endast kan utövas genom att de individuella rösterna aggregeras¹⁹, exempelvis genom att individerna röstar på

¹⁹ Inom statsvetenskapen betyder begreppet att data sammanställs och samordnas så att vissa mönster uppstår. Liberalism utgår från att medborgares politiska preferenser är givna, och att alla individuellt strävar efter nyttomaximering för egen del. Man anser att preferenserna endast kan sammanställas och kvantifieras, och att det är välsystemet som fyller denna funktion. Republikanism och deltagardemokratiska föreställningar antar istället att medborgare kan samordna sina individuella erfarenheter och personliga preferenser till politiska krav, och att detta möjliggörs genom politiskt deltagande i samhällets självförvaltning (jfr Isin & Turner, 2002)

partier, som sedan verkställer sitt program. Väljarnas individuella, personliga preferenser avgör också om och i vilken utsträckning de informerar sig om politiska frågor eller engagerar sig i politiken, och hur de i så fall gör det (Schuck, 2002). Här bör man också nämna pluralistiska liberala teorier, som i högre grad betonar samhörighet och samarbete mellan individer (Solhaug, 2013).

Republikanskt inspirerad politisk filosofi argumenterar att medborgarskap borde inkludera rättigheter och praktiker för politiskt deltagande för det gemensamma bästa (Abowitz & Harnish, 2006; Dagger, 2002; Laborde, 2013; Smith, 2002; Solhaug, 2013). Delaktighet i en politisk gemenskap förutsätter och uppstår genom politisk aktivitet i och för gemenskapen, även om olika former av republikanism har definierat deltagande på olika sätt. En präglade tanke har varit att medborgarskap implicerar en etisk hållning gentemot det politiska, och ett praktiskt och handlingsinriktat ansvar för den politiska helheten. Republikanska konceptioner av medborgarskap har också argumenterat att deltagande i sig formar och utvecklar individer så att de kan diskutera, förhandla och omformulera privata behov till gemensamma, politiska krav och program. Politiskt deltagande uppfattas inte bara som en dygd, utan som ett sätt att varsebli *den andre* och att därigenom forma individer till politiska subjekt. Gemensamma politiska handlingar antas konstituera och omforma politiska strukturer.

Republikanska respektive liberala föreställningar kan rimligen uttryckas i läroböckernas konstruktion av demokrati och medborgarskap, men även i läroböckernas metakommunikation där de reglerar förhållningssätt till texters innehåll, exempelvis genom auktoritets- och sanningsanspråk eller genom att positionera läsare i åsikts- och tolkningsgemenskaper. I synnerhet när det gäller konstruktionen av gemenskaper är det relevant att undersöka om eller i vilken utsträckning läroböcker konstruerar liberala, auktoritära respektive deltagardemokratiska gemenskaper.

Politisk deltagande och medborgarskapets kris

Förändringar i nationalstatens existensvillkor – exempelvis genom globalisering, austeritet, privatisering och tendenser till överstatlighet – påverkar också demokratins och medborgarskapets legitimeringsgrunder. Legitimeringsförluster kan uppstå exempelvis om stater inte kan infria förväntningar som är kopplade till det *sociala medborgarskapet* (jfr (Marshall, 1950; Roche, 2002), eller om medborgare förväntas identifiera sig med och underkasta sig en statlig apparat som de upplever sig ha allt mindre inflytande på eller nytta av.

Barber (2003a; 2003b) argumenterar att allt för stark fokus på liberal demokrati och formellt deltagande har bidragit till det politiska systemets kris som uttrycks i

främst ungdomars alienation, rösträtts-cynism, och politikens tilltagande oförmåga att engagera medborgare för politiska frågor (Crick, 1998; 2003; Parry, 2003; Pearce & Hallgarten, 2000). Crick argumenterar att fokus på liberal demokrati och på förmedling av institutionskunskap är nära relaterade, och att de bidrar till att elever uppfattar demokratiutbildningen som irrelevant. Därtill kommer att det är inte helt oproblemiskt att kombinera undervisning om individuella rättigheter och individuell negativ frihet (från politisk reglering) med argument för starkare engagemang för staten och dess politiska strukturer.

När allt kommer omkring argumenterar liberala konceptioner av medborgarskap just för frihet *från* politiska skyldigheter och för maximal frihet från förpliktigande politiska regleringar. Barber rekommenderar här *strong democracy*, och Crick-rapporten (Crick, 1998) argumenterar starkt för en medborgarutbildning som fokuserar på republikanska ideal som delaktighet och deltagande. Crick menar att undervisning bör koncentrera sig på *procedural values* som frihet, tolerans, fairness, och att respekt för sanning och rationell argumentation skall känneteckna den dynamiska relationen mellan undervisningens innehåll och undervisningsprocessen (Crick, 1999).

De här undersökta läroböckerna produceras i en samhällssituation som präglas bland annat av uppfattningen att ungdomar vänder etablerade partier ryggen och att de är mindre intresserade av formella politiska processer och beslutsformer. Frågan hur läroböcker reagerar på denna situation är betydelsefull eftersom den i sig artikulerar uppfattningar om demokrati: accepterar läroböcker unga medborgares politiska viljetryningar, eller försöker de att förmå dem att reproducera politiska strukturer?

Läroböcker kan således förväntas artikulera definitioner av demokrati och medborgarskap som förhåller sig till huvudfåror i demokratidiskussionen, i synnerhet beträffande omfattningen och arten av medborgares delaktighet i politiken, och som förhåller sig till aktuella diskussioner beträffande ungdomars delaktighet i och identifikation med landets styre. Samtidigt kan läroböcker förväntas att *praktisera* specifika former av delaktighet, exempelvis genom auktoritets- och sanningsanspråk och andra sätt att konstruera relationer och att positionera läsaren. Sammantaget uppfattas dessa här som läroböckers bidrag till elevers politiska socialisation (Grammes, 1986, 1997).

Som teoretiskt redskap för att analysera läroböckers artikulering av demokrati och medborgarskap har jag valt kritisk diskursanalys, som i nästa avsnitt skall presenteras och kopplas till min undersökning av läroböckers konstruktion av demokrati och medborgarskap.

Analys och forskningsmetod

I det följande skall jag utveckla en analytisk verktygslåda för detaljanalys av läroböckerna. Inledningsvis skall jag beskriva urvalet, för att sedan beskriva och argumentera för analysens minsta beståndsdel: tankefigurer. Därefter beskriver jag på vilket sätt jag använder kritisk diskursanalys (CDA). CDA utgår från att diskurser reglerar främst *kunskaps- och föreställningssystem, relationer* och *positionering*, och denna del av den analytiska verktygslådan preciserar således redskap för att analysera dessa tre aspekter av läroböckers sätt att konstruera demokrati och medborgarskap.

Urval

Läroböcker är del av en specifik genre som definierar konventioner och begränsningar för produktionen av läromedel (Johnsen, 1993). Genren präglas av selektiva ämnestraditioner (T. Englund, 2007) och styrdokument, men även av nödvändigheten att kunna användas i undervisningen (B. Englund, 2006, 2011; Selander, 1988). Läroböcker är också del av ett komplext system som uttrycker och reproducerar *offentlig kunskap*, det vill säga samhällets offentliga bild av sig själva (Apple, 2000; Höhne, 2000, 2003; Selander, 2003; Stein, 1977, 1982).

Läroböcker står i ett dialektiskt förhållande till sin omgivning: de påverkas av den, och påverkar den samtidigt. Det innebär att de kan reproducera dess strukturer, men också bidra till deras förändring. Det sker genom att läroböcker producerar innehåll, relationer och positioner i relation till sin omgivning (Fairclough, 2015), som reglerar vad som kan sägas, tänkas och göras.

Utgångspunkten är att jag vill fokusera på de läroböcker som används mest i svenska skolor. Mitt första försök att välja ut dessa läroböcker via kontakter med förlagen fick överges, eftersom förlagen enligt egen uppgift betraktar upplagors storlek och försäljningssiffror som förlagshemligheter. Jag valde därför ett annat tillvägagångssätt.

Istället valde jag att börja med en sökning i Libris²⁰ som resulterade i 253 träffar som med viss sannolikhet var samhällskunskapsböcker för gymnasiet. Därefter valde jag bort alla träffar som hade publicerats före 2011, för att säkerställa att de kvarvarande utgår från samma läroplan. Jag valde också bort alla böcker som inte avsåg hela gymnasiekurser, exempelvis böcker som endast berörde specifika delar av

²⁰ med sökalgorithmen (ÄMNE:lär* AND ÄMNE:samhälls* AND ÄMNE:gymnasie*)

ämnet samhällskunskap, och sponsrade läroböcker (jfr Johnsson Harrie, 2012). Och till sist valde jag bort varianter av läroböcker som förekommer i olika varianter för olika kurser, så att varje lärobok endast fanns med i en version. Jag ville åstadkomma en så stor spridning som möjligt och därför valde jag att fokusera på endast en variant av varje lärobok trots att resonemang, relationserbjudanden och positionering i viss utsträckning är beroende på böckernas målgrupp (jfr Matlar, 2008).

För att säkerställa att jag analyserar endast böcker som verkligen förekommer i skolorna - och helst i betydande omfattning - bad jag före detta studenter samt studenter i verksamhetsförlagd utbildning och deras handledare att ange vilka läroböcker respektive skola för tillfället använder. 42 olika svar resulterade i sju olika böcker när varianter hade sorterats bort och böcker med tryckår före 2011 hade ersatts med upplagor från 2011: *Exposé* (Andersson m fl, 2011), *Forum Samhällskunskap 1* (Brolin & Nohagen, 2016), *Jobba med: Samhälle* (Binkemo, 2011), *Millennium Samhällskunskap* (Palmqvist & Widberg, 2012), *Reflex Plus* (Almgren, Höjelid & Nilsson, 2011), *Samhällskunskap 1a1* (West, 2012) och *Z-Konkret* (Bengtsson 2011).

För att bredda urvalet valde jag att lägga till ytterligare tre slumpmässigt valda böcker från den bearbetade Libris-sökningen: *Kompass till samhällskunskap* (Eliasson & Nolevik, 2011), *Samhällskunskap 1B* (Eriksson, Thornström & Kesselfors, 2016) och *Spela roll: Samhällskunskap 50p* (Harstad, Heaver & Öberg, 2011)

Efter en preliminär analys av dessa läroböcker kunde jag konstatera en viss mättnadseffekt där centrala tankar och föreställningar och till och med formuleringar och nyckelfraser som *den demokratiska regelboken* återkom gång på gång. Jag beslutade därför att begränsa analysen till dessa tio böcker.

Tankefigurer

I en inledande fas började jag att närläsa läroböcker för att kunna identifiera och dekonstruera centrala argument i läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem (Bergström & Boréus, 2012; Fairclough, 2015). Redan en översiktlig läsning indikerade att det skulle bli svårt att identifiera logiskt sammanhängande idébyggen och explicita, översiktliga avbildningar av samhällsstrukturer i läroböckerna som helhet (jfr Reichenberg, 2000). Det ledde till att jag avstod från den ursprungliga planen att använda *ideologi* som analytiskt redskap (Ball et al., 2014; Larsson, 2014; Liedman, 1980, 2012; Liedman & Nilsson, 1989; Tingsten, 1941).

Istället valde jag att fokusera på de avsnitt som beskriver demokrati och medborgarskap, och att undersöka angränsande områden så som *riksdag och regering*, *valsystemet* och *politiska ideologier* endast i den mån de innehåller principiella deklARATIONER om demokrati och medborgarskap.

I ett abduktivt förfarande följde sedan närläsning, identifikation av tankefigurer och prövande användning av dessa tankefigurer. Detta upprepades tills jag kunde identifiera förklaringsmönster som rekonstruerade läroböckernas positioner utan att samtidigt exkludera bärande element av läroböckernas beskrivningar.

Begreppet *tankefigurer* lånas från tyskan (Gedankenfiguren) respektive engelskan (figure of thought), där de beskriver någorlunda stabila ”grundläggande antaganden och implicita föreställningar om tingens natur, på vars grundvalar människor varseblir och tolkar sin värld” (Centrum för Nah- und Mittelost-Studien, 2016, min översättning). Även undersökningar av barns föreställningar i naturvetenskapliga ämnen använder snarlika analytiska redskap (Driver et al., 1985; Driver, 1989).

Begreppet *tankefigur* presenteras bland annat av Asplund (1979), som betraktar tankefigurer som diskurserns underliggande beståndsdelar. Diskurser gestaltar och konkretiserar tankefigurer som exempelvis *barndom* hos Ariès & Baldick (1973) eller *vansinnet* hos Foucault (1983b). Här finns en likhet med *The Figured Worlds Tool* (Gee, 2014), som undersöker vilka för-givet-tagna och omedvetna berättelser texter förutsätter och reproducerar. Gee rekommenderar också att undersöka grupper av idéer och hur de samkonstrueras till kluster. Följaktligen använder jag begreppet *tankefigurer* här för konkreta, relativt stabila konstruktioner mellan diskurser och konkreta formuleringar, analogt till Fejes (2006), Hultqvist (2004) och Larsson Heidenblad (2012).

Användningen av tankefigurer som analytiskt instrument bottenar som sagt i en preliminär närläsning med fokus på textens argumentationsstruktur. Denna närläsning indikerade att läroböckers beskrivningar och förklaringar kretsar kring ett antal identifierbara, återkommande konstruktioner som sammanfattar eller uttrycker underliggande idéer eller modeller. Ett exempel på en sådan tankefigur är dikotomin *demokratin och diktaturen är varandras motsatser*. Tankefiguren används för att beskriva alla aspekter av demokrati respektive diktatur, från ideologiska antaganden till konkreta utformningar av styrelseformer, och implicerar även omdömen och bedömningar. Tankefiguren tilldelas i en lärobok en så central betydelse att den kunde ersätta definitionen av de båda ingående begreppen:

Det finns tyvärr inte någon exakt möjlighet för att avgöra vad som är en diktatur, eller vilka stater som är ”riktiga” demokratier. Alla är dock överens om att diktaturen står i motsats till demokratin. För att kunna avgöra om en stat liknar en diktatur kan vi alltså leta efter demokratins motsatser. Typiska kännetecken för odemokratiska stater och diktaturer är: ... {Eriksson et al., 2016, #3842\, s. 108\}.

Tankefiguren blev ännu mera betydelsefull genom att andra tankefigurer kopplades till den, exempelvis *länder vill vara demokratier* eller *länder är demokratier och måste därför*

uppfylla vissa kriterier²¹, och *demokratin/diktaturen* (bestämd form, singularis). Tankefiguren fungerade dessutom i flera läroböcker som länk mellan å ena sidan kunskaps- och föreställningssystem och å andra sidan positioner och gemenskaper, exempelvis när läsare positionerades som del av en tankegemenskap som bör försvara demokratin och ta avstånd från dess motsats, diktaturen.

Dessa samband indikerade att analysen av *tankefigurer* kan fungera som kraftfullt analytiskt redskap. Variationerna inom tankefiguren indikerade också att de är tillräckligt abstrakta för att kunna tillämpas på alla texter och samtidigt så konkreta att de olika texternas särskiljande drag kan analyseras.

Detta antagande styrktes genom att identifiera och undersöka andra tankefigurer: närläsning indikerade förekomsten av tankefigurer så som *individen kontra staten*, *den demokratiska regelboken* och *demokratisering som automatisk process* (som kommer att belysas närmare i detaljanalyserna). Dessa förekom i de flesta av läroböckerna, men gestaltades där i olika varianter.

Läroböckernas argumentation är dock komplex, och begrepp, definitioner och argumentationslinjer är inte alltid helt transparenta (jfr Johnsson Harrie, 2016; Reichenberg, 2000, 2003). För att ändå i möjligaste mån kunna identifiera tankefigurers relevans utgår jag från två kriterier. Det första kriteriet handlar om tankefigurers förankring i texters argumentationsstruktur: endast tankefigurer som är länkande till andra tankefigurer, till positionering av läsare och/eller till gemenskapskonstruktioner betraktas som relevanta.

Det andra kriteriet är *överdeterminering*. Detta begrepp härstammar ursprungligen från lantmäteriet, där två linjer determinerar en punkt i terrängen, medan tre linjer överdeterminerar denna punkt. Freud överförde begreppet till psykoanalysen där det beskriver emotionella reaktioner som inte bara determineras av den situation i vilken de uppträder (Freud et al., 1995; Freud et al., 1996). Jag använder begreppet för att identifiera tankefigurer som ackompanjeras av starkt emotionellt eller moraliskt färgad argumentation, det vill säga där tankefigurens logiska innehåll inte förmår att förklara figurens framträdande position i texten.

Ett exempel för en sådan överdeterminerad tankefigur är *direktdemokrati/folkomröstning/Schweiz är irrationell/ineffektiv/omodern/dysfunktionell*. Engagemanget uttrycks genom tankefigurens nyckelfunktion i centrala resonemang, genom stort utrymme och en tolkning av det schweiziska styrelseskicket, som på flera sätt avviker från facklitteraturen²². Det ses också som tecken på emotionellt engagemang att

²¹ Begreppet fyller här en liknande funktion som *nodalpunkter* hos Laclau & Mouffe (2008); (jfr även Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

²² Facklitteraturen betonar att Schweiz kännetecknas av ett federalistiskt, representativt, parlamentariskt statskick med direktdemokratiska inslag, däribland folkomröstningar. Parlamentsledamöter i Schweiz är inte heller yrkespolitiker. Uppdraget som regeringschef roterar bland parlamentets partier (jfr Knoepfel,

läroböckerna dömer ut (sin tolkning av) det schweiziska styrelseskicket med hänvisning till otidsenlighet, kostnader, tidsåtgång och bristande effektivitet.

Samtidigt påtalar flera läroböcker att den representativa demokrati endast fungerar om den försvaras av sina medborgare, vilket innebär att elever som ändå föredrar schweizisk direktdemokrati görs medskyldiga till *demokratins* försvagande.

Min slutsats är att argumentationen mot direkt demokrati är tydligt överdeterminerad, samtidigt som den innehar en central funktion i läroböckers argumentation och i läroböckernas positionering av läsare/elever.

Sammanfattningsvis kan man alltså identifiera tankefigurer i texterna, och de är ett relevant och användbart analytiskt verktyg. Tankefigurer som analysens minsta beståndsdelar kopplades sedan till kritisk diskursanalys i syfte att synliggöra de diskurser som (re)konstrueras i läroböckerna (jfr Fejes, 2004).

Kritisk diskursanalys

Begreppen *diskurs*, *diskursanalys* och *kritisk diskursanalys* används på olika sätt, och rymmer ett brett spektrum av teoretiska ramar och metodologiska överväganden (Bloor & Bloor, 2007; Meyer, 2006; Tenorio, 2011). Även inom specifika varianter av diskursanalys, exempelvis den här aktuella kritiska diskursanalysen, har så många varianter utarbetats att man som diskursanalytiker måste konstruera sin egen ”verktygslåda” och utforma sin analytiska apparat så att den passar det konkreta forskningsfallet och de problem som skall undersökas (Gee, 2011, 2014; Howarth, Norval & Stavrakakis, 2000; Howarth, 2007). Det tänker jag göra här, och de nyss beskrivna *tankefigurerna* fungerar därvid som verktygslådans minsta beståndsdelar.

Den följande beskrivningen och konstruktionen av forskningsansatsen bygger övervägande på den variant av kritisk diskursanalys (CDA) som har utarbetats av Fairclough (1992; 2013; 2015) respektive Fairclough & Wodak (1997). Begreppet *diskurs* syftar där på de regler och praktiker som reglerar vilka uttalanden, tankar och föreställningar som inom ett visst område räknas som rimliga, riktiga eller naturliga. Exempelvis anger olika diskurser hur *demokrati* och *medborgarskap* bör uppfattas och tolkas, och därmed reglerar de också vilka medborgerliga handlingar som är möjliga respektive omöjliga.

Utgångspunkten är antagandet att världen är socialt konstruerad, och att språket spelar en avgörande roll när det gäller att konstituera världen (Bhaskar, 2008; López & Potter, 2005). Text och tal antas konstruera mening och betydelse, det vill säga de reglerar hur fenomen skall uppfattas, och vad som kan sägas om dem.

Papadopoulos, Sciarini, Vatter & Häusermann, 2014; Moeckli, 2012; Vatter, 2016). Ingen lärobok nämner dock dessa inslag i det schweiziska statsskicket. Istället konstrueras Schweiz som helt dominerat av folkomröstningar, vilket i sin tur beskrivs som identiskt med direktdemokrati som princip.

Fairclough & Wodak (1997) uppfattar diskurser, definierade som *language use in speech and writing* (Fairclough & Wodak, 1997, s. 258), som en form av social praktik. Genom denna sociala praktik står diskursiva händelser - exempelvis läroböckers avsnitt om demokrati och medborgarskap - i en dialektisk relation till de situationer, institutioner och sociala strukturer som omger dem. Dialektiken innebär här att samhällsstrukturer och maktförhållanden legitimerar vissa former av demokrati och medborgarskap och därmed läroböckernas konstruktioner, samtidigt som läroböckerna genom sin konstruktion av demokrati och medborgarskap stabiliserar och reproducerar samhällsstrukturer och maktförhållanden (Fairclough, 2015; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 1999).

Det är dock viktigt att påpeka att CDA inte uppfattar läroböcker som omedelbart determinerade av samhällsstrukturer och maktförhållanden. Istället uppfattar man maktstrukturer som instabila och konfliktfyllda spänningssituationer där olika intressen och intressegrupper konkurrerar om en hegemoniell position (Fairclough, 2015). I dessa konflikter ingår olika gruppers strävan att få universellt erkännande för just sin samhällsavgörande och ideologi (Mannheim, 1964a, 1964b). För läroböckers del innebär det att det pågår en kamp om vad som skall räknas som *kunskap* i läroböcker. Macgilchrist (2014, 2015) tolkar konflikter om läroböckers innehåll som uttryck för skiftande maktförhållanden, exempelvis vid konflikter om amerikanska läroböckers beskrivning av Kolumbus, eller vid konflikter om japanska läroböckers avbildning av landets agerande under andra världskriget (jfr Loewen, 1996, 2009).

Läroböcker måste förhålla sig till skiftande maktförhållanden, till konkurrerande intressegrupper och ideologier, samt till konflikter mellan olika ämnestraditioner, olika pedagogiska inriktningar och olika uttolkningar av läroplaner. De samartikulerar således konflikterande diskurser och intressen. De kan därvid – och det är det intressanta här – legitimera maktförhållanden genom att erbjuda för-sant-hållanden, subjekspositioner och sociala relationer som framställer specifika strukturer som rättfärdiga, nödvändiga, naturliga eller oundvikliga. Men de kan också utmana dominerande maktförhållanden, exempelvis genom att synliggöra eller rentav de-legitimera för-sant-hållanden, subjekspositioner och sociala relationer. De kan alltså både stabilisera och destabilisera sociala maktstrukturer (Fairclough, 2015; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 1999).

Här nämner Fairclough *diskursmedvetenhet* som en viktig aspekt av förändringsmöjligheterna: om diskurser blir synliga blir det även synligt att beskrivningar är uttryck för maktförhållanden och sociala strukturer. I så fall kan diskursers deltagare ta ställning till diskurserna, exempelvis om de vill (re)konstruera eller transformera dem. Och därmed kan de bidra till reproduktion och transformationen av sociala förhållanden (Fairclough, 1995; Fairclough & Wodak, 1997). Spänningsförhållandet

mellan *text som sann verklighetsavbildning* och *text som perspektiv och meningserbjudande* är därför en betydelsefull aspekt av analysen.

Den analytiska verktyglådan

CDA erbjuder som sagt inte någon specifik uppsättning metodiska infallsvinklar, utan kräver snarare att en analytisk verktyglåda utvecklas (Chilton, 2004; Fairclough, 1992, 2003; Gee, 2011, 2014; Jäger, 2006, 2015; Wodak, 2002; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Innan jag gör det vill jag kort rekapitulera den övergripande frågan.

Läroböckernas förhållningssätt till sociala strukturer och maktförhållanden ses i relation till det dubbla uppdraget: att socialisera in elever i existerande samhällsstrukturer och att utbilda dem till kritiskt tänkande medborgare. Detta dubbla uppdrag är nära relaterat till frågan om medborgares handlingsutrymme i både samhälle och undervisning, och ytterst till frågan om handlingsutrymmet primärt inriktas på att reproducera samhällsstrukturer eller på att möjliggöra förändring av dessa strukturer.

Kritisk diskursanalys (CDA) argumenterar att diskurser reglerar reproduktion och transformation av sociala strukturer genom att utforma och begränsa människors sociala och politiska handlingsutrymme, främst genom att reglera kunskaps- och föreställningssystem, relationer och subjektpositioner (Fairclough, 2015). Överfört till min undersökning innebär det att läroböcker reglerar vad som kan sägas och tänkas om samhälle, demokrati och medborgarskap. Samtidigt regleras relationen mellan text och läsare, främst genom texters auktoritets- och sanningsanspråk: texter som definierar sitt innehåll som kunskap, sanning eller som objektiv avbildning av omvärlden gestaltar en hierarkisk relation mellan text och läsare och reglerar därmed läsarens handlingsutrymme, medan texter som definierar sitt innehåll som perspektiv eller meningserbjudande erbjuder läsaren betydligt fler frihetsgrader. Den tredje typen av reglering handlar om de positioner som tilldelas eller erbjuds läsare-elever. Dessa olika regleringar samverkar och påverkar varandra. Men det är rimligt att behandla dessa regleringsformer som separata analytiska verktyg med potential för diskursers triangulering.

Dessa tre typer av samverkande regleringar skall utvecklas närmare nedan, innan de i nästa kapitel tillämpas på detaljanalyser av läroböcker.

Kunskaps- och föreställningssystem

Kunskaps- och föreställningssystem är den aspekt av läroböcker som är kanske mest iögonfallande, och den som oftast får en dominerande roll i undervisningen (B. Englund, 1999, 2006, 2011; Selander, 1988). Kunskaps- och föreställningssystem är

också en central del av diskurser (Fairclough, 2015), det vill säga att diskurser (re)producerar komplexa system där information, förklaring, mening och betydelse vävs samman till en sammanhängande berättelse. Denna tanke går tillbaka till Foucault (1981) som menar att diskurser är språkligt producerade meningssammanhang, som uttrycker respektive tidsperiods dominerande uppfattning om verkligheten (jfr van Dijk, 1993, 1998, 2000, 2013).

Cherryholmes (1988) utgår från att historiska, sociala och politiska omständigheter påverkar hur diskursiva praktiker uttrycker, konkretiserar och gestaltar diskurserna. Det gäller i hög grad för kunskaps- och föreställningssystem, som omfattar bland annat begrepp, värden, tankefigurer²³, retoriska stilar och för-sant-hållanden. När diskurser konkurrerar om definitionen av *demokrati* och *medborgarskap* handlar det således inte bara om att reproducera lexikala definitioner. Alla demokratidefinitioner är del av politiskt-ideologiska ställningstaganden (Collier et al., 2006; Gallie, 1955, 1956; Janik, 1996), så att kampen om rätten att definiera begreppen samtidigt handlar om ideologier och maktförhållanden. Demokratidefinitioner kombineras därvid med specifika värden och ideal, som exempelvis nationalism, författningspatriotism (Habermas, 1992), överstatlighet eller lojalitet (Andersson, 2000, 2001).

Demokratidefinitioner i läroböcker kan exempelvis (re)producera och artikulera liberaldemokratiska kunskaps- och föreställningssystem som konstruerar medborgare i första hand som väljare (Schuck, 2002; Smith, 2002), elitdemokratiska uppfattningar som konstruerar medborgare som del av en politisk ointresserad och inkompetent massa (Schumpeter, 1943; Weale, 1999; Hermansson, 2001), eller republikanska uppfattningar som konstruerar medborgare som deltagare i självförvaltning och deltagardemokrati (Dagger, 2002). Konkret identifierar Abowitz & Harnish (2006) två huvuddiskurser i västvärldens demokratiundervisning: *civic republican* och *liberal*. *Civic republicanism* beskriver identifikation med samhället som gemenskap som en medborgerlig dygd, medan liberala diskurser betonar individuell frihet från staten som medborgerlighetens bärande princip. Held (2006) betonade här också skillnaden mellan *beskyddande* och *utvecklande* demokrati. Den beskyddande modellen utformar främst statiska system som garanterar medborgares rättigheter (varvid egendomsrätten ofta uppfattas som synnerligen betydelsefull), och formulerar bestämda gränser för politiska beslut (jfr Liedman, 2000). Den utvecklande modellen uppfattar demokrati som ett system där medborgares sociala och politiska kompetens utvecklas genom aktivt deltagande, och som ett system där samhällets formella strukturer kan ändras genom medborgares gemensamma handlingar eller beslut.

²³ I min analys undersöker jag tankefigurer även med bäring deras relationella och positionerande aspekter.

Crick-rapporten utvecklar dessa resonemang (Crick, 1998, 2002; 2003). Enligt Crick kan demokrati dels definieras som system för formellt beslutsfattande, exempelvis genom att betona formella val- och beslutsprocedurer, men också som en normativ modell för en samhällsstruktur, exempelvis genom att betona att demokrati handlar om folkligt självstyre (jfr även Haas, 1989; Haavelsrud, 1979a; Biesta, 2010; Höhne, 2000). Crick-rapporten skiljer här – förenklat sagt – mellan den klassiska liberalismens modell, som maximerar individuell autonomi inom en formell statlig struktur, och medborgerlig republikanism (*civic republicanism*) som menar att medborgerlighet förverkligas genom politisk och social delaktighet. Crick understryker att republikansk demokratiundervisning inte bara handlar om kunskap om formella politiska beslutsstrukturer, utan har mera långtgående implikationer för undervisningen:

The 'citizenship order' for schools provides instrumentalities for this more radical agenda: discussion of controversial issues; participation in school and community affairs; learning skills of advocacy; the idea of 'political literacy' as a blending of skills, knowledge, and attitudes; learning awareness of cultural diversities – the different nations, religions, and ethnic groups within the United Kingdom; all this and more where there was no national curriculum for citizenship before (Crick, 2002, s. 144)

Medan den republikanska demokratimodellen således handlar om deltagande i dynamiska politiska processer tenderar liberala modeller snarare att identifiera demokrati med existerande politiska strukturer så som riksdag, regering och politiska val. Därmed uppfattas demokratisering som en avslutad process, så att existerande politiska strukturer skall bevaras och försvaras, bland annat genom att elever formas till överensstämmelse med dessa strukturer (Biesta, 2003, 2010, 2015). Olson & Dahlstedt (2014) menar att denna liberala medborgarformning övervägande sker genom entreprenörskap, genom inåtriktad reflektion och deliberation, eller genom terapeutisk intervention. De menar att denna begränsning är djupt problematiskt eftersom den konstruerar demokrati som post-politisk och medborgarskap som apolitiskt:

Democracy is in this conflict-free climate understood as something already given. It is not citizens who form democracy but the other way around, democracy which forms citizens. The same goes for the market. Democracy is seen as a set of values, which a citizen is meant to adopt. These values are to a large extent already given. Just like a citizen is meant to adjust to and embody democratic ideals, (s)he should embrace and adjust to the ideals of the market. Neither democracy nor the values of the market nor logic, however, seems to be open to scrutiny and questioning for the good citizen (Olson & Dahlstedt, 2014, s. 219).

Republikanska respektive liberala demokratimodeller tillhandahåller således olika konstruktioner av medborgerlighet: den liberala modellen konstruerar en individuell, autonom och privat medborgare med givna preferenser, som önskar maximal utdelning för sina insatser, medan den republikanska modellen konstruerar en social medborgare som är involverad i politiska processer och som förverkligar demokratin genom deltagande i och engagemang för utformningen av politiska strukturer. Och där den liberala demokratimodellens medborgare strävar efter nyttomaximering i ett beskyddande, oföränderligt statskick positioneras den republikanska modellens medborgare som samhällsförändringens primus motor i ett samhälle där förändring är möjlig (Held, 2006).

Läroböckernas beskrivning och förklaring av samhällsförändringar spelar således en nyckelroll i konstruktionen av medborgarskap (jfr Haavelsrud, 1979a). I ett historiskt perspektiv kan förändringsprocesser konstrueras med eller utan mänsklig medverkan, exempelvis som resultat av konkreta aktörers politiska kamp, men även som resultat av anonyma krafter och abstrakta enheter så som *folk* eller *kultur*, eller som resultat mer eller mindre automatiska moderniseringsprocesser (Haas, 1989). Andra anonyma och abstrakta drivkrafter kan exempelvis vara *demokratin*, *länders ambitioner* i synnerhet i kombination med antropomorfa egenskaper, *planer*, *krafter* eller *avsikter* bakom historiska förändringar och *teologiska* tendenser. Alla dessa beskriver medborgare som historiska förändringars passiva åskådare eller förmånstagare, och gör dessutom samhällsstrukturer otillgängliga för läsares analyser och ställningstaganden. Medborgare i historiska processer kan således beskrivas som medvetna, kompetenta politiska aktörer eller som förändringars passiva objekt (Haas, 1989). Detta i sin tur bidrar till att reglera ramar för läsares politiska aktivitet.

Men även de motiv som tillskrivs människor som deltar i historiska förändringar bidrar till att konstruera medborgarskap: Om historiska aktörer tillskrivs ambitionen att införa representativ demokrati eller allmän rösträtt legitimeras det existerande politiska systemet som utvecklingens höjd- och slutpunkt, och den politiska historien konstrueras därmed som en avslutad process (jfr Fukuyama, 1992; Brick, 2013). Men historiskt deltagande kan också beskrivas som en kamp för bättre livsvillkor, vilket skulle innebära att både historiska och nutida medborgare positioneras som kompetenta, transformerande aktörer. Det är därför betydelsefullt att undersöka hur texter ramar in och förklarar människors historiska aktiviteter.

I min undersökning intar det redan introducerade begreppet *tankefigur* en central roll. Exempel på demokratirelaterade tankefigurer är *negativ frihet*, det vill säga definitionen av *frihet* som *frihet från staten* (Berlin, 1958a 1958b; MacCallum, 1967), eller

teleologi, det vill säga föreställningen att historien strävar att uppnå ett givet mål. Tankefigurer uppfattas här som diskursers konkreta uttryck och därmed som analytiska redskap som kan bidra till att synliggöra diskurser.

En schematisk översikt över demokratirelaterade aspekter i kunskaps- och föreställningssystem erbjuder således ett analytiskt raster med följande spänningsförhållanden:

- representation av medborgerlighet: liberal eller republikansk
- representation av demokrati: liberal/formell eller deltagardemokratisk/republikansk
- demokratins historia: teleologi/modernisering eller kontingens/medborgarstyrd förändring
- demokratisering: som avslutad eller som pågående process

Dessa aspekter är vägledande och systematiserande i analysen av läroböckers kunskaps- och föreställningssystem, varvid fokus ligger på frågan vilka politiska handlingsutrymmen medborgare tillskrivs i både historia och nutid.

Relationella aspekter

Fairclough argumenterar att kunskaps- och föreställningssystem, subjekspositioner och relationer samordnas och struktureras genom bland annat *inculcation*²⁴/*indoktrinering* och *kommunikation*. I synnerhet i en analys av relationella aspekter blir indoktrinerings- respektive kommunikationsmönster tydliga.

Med *indoktrinering* avses främst processer där fall att texter konstruerar relationer där textens perspektiv och ideologiskt-politiska position – främst genom naturalisering – upphöjs till *common sense*²⁵. Med *naturalisering* avses här processer som framställer texters utsagor som naturliga, självklara och ideologifria. Naturalisering bidrar till texters auktoritets- och sanningsanspråk och därmed till en hierarkisk relation mellan en dominant text och en underordnad läsare. Naturaliserade utsagor placeras i en sfär som medborgare eller läsare inte kan ta ställning till.

Kommunikation innebär däremot att relationen mellan text och läsare gestaltas som ett rationellt och deliberativt samtal (se exempelvis Habermas, 1981; T. Englund, 2000a, 2000b) där texters position kännetecknas som just en position utan anspråk på att vara varken *common* eller *sense* (det vill säga utan att göra anspråk på vara allmängiltig eller uttryck för ett universellt förnuft). Relationer mellan text och läsare

²⁴ Begreppet motsvarar närmast "inympling" eller *trycka/pressa in*, från lat. *inculcare* med en snarlik betydelse. Jag använder i det följande övervägande begreppet *indoktrinering* (jfr Haavelsrud, 1979a, 1979b).

²⁵ Jag väljer att bibehålla det engelska uttrycket både på grund av dess koppling till gemensamma föreställningar analogt till Flecks "tankekollektiv", och för att undvika den naturaliserande aspekten i begreppets svenska motsvarighet "sunt förnuft".

kan alltså konstrueras som mer eller mindre hierarkiska, vilket i sin tur bidrar till att reglera läsares handlingsutrymme gentemot texterna.

Här kan det vara på sin plats att påpeka att den dominerande formen av maktutövning inte består i öppet förtryck och tvång. I moderna samhällen praktiseras social kontroll istället genom produktion av hegemoni, samtycke och/eller konsensus, och utmanas av bland annat oppositionell läsning och instabila dominansförhållanden (Dahlstedt & Fejes, 2014; Fairclough, 2015; Butler et al., 2000; Howarth et al., 2000; Laclau & Mouffe, 2001; Lukes, 2005):

Power does not work negatively by forcefully dominating those who are subject to it; it incorporates them and is 'productive' in the sense that it shapes and 'retools' them to fit in with its needs (Fairclough, 1992, s. 50).

Man kan här hänvisa till Wineburg (2001) som beskriver tre mekanismer i läroböcker som försvårar eller förhindrar oppositionell eller synliggörande läsning:

- Läroböcker undviker metadiskurs, det vill säga att de döljer sina egna antaganden, för-givet-taganden och ideologiska preferenser
- De osynliggör alla spår av hur texten kom till, exempelvis genom att undvika källhänvisningar, explicita argument och bevis
- De undviker direkta kopplingar mellan författare och text. Istället talar texten så att säga från en transcendent position eller med ett allvetande perspektiv som presenterar uttalanden som *ren kunskap*.

Genom dessa mekanismer kan läroböcker naturalisera utsagor och konstruera en underordnande relation mellan text och läsare, där läsarens analytiska frihetsgrader blir starkt reducerade (jfr även Helgason, 2010).

En annan språklig mekanism som är betydelsefull för min analys betecknas som *modalitet*, som förekommer främst som *relationell* respektive *expressiv* modalitet (Fairclough, 2015, s. 142 ff; Frawley, 2006).

Expressiv modalitet uttrycker talarens eller textens ställningstagande i frågan om innehållets sanning. Latour & Woolgar (1986) beskriver expressiva modalitetsformer som sträcker sig från enkla, objektiva konstateranden (exempelvis *den svenska demokratin*²⁶), via explicita påståenden med sanningsanspråk (*Sverige är en demokrati*) till allt mera subjektiva uttalanden som *ganska demokratiskt* och *är nog demokratiskt*. Läsarens handlingsutrymme gentemot texten regleras av både graden av objektivitet och graden av transparens i textens sanningsanspråk. Ett specifikt uttryck för expressiv modalitet betecknar Fairclough (1992) som *bakgrundande*: genom att erbjuda en tankefigur som bakgrund till ett resonemang framställs denna tankefigur

²⁶ Tekniskt sett är det här frågan om en kollokation – en frasliknande kombination av två begrepp – som bakgrundar uttalandets sanningsanspråk, det vill säga att påståendet *Sverige är demokratiskt* inte ens erbjuds som ett påstående utan hanteras som ett självklart, objektiva faktum.

som självklar och objektivt given. När läroböcker exempelvis talar om den *västerländska demokratins kännetecken* är denna demokrati en självklar, objektivt given förutsättning för att kunna tala om dess kännetecken, men den definieras, preciseras eller legitimeras inte. Den har blivit en del av den gemensamma referensramen och behöver inte diskuteras eller ens synliggöras. Läsarens handlingsutrymme begränsas genom att delar av textens resonemang görs osynliga och ogreppbara.

Relationell modalitet uttrycker istället texters auktoritetsanspråk: genom exempelvis *inklusive vi* (Fairclough, 2015, s. 143) kan texter konstruera vi-gemenskaper som subsumerar läsaren under ett förment gemensamt intresse. Exempel för *inklusive vi* finns i formuleringar som *vi i Sverige, vi som väljare* eller *vi i västliga demokratier*.

Texters auktoritetsanspråk förstärks om dessa gemenskaper inte bara tillskrivs gemensamma, homogena intressen, utan även positioneras i en kollektiv kamp för högre värden eller mot hotfulla motståndare. Läsarens motmakt gentemot textens auktoritetsanspråk begränsas till exempel tydligt om läsaren framställs som självklar del i gemenskapens existentiella kamp mot gemenskapens yttre fiender och övermäktiga hot.

En annan variant av relationell modalitet uttrycks genom *simulerad jämlikhet* (Fairclough, 2015, s. 200ff.), där maktrelationer och auktoritetsanspråk döljs genom personligt tilltal och formuleringar som uttrycker förtrolighet och informalitet. Informalitet innebär att texter erbjuder kopplingar till informella sociala situationer, exempelvis privata eller personliga referenser, och använder dem för att underbygga formella resonemang. Även informellt språkbruk gör skillnaden mellan sakpåstående och personliga kommentarer otydligt och försvårar ställningstaganden. Genom simulerad jämlikhet och simulerad informalitet avlägsnas markörer för makt och auktoritet, och relationen förlorar sin formella karaktär.

Även texters förklarande resonemang och meningserbudanden kan resa implicita auktoritetsanspråk. Så menar exempelvis Walls (2010) och Haavelsrud (1979a) att texter tenderar att beskriva politiska konflikter och spänningar i moraliska termer, vilket bidrar till att involvera läsaren i moraliska värde- och åsiktsgemenskaper. Jag vill här inte gå in på vetenskapsteoretiska aspekter av sådana *tankekollektiv* och *tankestilar* (Ekström von Essen, 1996; Fleck, 1979, 2011; Holyoak & Morrison, 2012; Liliequist, 2003; Sabisch, 2017; Sady, 2016), men för min undersökning är det betydelsefullt att gemenskapskonstruktioner reglerar läsarens handlingsutrymme gentemot läroböckers avbildningar av konflikter och förändringar.

Läsares autonomi gentemot texten minskar om konflikter framställs som hot mot existerande vi-gemenskaper, i synnerhet om de beskrivs som antagonistiska²⁷ och

²⁷ En antagonistisk konfliktbeskrivning definieras här som en oförsonlig fientlighet mellan två uppfattningar där den ena är sann och den andra falsk; konflikten kan bara lösas genom att den falska uppfattningen och dess anhängare elimineras eller underkastar sig. En agonistisk konfliktmodell definieras här som konflikter

oförsonliga dikotomier²⁸ eller presenteras i kombination med förbindliga, tvingande lösningsförslag (jfr Auerbach & Castronovo, 2013; Kollmann, 2006; Kridel, 2013; Pinto, 2004). Läsares handlingsutrymme ökar däremot om konflikter konstrueras som agonistiska spänningar, som ser konflikter och motsättningar som oundvikliga och nödvändiga delar av samhällets sätt att (re)konstruera sig själva (jfr Adorno 1951; Honig 1993). Läroböckers sätt att konstruera konflikter är således en viktig del av de relationer som läroböcker konstruerar (jfr Englund's resonemang att läroböcker försvårar ställningstaganden genom att erbjuda *en konfliktfri, legitimerande och infantilisierande världsbild* (T. Englund, 1984, s. 1).

En schematisk översikt över relationsaspekterna erbjuder ett analytiskt raster med följande idealtypiska drag:

- expressiv modalitet: sanningsanspråk respektive perspektivering av uttalanden
- relationell modalitet: auktoritetsanspråk, naturalisering, vi-gemenskaper respektive synliga, perspektiverade meningserbjudanden

Dessa modalitetsformer är vägledande och strukturerande vid analysen av läroböckernas relationella aspekter.

Subjekspositioner

Subjekspositioner är sociala positioner som utformas och tillhandahålls av diskurser; individer intar positioner för att kunna delta i sociala sammanhang. I min undersökning är subjekspositioner betydelsefulla av två olika skäl: dels därför att de reglerar läsares möjligheter att förhålla sig till texters innehåll, till exempel att analysera, värdera, ta ställning och agera. Och dels är de betydelsefulla därför att de positionerar läsare i sociala och politiska sammanhang, exempelvis som väljare eller som föreningsmedlem. Båda positioneringar ses här som delar av läroböckernas demokratiundervisning, och båda kan positionera läsaren som kritiskt reflekterande subjekt eller som mottagande och formbart objekt.

I båda fallen innehåller subjekspositioner regler och begränsningar för legitimt deltagande, där exempelvis positionen som *väljare* innebär att man positioneras som konsument som väljer mellan olika partier, och positionen som *mottagande elev* innebär att man accepterar textens auktoritet, uppfattar innehållet som kunskap och reproducerar det i utbyte mot betyg. Här blir det tydligt att subjekspositioner inte

mellan legitima intressen, som visserligen inte kan lösas upp, men som kan hanteras genom politiska processer.

²⁸ *Dikotomi* betyder här att det endast finns två möjligheter, som är varandras motsatser. Inom logiken används även formuleringar som *tertium non datur* (det finns ingen tredje möjlighet) och Law of the Excluded Middle för att beskriva denna tankefigur. Det innebär att alla förekommande situationer ingår i den ena eller den andra positionen, och ingen annan position (eller någon blandning av positioner) kan existera.

bara handlar om sätt att agera, utan även om olika sätt att uppfatta sig själv och sin sociala omgivning, det vill säga att identifiera sig med texternas åsikts-, handlings- och värdegemenskaper.

Det blir också tydligt att diskursers relationella aspekter är nära relaterade till subjekspositioner, så att Halliday & Matthiessen (2004) betecknar dem som diskursers *interpersonella* aspekter (jfr Holmberg & Karlsson, 2006). I min undersökning syftar *relationella* aspekter på de sätt på vilka texter begränsar och reglerar individers möjligheter att agera, medan begreppet *subjeksposition* syftar på de positioner eller identiteter som regleras av relationerna och som kan intas av deltagande individer.

Att inta en position innebär att man agerar utifrån de skyldigheter och förväntningar som är kopplade till positionen. Men Fairclough (2015) argumenterar också att deltagarna inte är passiva objekt vars handlingar ensidigt determineras av diskurser. Istället kan de använda och kombinera olika diskurstyper som resurser för att kreativt möta olika situationer med växlande krav, motsägelser och möjligheter. Det kan bidra till stabiliseringen av sociala strukturer och maktförhållanden, men kan också förändra dem:

... structures may be produced anew with virtually no change, or (through the creative combinations referred to above) they may be produced anew in modified forms. Reproduction may be basically conservative, sustaining continuity, or basically transformative, effecting changes (Fairclough, 2015, s. 69).

Fairclough menar att exempelvis lärares och elevers positioner och relationer är inbäddade i en utbildningsdiskurs. Utbildningsdiskurser konstituerar inte bara utbildningar, utan (re)producerar även de överordnade sociala relationer som styr diskursen och som styrs av den. Genom all dagliga och till synes oförargliga praktiker som exempelvis en klassrumsinteraktion²⁹ bidrar deltagarna till reproduktionen av asymmetriska sociala relationer i samhället, bland annat genom att naturalisera hierarkiska föreställningar, relationer och praktiker (jfr Grammes, 1986). Exempel på sådana klassrums-interaktioner är användning av läroböcker för läxor, prov, som kunskapsbank eller i planeringen av undervisningen (B. Englund, 1999a; Lässig, 2010; Nelson, 2006; Skolverket, 2006b; Svensson, 2011).

Samtidigt är det möjligt för deltagarna att utnyttja motsättningar, spänningar och konflikter både inom och mellan olika diskurstyper. Exempelvis argumenterar Biesta (2010) att *demokratiundervisning* står i en konflikt mellan formning av elever för demokrati och anropande av elever som myndiga medborgare genom demokrati. Det innebär att det finns en konflikt om själva demokratikonceptet som påverkar subjekspositioner i undervisningen. Även tanken att demokratikonceptet är ett "essentially contested concept" implicerar spänningar i undervisningen (Collier et al., 2006;

²⁹ Fairclough använder en transkription av ett vittnesförhör som exempel (Fairclough, 2015).

Gallie, 1955; Janik, 1996). Här argumenterar Fairclough (2015) att diskurser och deltagarnas sociala praktiker står i ett dialektiskt förhållande där diskurser reglerar handlingsmöjligheter, samtidigt som de påverkas av deltagarnas sätt att handla i och utifrån sina subjektspositioner.

Således är det relevant att undersöka de handlings- och förändringsmöjligheter som olika subjektspositioner medför. *Skolor som politiska arenor* (Skolverket, 2010b) argumenterar att skolans dubbla uppdrag uttrycks i såväl en positionering i samhället som en positionering i undervisningen. Även om rapporten inte explicit nämner läroböcker är dessa en del av undervisningen, så att det dubbla uppdraget implicerar en dubbel – och därmed spänningsfylld – positionering i förhållande till läroböckernas innehåll och dess auktoritets- och sanningsanspråk:

Även om det historiskt sett och även idag framgår av skolans styrdokument att det föreligger ett medborgarfostrande uppdrag så har skolan inget etablerat/avgränsat utrymme för politisk bildning. Med detta menar vi en bildning som kan ta form samtidigt inom flera olika ämnen beroende på undervisningens inriktning, det vill säga om den primärt söker förmedla kunskap eller om den söker kommunicera olika perspektiv och inte undviker kontroverser av olika slag utan söker bearbeta dessa som uttryck för ett växande omdöme hos de lärande (Ljunggren & Unemar Öst, 2010, s. 26).

Rapporten beskriver ett spänningsförhållande mellan två ambitioner: att förmedla kunskap, och att presentera undervisningens innehåll som perspektiv. Parallellt beskrivs också ett spänningsförhållande mellan en ambition att undvika kontroverser och en ambition som uppfattar konflikter som pedagogiska möjligheter.

Elever positioneras i detta spänningsförhållande: när undervisningens innehåll presenteras som *kunskap* erbjuds elever positionen som objekt och mottagare. När undervisningens innehåll däremot presenteras som perspektiv, och kontroverser kring dessa perspektiv ses som legitima, positioneras elever som personer som kan ta ställning till läroböckernas information, meningserbudanden, förklaringsmodeller och ideologiska för-givet-taganden. Ett exempel för sådana förhållningssätt diskuteras av Stein (1977, 1982, 1991), som föreslår innehålls- och ideologianalyser av läroböcker just för att elever skall kunna utveckla ideologi- och perspektivmedvetenhet genom att ta ställning till läroböckers utsagor och dominansanspråk. Kritisk granskning av läroböckers ideologier och perspektiv ansågs således positionera elever som kritiskt tänkande medborgare i såväl samhälle som undervisning.

Ett specifikt kännetecken för läroböcker i samhällskunskap är att de inte bara avbildar (eller beskriver) samhällsstrukturer, utan även förklarar tillstånd, processer och konflikter (Bergström & Boréus, 2012; Bruner, 1991; Brännberg, 2008;

Dahlgren, 1990; T. Englund, 1997; Selander, 1988). Även i relation till denna meningsproduktion erbjuds läsarna olika subjektspositioner, beroende på om texten definierar sina förklaringsmodeller som kunskap eller som perspektiv.

Exempelvis visar Walls (2010) att läroböckernas beskrivning av Palestinakonflikten visserligen tilldelar läsaren en moraliskt upphöjd position (jfr Haavelsrud 1979a, 1979c), men att det är praktiskt taget omöjligt att analysera, ifrågasätta eller ens observera denna positionering eftersom den inte synliggörs. Det indikerar att just transparens är avgörande för att kunna förhålla sig till positioneringen.

En annan aspekt av positionering i samband med läroböckernas konfliktmodeller kan beskrivas genom det tidigare nämnda begreppsparat antagonism/agonism. Antagonistiska konfliktmodeller erbjuder ett skenbart val mellan acceptabla och oacceptabla positioner, där oacceptabla positioner exempelvis kan vara orealistiska, irrationella eller moraliskt, socialt eller politiskt oacceptabla. Agonistiska konfliktmodeller erbjuder istället subjektspositioner som kan vägas mot varandra, så att läsaren kan analysera dem och ta ställning.

Men antagonistiska konfliktbeskrivningar är inte nödvändigtvis deterministiska: elever kan med hjälp av sina *members resources* (Fairclough, 2015) – det vill säga erfarenheter och kunskaper om samhället – praktisera oppositionell eller förhandlad läsning av läroböckerna (Hall, 1980). Däremot försvårar antagonismens ”choiceless choice” (Langer, 1982) – skenbara valsituationer som inte tillåter verkliga val – ställningstaganden till de förklaringar och positioner som texterna erbjuder.

Ett schematiskt raster för en analys av subjektspositionerna erbjuder följande idealtypiska drag:

- social/politisk positionering: autonom medborgare eller formbart objekt
- övergripande fråga: dold eller transparent positionering
- texters positionspraktik: hierarki/underordning eller pluralism
- konflikthantering: agonism eller antagonism
- pedagogisk praktik: förmedling eller perspektivering

Dessa aspekter är vägledande för analys av subjektspositionering i läroböckerna.

Avslutande kommentar

I de föregående avsnitten har jag presenterat den analytiska verktygslådan som vägleder detaljanalysen av tio läroböcker. Analysens minsta bärande beståndsdel är *tankefigurer*, med vars hjälp jag skall analysera hur läroböcker konstruerar *demokrati* och *medborgarskap* i läroböckers kunskaps- och föreställningssystem, och hur de praktiserar demokrati och medborgarskap i konstruktionen av relationer och subjektspositioner.

Detaljanalyser

Utifrån föregående resonemang skall jag nedan presentera min analys av läroböckers konstruktion av demokrati och medborgarskap. Fokus ligger därvid på de avsnitt som explicit beskriver demokrati och statsskick i Sverige; men avsnitt som behandlar det formella statsskicket (riksdag, regering, valsysteem och partier) analyseras bara i den mån de uttalar sig om de principiella frågorna som här står i centrum. Analysen strävar efter att i möjligaste mån synliggöra kunskaps- och föreställningssystem, subjekspositioner och relationer var för sig.

I ett första steg presenterar jag detaljanalyser av läroböcker utifrån denna analytiska ram, därefter syntetiseras dessa detaljanalyser för att teckna en mera övergripande bild av gemensamma och särskiljande drag.

Analysen uppdagade några oväntade drag. Bland annat är läroböckerna betydligt mindre entydiga och explicita än förväntat. Exempelvis var det något oväntat att läroböcker inte hänvisar till källor, att de inte argumenterar utifrån tydliga definitioner och otvetydiga beskrivningar (Wineburg, 2001), och att *the authors voice* inte blir tydlig och analyserbar (Helgason, 2010). Med tanke på att läroböcker vänder sig till elever som är eller snart blir röstberättigade var det också något oväntat att de inte erbjuder elever att dra slutsatser, värdera och ta ställning; istället uppvisar de tydligt normativa och fostrande drag. Jag återkommer till dessa aspekter.

Mest oväntat och ett allvarligt problem för analysen var dock ett stort antal obestämda och vaga avsnitt i läroböcker, som exempelvis innehöll oklara syftningar, glidande definitioner och otydliga resonemang. Formuleringar som exempelvis *demokratins förutsätter ett sambälle som visar förståelse och tolerans* gör det svårt att analysera exakt hur texten definierar konceptet *demokrati* eller dess uppkomst och existens.

Denna typ av språkliga särdrag försvårar analysen av tankefigurer och resonemang, och gör det svårt att indela texter med hjälp av exakt avgränsade kategorier. Gee (2011; 2014) föreslår att diskursanalys bland annat handlar om att undersöka hur man måste ha tänkt för att kunna komma fram till specifika utsagor, men om själva utsagan är oklar blir även analysen lidande. Jag har i dessa fall antagit att otydligheten i sig är en del av innebörden, och har därför strävat efter att synliggöra ambivalensen eller obestämdheten i utsagorna. För att undvika att bli del av läroböckernas tolknings- och värdegemenskap genom "going native" (O'Reilly, 2009) har jag valt att tolka mångtydiga texter så bokstavstroget som möjligt och att synliggöra min tolkning, trots att analysen därigenom delvis har blivit otymplig.

Innan jag övergår till att presentera detaljanalysen av läroböckerna vill jag kort reda ut några terminologiska aspekter, bland annat frågan hur jag tänker beteckna läroböckernas användare. Beteckningar är en form av positionering, där *medborgare*

positionerar människor som politiska aktörer på en politisk arena, medan *elev* positionerar människor i relation till läroböckernas beskrivningar och förklaringar (jfr Biesta, 2003, 2010, 2015; Amnå et al., 2010). För att undvika egna positioneringar väljer jag att använda beteckningen *läsare* utom i de fall jag primärt syftar på skolsituationen, i förhoppningen att *läsare* har mera neutrala konnotationer.

Av en liknande anledning undviker jag begreppet *demokratifostran* med sina konnotationer om hierarkiska relationer i syfte att forma, påverka och förändra unga människors föreställningar, attityder och värderingar. Istället använder jag det förhoppningsvis mera neutrala begreppet *demokratiutbildning* för pedagogiska processer som omfattar både utbildning *för* och utbildning *genom* demokrati.

Ett annat något problematiskt begreppspar är *statsskick* och *styrelseskick*. Det finns inget enhetligt mönster i de undersökta läroböckerna: båda begrepp används för såväl den formella statsorganisationen som för sociala praktiker och förhållningssätt. En tänkbar förklaring är läroböcker tenderar att smälta samman formella och sociala praktiker till en gemensam helhet med oklara terminologiska gränser. Jag kommer därför så långt som möjligt följa respektive läroboks egen terminologi, och i övrigt använda *statsskick* för statens formella organisation och *styrelseskick* när jag avser samhällsorganisationen som helhet.

Det finns inte heller någon enhetlig terminologi beträffande *direkt demokrati* respektive *direkt demokrati*; olika läroböcker har olika preferenser, men det framgår inte tydligt om begreppen syftar på olika fenomen. Som konsekvens av detta använder även jag begreppen som synonymer som omfattar såväl ett formellt statsskick som omröstningsformer.

I de följande kapitlen presenterar jag detaljanalyserna i två kategorier utifrån de utrymmen för läsarnas aktivitet som läroböckerna erbjuder. Jag följer därvid diskursanalysens tre centrala aspekter: kunskaps- och föreställningssystem, relationella aspekter, och subjekspositioner.

I den första kategorin presenterar jag de läroböcker som argumenterar för reproduktion av ett liberaldemokratiskt, representativt politiskt system. Reproduktionen legitimeras där med andra systems negativa egenskaper, och med representativa systemets demokratiska natur. Läsarnas handlingsutrymme kretsar kring delaktighet inom det politiska systemets formella ramar, och begränsas av läsarens förväntade insikt i nödvändigheten att försvara och reproducera det. Läsarnas handlingsutrymme gentemot texten bygger på underordning, acceptans och samtycke.

I den andra kategorin presenterar jag läroböcker som också utgår från nödvändigheten att bevara det representativa politiska systemet, men antyder att vissa förändringar är möjliga och argumenterar utifrån ett medborgerligt etos.

Läsarnas handlingsutrymme är något större och inte uttryckligen begränsat till bevarande av politiska strukturer. Läsarens handlingsutrymme gentemot texten bygger mer på rationell och moralisk insikt och identifikation än på underordning.

Indelningen avser att synliggöra centrala aspekter av de diskurser som iscensätts, och att bereder vägen för den avslutande översiktliga och sammanfattande analysen.

Detaljanalyser, kategori ett: skyldigheten att försvara demokratin

För tydlighetens skull vill jag här upprepa att alla läroböcker reproducerar och legitimerar den svenska varianten av representativ demokrati, låt vara på olika sätt, i varierande grad och med varierande tonvikt. Vid sidan om denna överensstämmelse argumenterar läroböcker dock på olika sätt för denna ordning, beskriver den på olika sätt, och positionerar läsare något olika. Den här presenterade kategorin argumenterar i huvudsak att den existerande ordningen skall reproduceras genom att nya medborgare socialiseras in och formas till överensstämmelse med existerande samhällsstrukturer.

Reflex Plus (Almgren, Höjelid och Nilsson, 2011)

Reflex Plus skiljer sig något från andra läroböcker som inkluderas i den första kategorin. Den mest betydelsefulla skillnaden ligger i textens beskrivning av politikerns uppgift att leda folket, medborgarens politiska skyldigheter gentemot det bestående politiska systemet, och läsarens underordning såväl som medborgare som i relation till texten. Texten konstruerar tydligare än andra läroböcker ett antagonistiskt försvar för det bestående politiska systemet, vilket reducerar läsarens handlingsutrymme i hög grad.

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

En dominerande tankefigur i Reflex Plus³⁰ tillskriver historiska förändringar en given riktning och kronologi, där anonyma aktörer och drivkrafter förblir anonyma: idéer *skapades* och *började diskuteras* på allvar, demokratin *genomfördes*, framgång *skedde*. Förändringar framstår som avsiktliga processer med nutidens politiska strukturer som slutmål, och enstaka händelser framstår som historiska nödvändigheter. Texten anger exempelvis att

Demokratin som idé skapades redan i antikens Grekland och är således mycket gammal (Almgren et al., 2011, s. 81).

³⁰ Texten är i allt väsentligt identisk med Reflex 123 (Nilsson, Höjelid & Almgren, 2013)

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Först i början av 1900-talet genomfördes demokratin i Västeuropa och i Nordeuropa när allmän och lika rösträtt för både män och kvinnor infördes i land efter land (Almgren et al., 2011, s. 81, min kursivering).

Under 1800-talet skedde stora framsteg när det gällde mänskliga fri- och rättigheter i stora delar av världen (Almgren et al., 2011, s. 88).

En snarlik tankefigur förklarar historiska förändringar som mekaniskt-tekniska reaktioner:

Ideologierna uppstår under vissa förutsättningar som en reaktion på vissa händelser. Till exempel uppstod socialismen som en reaktion på det begynnande industri-samhällets hårda villkor (Almgren et al., 2011, s. 97).

Utöver dessa tankefigurer (historiska förändringar är *automatiska processer*, de har *anonyma skapare*) beskrivs historia också som idédriven process:

Även Sverige påverkades av de här idéerna ... (Almgren et al., 2011, s. 88)

Samtidigt konstruerar texten också en överhistorisk avsikt som syfte (inte orsak) bakom historiska förändringar:

Tryckfrihetsförordningen (TF) från 1949 och yttrandefrihetsgrundlagen (YGL) från 1991 är till för att garantera yttrandefrihet och tryckfriheten i Sverige (Almgren et al., 2011, s. 106, min kursivering).

Parallellt med denna harmoniska och konfliktfria väg mot demokrati och mänskliga rättigheter beskriver texten även historiska strider och konflikter. Dessa beskrivs utifrån ett allvetande berättarperspektiv, som inordnar såväl kampen som de kämpande i ett ordnat historiskt förlopp och tilldelar dem en logisk och nödvändig funktion, varvid aktörernas upplevelser, bevekelsegrunder och planer helt utelämnas:

Men demokratins anhängare tvingades under 1900-talet kämpa för sina idéer (Almgren et al., 2011, s. 81)

Arbetarrörelsen, frikyrkorna och andra av dagens stora organisationer fick kämpa till sig en plats i samhället bland annat genom civilt motstånd (Almgren et al., 2011, s. 85)

En snarlik tankefigur instrumentaliserar personer som arbetar för förändringar som *förkämpar för mänskliga rättigheter* (Almgren et al., 2011, s. 89). De blir därmed del av en redan pågående, kvasi-naturlig förändringsprocess som strävar mot dagens styrelseskick. Mänskliga rättigheter och demokrati konstrueras därmed inte som kontingenta resultat av kamp och konflikt, utan som framgång för autonoma, mål-inriktade krafter som periodvis hade förkämpar och anhängare. Analoga processer beskrivs när *demokratien* firar triumfer och apartheidssystemet *raserades*:

Demokratien och *skyddet av de mänskliga fri- och rättigheterna* firade därför triumfer när nazismens Tyskland kapitulerade, men också när kommunistsystemet upphörde i Europa 1989. En annan milstolpe var när det rasistiska apartheidsystemet i Sydafrika raserades och de svarta kunde få makten i sitt eget land (Almgren et al., 2011, s. 88, min kursivering).

I en omfångsrik argumentation understryker texten dessutom att det idag existerande styrelseskicket är resultat av normativa krav, och att demokratiska attityder skapas och upprätthålls av politiker. Denna föreställning, som ytterst framställer demokratisering som ett intentionalt³¹ projekt, skall undersökas i nästa avsnitt.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Demokratibeskrivningens dominerande tankefigur är med textens egna ord *demokratins regelbok* (Almgren et al., 2011, s. 81). Som motposition erbjuder texten en hypotetisk *diktaturens regelbok* (Almgren et al., 2011, s. 93) och ansluter sig därmed till tankefiguren *demokrati och diktatur som dikotomi*. Demokratins regelbok kräver att demokratier uppvisar vissa drag:

Ordet *demokrati* betyder *folkemakt*, och i en demokrati ska folket ha makten (Almgren et al., 2011, s. 82).

Demokratien kräver att politiska val hålls regelbundet, och att de finns minst två politiska partier att välja mellan. Det *ska* vara tillåtet att bilda politiska partier (Almgren et al., 2011, s. 81, min kursivering).

Demokratien förutsätter att makten aldrig koncentreras utan att det finns plats för många olika konkurrerande uppfattningar. (...) I demokratiska stater *kan människor vara oeniga om det mesta utom värdet av pluralism och den fria opinionsbildningen*.³² Lite tillspetsad kan man säga att *demokratien* förutsätter oenighet och konflikt (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering).

En demokratisk stat kräver att ingen häktas eller straffas utan stöd i lagen. Laglöshet eller godtyckliga domar *bör inte hemma i ett demokratiskt land* (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering).

Texten konstruerar här också en tankefigur som jag betecknar som *a-priori-existerande demokrati*: demokrati måste existera i förväg för att kunna vara både orsak och aktör bakom val och valsysteem, folkets makt, maktspridning, rättstatlighet och andra fenomen som kräver Dahls minimalkriterier för polyarkier. Men texten lägger till att *den a-priori existerande demokratien* kräver att medborgare formas så att de kollektivt omfamnar vissa värden, så som enighet om *värdet av pluralismen*, tolerans mot oliktkänkande och respekt för människovärdet:

³¹ *Intentionalitet* avser här föreställningen att historiska förändringar styrs av avsikt eller planering, varvid aktörer inte nödvändigtvis preciseras. Nyckeltanken är att historien styrs av ett högre förnuft och ändamål.
³² Jag tolkar här *kan* inte bokstavigt, utan som en förstärkning av *bör* eller *får*.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Demokratin förutsätter ett samhälle som visar förståelse och tolerans mot olik tänkande samt respekt för människovärdet. Men vad händer när folket inte visar den ”rätta” förståelsen utan t.ex. stöder främlingsfientliga politiker? Det vanliga svaret är nog att den representativa demokratin bör lösa den här typen av konflikter genom att de valda ledamöterna med visst tålamod ska försöka leda opinionen (Almgren et al., 2011, s. 85).

Enligt texten kräver *demokratin* att politiker förmår folket att utveckla en specifik politisk ideologi och politiska attityder. Därmed legitimeras en patriarkalisk, fostrande relation mellan politiker och folket, så att politiker efter hand skapar den opinion som demokratin sägs förutsätta.

Det förblir oklart hur texten länkar *a-priori-demokratin*, *demokrati som idé* och *regelboken* till varandra. Men texten argumenterar tydligt att demokratin i sig kräver representativ demokrati, och introducerar också *proceduriell legitimitet*, där beslut sägs vara demokratiska därför att de har tillkommit genom formellt behöriga beslutsfattare och en formellt korrekt beslutsprocedur:

Enligt den här definitionen är demokrati helt enkelt en metod att fatta beslut. Om de ovanstående sex bestämmelserna följs kan man vara säker på att beslut fattas på ett demokratiskt riktigt sätt (Almgren et al., 2011, s. 82)³³.

Här framställs demokrati som en omfattande, opolitisk överideologi, som bekräftas när texten återger Tingstens demokrati-definition (dock utan att nämna källan):

Med det här synsättet blir demokratin ett slags *överideologi som täcker olika politiska åsikter och värderingar*. Man är demokrat men dessutom t.ex. liberal, konservativ eller socialist (Almgren et al., 2011, s. 82)

Men trots att texten här konstruerar demokrati som en ideologifri formell beslutsmetod (som accepterar *skilda politiska åsikter, oenighet och konflikt*) konstruerar texten samtidigt en sluten och strängt reglerad åsiktsgemenskap där politiker kontrollerar medborgares konformitet med normer, föreställningar och värderingar. Åsiktsgemenskapen omfattar inte bara *den ”rätta” förståelsen*, utan även avståndstagande från direkt demokrati, från terrorism och andra sätt att ifrågasätta beslutsordningen samt från diktaturer. Dessa aspekter belyses nedan i tur och ordning.

Begreppet *demokrati* preciseras i texten som dikotomi av direkt och indirekt demokrati, som båda är sätt för folket att *utöva makten*:

Ordet *demokrati* betyder *folk-makt*, och i en demokrati ska folket ha makten. Folket kan sedan utöva makten på två sätt: **direktdemokrati** genom folkomröstningar eller **indirekt demokrati** genom att välja ledamöter som representerar folket (Almgren et al., 2011, s. 82, fet stil i originalet)

³³. Jag återkommer nedan till textens reservation genom frasen *enligt den här definitionen*.

Texten konstruerar också tankefiguren *direktdemokrati/folkomröstningar/Schweiz* och fastslår att direktdemokrati är *opraktiskt, onormalt, dyrt*. I motsats till direktdemokrati erbjuds representativ demokrati som *billig, praktisk och föreskriven i den svenska regeringsformen*, samtidigt som den sägs vara *det normala i alla demokratiska länder*.

Direktdemokratis främsta land är Schweiz, där medborgarna varje år har möjlighet att delta i några nationella folkomröstningar och i hundratals folkomröstningar i kommunen eller i kantonen (motsvarar län i Sverige). Schweizarna folkomröstar om sådan som i andra länder avgörs av parlamenten eller kommunala församlingar. Frågorna kan gälla allt möjligt, från tillsättande av polismästare eller rektorer till byggande av en motorväg eller medlemskap i FN eller EU. Resultaten av folkomröstningarna i Schweiz är alltid beslutande. Det normala i demokratiskt styrda länder är att folkomröstningar används mycket sparsamt (Almgren et al., 2011, s. 82)

Indirekt demokrati (eller **den representativa demokratin**) är det normala i alla demokratiska länder. Folket väljer representanter som sedan fattar beslut i folkets ställe. I den svenska regeringsformen klargörs det tydligt att det är riksdagen som representerar folket: "Riksdagen är folkets främsta företrädare" (Almgren et al., 2011, s. 83, fet stil i originalet)

Den direkta demokratin är omständlig och kostsam genom sina ständiga folkomröstningar (Almgren et al., 2011, s. 84)

Den representativa demokratin finns på alla nivåer och på många håll i samhället – den är både billig och praktisk i förhållande till direktdemokratin (Almgren et al., 2011, s. 83).

Texten konstruerar här en specifik bild av Schweiz, som – förstärkt genom flera upp-
repningar – motiverar ett principiellt avståndstagande från direktdemokrati. Texten kombinerar också representativ demokrati med en patriarkalisk relation mellan politiker och väljare:

Ett starkt argument för den indirekta demokratin är att valda ledamöter har större möjlighet att få överblick över de politiska frågorna och därigenom får en större politisk mognad än väljarna. Med indirekt demokrati blir besluten ofta helt enkelt av högre kvalitet. Lite tillspetsad innebär det här resonemanget att folket inte alltid förstår sitt eget bästa, och kanske skulle rösta "fel" i en rad frågor om de hade fått möjlighet (Almgren et al., 2011, s. 84).

Texten ansluter sig här i stort sett till Schumpeters elitdemokrati (Hermansson, 2001; Schumpeter, 1943; Schumpeter, 2010; Weale, 1999). Texten underkänner inte bara väljarnas förmåga att förstå sitt eget bästa, utan talar också om nödvändigheten att förmå väljarna att acceptera politiska beslut:

Men för att de valda representanternas *beslut ska accepteras av folket* är det viktigt att de valda verkligen är representativa för väljarna (Almgren et al., 2011, s. 83 (min kursivering)).

Beslutsfattande beskrivs här som en top-down-process där politiker fattar beslut istället för (men inte på uppdrag av) väljarna, och representativitet är ett redskap som förmår väljarna att acceptera dessa beslut. Politik beskrivs därmed som en ren styrningsteknologi. Enligt textens beskrivning är denna elitdemokratiska modell kompatibel med att tanken att *demokrati betyder folkmakt, och i en demokrati ska folket ha makten* (Almgren et al, 2011, s. 82). För övrigt konstaterar texten även här att folkmakt är ett normativt krav som skall uppfyllas eftersom länder *är* demokratier. Texten antyder här att det finns någon yttre makt som ställer krav, exempelvis att folket *ska ha makten*, eller att *det demokratiska samhället* endast *får* använda demokratiska metoder.

Det demokratiska samhället beskrivs som en åsikts- och värdegemenskap som är hotad av *terrorister, rasister* och andra som *inte accepterar de demokratiska spelreglerna*:

Men det demokratiska samhället kan aldrig visa sig tolerant mot terrorister och rasister utan måste ta avstånd. (...) Man kan uttrycka det så att det dessa organisationer kan utnyttja demokratin för att avskaffa den! Men det demokratiska samhället får endast ta till demokratiska metoder i kampen mot rasister och andra demokratis fiender (Almgren et al., 2011, s. 85).

Det är inte bara rasister och terrorister som inte accepterar de demokratiska spelreglerna och tar till utomparlamentariska aktioner. Det kan vara trädkramare, älvräddare, djurrättsaktivister som kämpar för det de tror på (Almgren et al., 2011, s. 85).

Texten konstruerar här *demokratins fiender* som grupper som *inte accepterar de demokratiska spelreglerna* och vars primära mål är att avskaffa demokratin. Detta kännetecknar såväl rasister och terrorister som utomparlamentariska grupper, exempelvis trädkramare³⁴, som *kämpar för det de tror på*. Texten tillskriver grupperna visserligen en subjektiv övertygelse, men ställer den i opposition till beslutsdemokrati och proceduriell legitimitet³⁵ och beskriver grupperna därmed som ett hot mot den formella demokratin.

I gruppen *demokratins fiender* ingår även diktaturer. Dessa framställs som anti-demokratiska dikotomier där eliten/staten står mot *den enskilda människan* (Almgren et al., 2011, s. 96) analogt till relationen mellan politiker och folket i den fostrande demokratin. Skillnaden är dock att diktatureernas elit motiveras av maktinnehavet och förtrycket i sig, det vill säga av en variant av ”viljan till makt”³⁶. Befolkningen

³⁴ Begreppet användes på 1980-talet för motståndet mot motorvägsbyggen i Bohuslän (Dejke & Ängermark, 1989; Falkemark & Westdahl, 1991; Sandström, 1998).

³⁵ Texten argumenterar inte konsekvent för proceduriell legitimitet, utan hänvisar också till ett antal värden som är framställt som mera betydelsefulla än formellt korrekta beslut, däribland kampen mot demokratins fiender.

³⁶ Makt är i diktaturer framställt som ett självändamål; eliter använder inte makt i något annat syfte än att bevara sitt maktinnehav. Därigenom konstrueras en moralisk antagonism där diktaturer inte blir tillgängliga för en rationell analys.

förekommer endast i form av förtryckta enskilda individer, och diktaturen kritiserar på flera punkter under rubriken *Varför demokrati och inte diktatur*:

I en diktatur betyder den enskilda människan ingenting. Allt och alla ska underordnas staten (...) (Almgren et al., 2011, s. 96)

Diktaturen tar inte tillvara människornas kunskaper och idéer. Eftersom en liten grupp människor i en diktatur har mycket att säga till och andra grupper hålls nere, innebär det ett enormt slöseri med mänskliga resurser. (Almgren et al., 2011, s. 96)

Demokratier förhindrar svältkatastrofer. (...) Folkvalda politiker är helt enkelt mer lyhörda för folkviljan och tillåts inte att acceptera att folk svälter ihjäl (Almgren et al., 2011, s. 97)

Textens konstruerar här ekonomisk rationalitet, effektivitet och negativ frihet, det vill säga frihet från staten (Berlin, 1958b; Berlin, 1958a) som kännetecken för demokrati, och argumenterar för demokratins moraliska överlägsenhet. Därmed naturaliseras inte bara liberalism, en individualistisk människosyn och beskyddande demokrati utan även – genom den antagonistiska presentationen – ett tvingande försvar för representativ beslutsdemokrati.

Sammanfattningsvis beskriver texten demokratins historia som en både intentional och automatisk process som eftersträvar, leder till och avslutas genom att etablera en formell beslutsdemokrati med proceduriell legitimitet. Medborgare beskrivs övervägande som objekt för politikernas fostrande och styrande inflytande, där demokrati beskrivs som en styrningsteknologi, samtidigt som folket sägs ha makten. Demokrati beskrivs ur ett moraliskt såväl som ett kostnad-nytta-perspektiv, och medborgerlig medverkan antas försämra beslutens kvalitet eftersom medborgare inte antas förstå sina egna intressen.

Denna demokratimodell sätts i en antagonistisk kamp- och konfliktsituation där en politiskt mogen elit och ett formellt demokratiskt statsskick möter ett inre hot från direktdemokrati, folkets felaktiga politiska attityder och olika former av aktivism, samt terrorister och rasister.

Demokrati konstrueras också som absolut motsats till diktaturer som yttre hot, som i sin tur konstrueras i moraliska och ekonomiskt-rationella termer som anti-individualistiska. Därmed konstrueras demokrati som konservativ-auktoritär liberal demokrati, samtidigt som texten uppvisar tydliga elitdemokratiska drag.

Relationella aspekter

Sanningsanspråk formuleras övervägande genom absolut modalitet, vilket framgår av citaten i föregående avsnitt. De berör uttalanden om sakförhållanden, definitioner,

normativa krav och värderande ställningstaganden, lika väl som definitioner av demokratifientliga grupper:

Ordet *demokrati* betyder *folkmakt*, och i en demokrati ska folket ha makten (Almgren et al., 2011, s. 82)

Den direkta demokratin är omständlig och kostsam genom sina ständiga folkomröstningar (Almgren et al., 2011, s. 84)

I demokratiska stater kan människor vara oeniga om det mesta utom värdet av pluralism och den fria opinionsbildningen (Almgren et al., 2011, s. 82)

Laglöshet eller godtyckliga domar *bör inte hemma i ett demokratiskt land* (Almgren et al., 2011, s. 82)

Det är inte bara rasister och terrorister som inte accepterar de demokratiska spelreglerna och tar till utomparlamentariska aktioner (Almgren et al., 2011, s. 85).

Dessa absoluta sanningsanspråk kombineras med dikotomier som underbyggs med logisk-rationell argumentation: (representativ) demokrati och diktatur, representativ demokrati och direktdemokrati, representativ demokrati och dess fiender/kritiker. Representativ demokrati framställs som *det normala i alla demokratiska länder*, som ett ekonomiskt-rationellt system, ett system där politiker är *lyhörda för folkviljan* och framför allt ett system som följer den *demokratiska regelboken*. Därigenom etablerar texten en dominansrelation där avvikande ståndpunkter i praktiken blir icke-valbara. Det blir än tydligare när texten sätter likhetstecken mellan demokrati, formell/representativ demokrati och proceduriell legitimitet och avgränsar dem från fiendebilden:

Det är inte bara rasister och terrorister som inte accepterar de demokratiska spelreglerna och tar till utomparlamentariska aktioner. Det kan vara trädkramare, älvräddare, djurrättsaktivister som kämpar för det de tror på (Almgren et al., 2011, s. 85).

Här blir det i praktiken omöjligt att sympatisera med utomparlamentariska aktioner, med civil olydnad eller med kampen *för något man tror på*. Texten beskriver här en antagonistisk vän-fiende-relation mellan textens egen definition av demokrati och grupper som texten framställer som demokratins motståndare.

Textens auktoritetsanspråk kommer till uttryck bland annat genom auktoritativ uttolkning av demokratins betydelse och krav, och genom textens ledarskap i antagonistiska konflikter. Även det allvetande berättarperspektivet bidrar till textens auktoritetsanspråk. Dessa kommer även till uttryck i olika moraliskt och emotionellt laddade formuleringar och situationsbeskrivningar:

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

Folkomröstningar i Sverige är endast rådgivande så riksdagen behöver inte rätta sig efter resultatet. Vid 1955 års omröstning röstade en kompakt majoritet av svenska folket för att vi skulle behålla vänstertrafiken, men det hindrade inte riksdagen att några år senare besluta om övergång till högertrafik (Almgren et al., 2011, s. 82).

En skolkonservativ person menar kanske att skolan inte ska skapa konstlad jämlikhet utan satsa på både duktiga och mindre duktiga elever (Almgren et al., 2011, s. 98).

Här naturaliserar texten mycket specifika ställningstaganden, och emotionaliteten dramatiserar situationen så att det blir svårt att utmana textens auktoritetsanspråk. En förutsättning för att kunna ifrågasätta textens tolkningsföretråde är här att man kan identifiera och analysera dikotomin *konstlad jämlikhet* och *satsning på både duktiga och mindre duktiga elever*³⁷, eller att man kan identifiera och analysera tankefiguren att riksdagen inte respekterar folkviljan. Denna populistiska tankefigur (*eliten ignorerar folkviljan*) blir problematisk eftersom texten samtidigt argumenterar att politiker är kompetenta, att medborgare inte förstår sitt eget bästa, och att politiker skall forma folkets politiska uppfattningar.

Här formulerar texten också åsikts- och värdegemenskaper utifrån textens tolkningsföretråde. En sådan värdegemenskap inkluderar läsaren i ett *vi* som utgör en *kompakt majoritet av svenska folket 1955*. Denna vi-gemenskap beskrivs med laddade undertoner också som offer för riksdagens självsvåldighet 1963. Tolknings- och värderingsrätten etablerar här textens auktoritet. Även tankefiguren *jämlikhet är konstlad* (och därmed onaturlig) konstituerar en odiskutabel åsiktsgemenskap.

En annan vi-gemenskap omfattar de grupper som tillsammans med texten anser att demokrati är identisk med beslutsdemokrati, att man bör ta ställning mot direkt-demokrati, mot terrorism, mot grupper som *kämpar för det de tror på* och mot diktaturer. Även om texten delvis erbjuder rationella argument för de framförda normativa ståndpunkterna dominerar moraliska och emotionella undertoner.

Texten erbjuder också en värdegemenskap som gemensamt försvarar (den representativa) demokratin mot dess inre och yttre fiender, exempelvis mot fascism och nazism som i första hand kritiserar för att de

tog avstånd från demokratin och från tanken på alla människors lika värde (Almgren et al., 2011, s. 100)

³⁷ Texten konstruerar här i bakgrunden flera antaganden: att jämlikhet är *konstlad* (vilket innebär att ojämlikhet framställs som naturlig) och att enda alternativet till resultatjämlikhet är att satsa lika mycket på alla elever oavsett bakgrund och behov. Texten skriver därmed in sig i kritik mot resultatjämlikhet och en åsiktsgemenskap som ser resultatjämlik som del av "bidragskulturen" bakom socialbidragen (Rivière, 1990).

Texten konstruerar inte bara en *guilt-by-association*-situation där kritik mot existerande strukturer länkas till nazism, terrorism och förkastande av demokratiska beslutsformer. Texten iscensätter dessutom *Laager-mentalitet*³⁸ som en komplex tankefigur: texten beskriver demokratin som hotad, pekar ut och namnger hoten och visar också hur demokratin måste försvaras. Tillsammans etablerar och legitimerar de textens auktoritet och anmodar läsaren att avstå från egna tankar och invändningar.

Textens auktoritet markeras också genom uttolkning av demokratibegreppet: texten anger exempelvis att demokratin i sig – genom den *demokratiska regelboken* – kräver att flera partier existerar, och hänvisar även till regeringsformen. Texten återoppar alltså *demokratin* som högre auktoritet och presenterar sig som dess uttolkare.

Några inslag i texten antyder en dialogisk relation med läsaren, exempelvis när texten frågar: **Vilken form av demokrati är bäst?** (Almgren et al., 2011, s. 84, fet stil i originalet) och sedan utförligt förklarar varför representativ demokrati är bäst, och att *demokratins problem* huvudsakligen handlar om demokratins fiender. I och med att texten inte lämnar något utrymme för läsarens svar är argumentationen i bästa fall övertalande. I tankefiguren *direkt demokrati/folkomröstning/Schweiz* förklarar texten *det normala i demokratiskt styrda länder* och anmodar läsaren att dra slutsatsen av *omständliga* och *kostsamma ständiga folkomröstningar om sådant som i andra länder avgörs av parlamenten* (Almgren et al., 2011, s. 84). Här erbjuder texten läsaren ett val mellan en irrationell position och en position som uttryckligen betecknas som *normal*. Texten föreskriver inte slutsatsen, men beskriver situationen så att läsaren oundvikligen – men på egen hand – kommer fram till slutsatsen att den representativa demokratin är överlägsen. Texten erbjuder alltså vad Langer (1982) i ett helt annat sammanhang har betecknat som "choiceless choice".

Textens auktoritetsanspråk uttrycks också genom några informaliserande drag, exempelvis när texten argumenterar att folket kan *rösta "fel"* (Almgren et al., 2011, s. 84) eller *inte visa den "rätta" förståelsen* (Almgren et al., 2011, s. 85). Citationstecknen implicerar att texten refererar till en icke-bokstavlig tolkning av uttalandet. Det i sin tur kräver att läsaren tolkar texten utifrån textens perspektiv, inordnar sig i textens åsiktsgemenskap och samtidigt blir del av en tystnadens gemenskap som inte uttalar det uppenbarligen menade. Denna komplexitet av ställningstaganden och ironiskt avståndstagande gör det svårt för läsaren att distansera sig från texten.

En något säregen form av alternativlösa alternativ erbjuds i formuleringar som dessa:

³⁸ Från Afrikaans: en defensiv vagnborg eller ett läger där inbördes konflikter och motsättningar måste undertryckas för att avvärja en gemensam, övermäktig yttre fiende.

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

Enligt den här definitionen är demokrati *belt enkelt* en metod att fatta beslut. Om de ovanstående sex bestämmelserna följs kan man vara säker på att beslut fattas på ett demokratiskt riktigt sätt (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering)

Med det här synsättet blir demokratin ett slags överideologi som täcker olika politiska åsikter och värderingar. (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering)

Lite tillspetsad innebär det här resonemanget att ... (Almgren et al., 2011, s. 84)

Man kan uttrycka det så att ... (Almgren et al., 2011, s. 85)

Det vanliga svaret är nog att ... (Almgren et al., 2011, s. 85)

Formellt sett innebär dessa uttalanden att det finns alternativ till dem: andra definitioner, andra synsätt, mindre tillspetsade resonemang, andra sätt att uttrycka det, ovanliga svar. Men texten erbjuder inga sådana alternativ, tvärtom: trots den vaga modaliteten hanteras textens innehållsliga utsagor som givna. Demokrati är, exempelvis, inte bara *enligt den här definitionen* en beslutsmetod: texten förutsätter konsekvent att demokrati verkligen är just en beslutsmetod och ingenting annat. Formuleringarna kringgår läsares tänkbara eller föreställda invändningar, dock utan att erbjuda något utrymme för avvikande ställningstaganden.

Sammanfattningsvis erbjuder texten, relationellt sett, ett val mellan två grupper. Den dominerande gruppen är en åsikts- och värdegemenskap som ser det existerande styrelseskicket med formell, representativ beslutsdemokrati och proceduriell legitimitet som demokratiskt och normal, som delar uppfattningen att politiker är mera lämpade än väljarna och att de därför skall fatta beslut åt folket och leda det i rätt riktning, samt att direkt demokrati är irrationell. Den andra gruppen omfattar människor som är principiella motståndare till demokrati som sådan, och som förkastar den formella beslutsordningen till förmån för sina egna intressen.

Valet mellan dessa båda grupper regleras främst av textens auktoritets- och sanningsanspråk som beskriver det som moraliskt oacceptabelt och irrationellt att ta ställning för demokratins motståndare/kritiker. Valet regleras också av de vi-gemenskaper som texten erbjuder, främst genom inkludering och hot om exkludering, genom informalitet och intimiserande relationserbjudanden, och genom förment frivillig uppslutning genom "choiceless choice".

Subjektpositioner

Subjektpositioner i relation till det politiska

En konsekvens av de politiska relationerna som beskrevs i föregående avsnitt är att läsaren positioneras i en åsikts- och värdegemenskap, vars främsta kännetecken är

den gemensamma uppfattningen att det svenska statsskicket är det enda rimliga uttrycket för demokratin. Gemenskapen delar också uppfattningen att valet står mellan detta statsskick och att ansluta sig till antingen diktatur, antidemokratiska rörelser, irrationell direktdemokrati eller rörelser som är egocentriska. Den demokratiska beslutsordningen har tydliga drag av elitdemokrati där politiker förväntas styra och medborgare förväntas acceptera politiska beslut. Implicit positioneras läsaren också som autonom individ vars frihet hotas av staten och kollektivism. Läsaren positioneras också som en person som bedömer demokratiska processer utifrån deras pris och som värdesätter billiga och praktiska lösningar:

Den representativa demokratin finns på alla nivåer och på många håll i samhället – den är både billig och praktisk i förhållande till direktdemokratin (Almgren et al., 2011, s. 83).

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Som tidigare utvecklat är dock motpositionerna i grunden inte valbara, om inte läsaren vill identifiera sig med anti-demokratiska eller förtryckande rörelser eller vill ansluta sig till grupper med moraliska, irrationella och egocentriska förhållningssätt.

Läsarens positionering i relation till texten är komplex, men det är tydligt att textens auktoritets- och sanningsanspråk gör det svårt för läsaren att inta en kritiskt-granskande ståndpunkt gentemot texten. Ett exempel kan illustrera komplexiteten:

Den direkta demokratin är omständlig och kostsam genom sina ständiga folkomröstningar (Almgren et al., 2011, s. 84)

Den representativa demokratin finns på alla nivåer och på många håll i samhället – den är både billig och praktisk i förhållande till direktdemokratin (Almgren et al., 2011, s. 83).

Dessa båda citat är del av ett extensivt resonemang om Schweiz, direkt demokrati och folkomröstningar i relation till representativ demokrati, proceduriell legitimitet och politikernas kompetens jämfört med väljares politiska kompetens. De innehåller både faktapåståenden och normativa utsagor som inte formuleras explicit, och som därmed inte heller blir tillgängliga för analys och ställningstaganden: det är *ständiga* folkomröstningar, direkt demokrati är identisk med folkomröstningar, demokrati bör vara billig och praktisk.

Här blir det praktiskt taget omöjligt för läsaren att ta ställning till den komplexa väv av argument, värderingar och konstateranden som texten erbjuder. Men formellt sett anropas läsaren som person som kan komma fram till en logisk-rationell slutsats, även om denna slutsats i praktiken är given. Texten erbjuder sitt perspektiv inte som perspektiv, utan som en naturlig och självklar avbildning av verkliga förhållanden.

Ett annat exempel för resonemang med givna slutsatser berör tankefiguren *den demokratiska regelboken*. Denna regelbok sägs fastslå att demokratin i sig kräver vissa institutioner. Texten anger inte att regelboken är en metafor, att den härstammar från en specifik demokratiteori i ett specifikt sammanhang, och att texten här använder begreppet för att naturalisera en specifik demokratiteori. Regelbokens existens och innehåll framställs som odiskutabla och objektivt sanna, det vill säga att texten hävdar att regelboken har en objektiv existens, att *demokratin* verkligen kräver vissa strukturer, och att dessa strukturer verkligen är (eller förkroppsligar) demokratin. I förbigående formulerar texten även demokratin betydelse som en normativ regel:

Ordet *demokrati* betyder *folkemakt*, och i en demokrati ska folket ha makten (Almgren et al., 2011, s. 82)

Här, som i övriga regelboks-krav, flyttas fokus från frågan om folket verkligen har makten till frågan om länder följer regelbokens krav. Och regelbokens krav härleds ur det faktum att länder *är* demokratier a priori, och att de därför skall de följa vissa regler. Dessa länder kan enligt texten visserligen göra fel – jämfört med regelbokens krav – men de kan inte upphöra att vara demokratier.

Regelboks-resonemanget innebär att läsare kan undersöka om Sverige följer regelboken, och slutsatsen kan bara bli att Sverige följer eller inte följer regelboken. Regelboken, inte demokratin, blir diskussionens prövosten. Politiska strukturer konstrueras inte som kontingenta resultat av politiska förändringar, utan som formella uppdrag, och därigenom blir det svårt att diskutera politiska förändringar och medborgares möjligheter att förändra politiska strukturer.

Den antagonistiska motsättningen mellan demokrati och diktatur fyller en snarlik funktion: frågan är inte om exempelvis vissa maktgruppers intressen dominerar och därmed bara valda delar av folket har makten, frågan är enligt texten om ett land till sin natur är en diktatur eller inte, och om dess ledare till sin natur är diktatorer eller om de leder folket ”rätt”. Om landet inte är en diktatur är det automatiskt en demokrati, och måste därför följa vissa regler. Texten bjuder därmed in till ett resonemang inom lärobokens implicita frågeställning: följer olika länder regelboken? Andra frågor utesluts: garanterar regelboken verkligen att folkviljan omsätts i politiska beslut? Har folket verkligen makten? Vem har makten? Hur har det politiska systemet kommit till, vem har nytta av det, vems intressen tillgodoses?

Även frågor i relation till textens övriga uttalanden exkluderas: om folket har makten - hur går det då med beslutens kvalitet, och hur hänger folkets makt ihop med möjligheten att folket inte vet sitt eget bästa och behöver ledas av politiker?

Här finns således en tydlig analogi mellan den politiska subjekspositioneringen och positionering i relation till texten: argumentationen innebär i båda fall att läsaren själv underordnar sig och identifierar sig med den gemenskap texten erbjuder. I båda

fallen försvåras granskningen genom att textens perspektiv naturaliseras och genom att textens auktoritets- och sanningsanspråk döljer att perspektivet är ett perspektiv. Läsaren kan visserligen diskutera, men diskussionens givna premisser innebär att läsaren så att säga på egen hand kommer fram till förutsägbara, givna slutsatser.

Sammanfattning

Texten konstruerar demokrati övervägande som en uppsättning institutioner och regler som konstrueras enligt en regelbok, vars existens och innehåll framställs som odiskutabla, och som legitimeras med hänvisning till *demokratin*. Medborgarens position bestäms som en underordnad funktion i en väl fungerande, formell representativ demokrati där politiker tilldelas en ledande, fostrande roll och medborgare varnas för direkt demokrati, eget engagemang, civil olydnad och ideologier som kännetecknas som *demokratins fiender*.

Textens auktoritet upprätthålls genom sanningsanspråk samt antagonistiska konfliktkonstruktioner där alternativa föreställningar framställs som brott mot regelboken, som irrationella eller som demokratifientliga. Textens argumentation präglas av såväl auktoritativa som av övertalande ställningstaganden. Läsare underordnas såväl textens politiska som pedagogiska narrativ, men involveras samtidigt genom i samförståndsorienterade gemenskapserbjudanden. Texten argumenterar också subtilt övertalande – vid sidan om den explicita övertalningen – genom skenbar subjektiv modalitet som samtidigt avvisar tänkbara alternativ.

Z-Konkret (Bengtsson, 2011)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Textens beskrivning av historiska förändringar är relativt kortfattad och beskrivs övervägande utifrån den allvetande berättarens perspektiv:

Efter det begränsade grekiska folkstyret skulle det dröja flera tusen år innan demokratikrav på nytt fördes fram. Men den franska revolutionen, vid 1700-talets slut, skulle visa sig gynnsam för demokratin. Då krävde nya och växande samhällsklasser att få del av makten (Bengtsson, 2011, s. 85).

Historiska förändringar beskrivs här som en linjär process vars förlopp och slutpunkt är väl kända och kvasi schemalagda, så att aktörerna konstrueras som del av en nödvändig, automatisk historisk process som endast behövde *gynnsamma* omständigheter för att blomma ut. Texten markerar också ett antal abstrakta aktörer: *samhällsklasser* (Bengtsson, 2011, s. 85), *liberaler* och *idégivare inom liberalismen* (Bengtsson, 2011, s. 72)

och icke namngivna aktörer *inom konservatismen* (Bengtsson, 2011, s. 74). Även nationer eller folk nämns som aktörer, exempelvis *britterna* som *utvecklade parlamentarism* som *politisk princip* (Bengtsson, 2011, s. 125). Samtidigt beskriver texten historiska förändringar som *segrar*, dock utan att nämna kamp, konflikt eller motsättningar. Aktörerna förbli osynliga, eller beskrivs som anonyma och abstrakta fenomen som exempelvis *den fredliga orange revolutionen*:

I *västra* Europa vann demokratin sina viktigaste segrar under 1900-talets första årtionden. I centrala och *östra* Europa skulle det dröja ända till 1900-talets avslutning. Då och där var förutsättningen att Sovjetunionen upphört att existera och att kommunismen (med proletariats diktatur) tvingats släppa sitt järngrepp om människorna. I Ukraina (med sina nästan 50 miljoner invånare) bidrog den fredliga ”orange revolutionen” 2004–2005 till ytterligare framsteg för demokratin (...) (Bengtsson, 2011, s. 85).

Sammanfattningsvis konstrueras historiska förändringar som linjära processer vars aktörer dels är okända eller onämnda, dels är abstrakta så som *kommunismen (med proletariats diktatur)*, *den orange revolutionen* eller rentav demokratin själv som *gör framsteg, vinner segrar* och möter *gynnsamma villkor*. Historiska förändringar och segrar tycks inte ha några motståndare eller möta några hinder, och medborgare spelar ingen aktiv roll i förändringsprocessen. Samtidigt konstrueras politiska förändringar som en mekanisk reaktion på ekonomiska eller sociala förändringar.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Konstruktionen av demokrati tar sin utgångspunkt i *folkstyre*, men därifrån förändras definitionen av begreppet stegvis tills den utmynnar i *representativ demokrati*:

Ordet *demokrati* kommer från grekiskan. Det är sammansatt av ”demos” (folk) och ”kratein” (styrelse, makt) och kan alltså översättas med *folkstyre*. Innebörden är att folk ska orsaka besluten; folkviljan är med andra ord den avgörande faktorn (Bengtsson, 2011, s. 85)

Texten sätter här likhetstecken mellan *folkstyre*, *orsaka beslut* och *vara den avgörande faktorn*, det vill säga att folket inte skall styra utan vara *en faktor* när beslut fattas. Texten kritiserar diktaturer därför att ledarna *bestämmer och driver sin vilja igenom* utan att *tar reda på vad folk tycker* (Bengtsson, 2011, s. 85). Kritiken implicerar att motsatsen till diktatur – demokratin – innebär en form av opinionsundersökning, det vill säga att texter ersätter tankefiguren *demokrati innebär folkstyre* med tankefiguren att *demokratin innebär att ledare tar reda på vad folket tycker*.

Texten konstruerar också en glidande övergång från Athens republikanism till liberal demokrati i form av formella omröstningar och majoritetsstyre:

Där kunde de diskutera gemensamma angelägenheter. Om de inte var överens i en viss fråga, så anordnades omröstning. Det förslag som fick flest röster segrade. (...) Av Atens befolkning var det alltså bara en minoritet som hade rätt att medverka i beslutsfattandet. Och den moderna svenska demokratis grundidé är ju att alla vuxna människor också skall vara fria och lika i röstvärde. Det är folkflertalets, *majoritetens*, vilja som skall gälla (Bengtsson, 2011, s. 85).

Utgångsläget i Aten beskrivs som att *diskutera gemensamma angelägenheter*, med omröstningar i vissa fall. Redan här kopplas en republikansk demokratimodell till *diskussion*, *omröstning* och *segrande förslag*. Därefter modifieras detta till att *medverka i beslutsfattande*, det vill säga att perspektivet förskjuts från republikanskt självstyre till medverkande i en redan pågående process. Genom att naturalisera *röstvärde* och *majoritetsbeslut* samkonstruerar texten sedan den republikanska demokratimodellen i Aten med liberal, representativ demokrati, och atenska *politēs* – aktiva politiska medborgare – identifieras med den liberala demokratis *väljare*. Därmed framstår *moderna svenska demokratin* som en något förbättrad variant av Atens styre.

Denna överensstämmelse mellan republikansk och liberal demokrati utvecklas sedan till att gälla även direkt demokrati. Texten reproducerar tankefiguren *direkt demokrati/folkomröstning/Schweiz* och betecknar denna uppfattning av direkt demokrati som *en typ av demokratisk ordning*:

En typ av demokratisk ordning är när alla berörda människor själva får vara direkt i beslutsfattandet. (...) En sådan direkt demokrati tillämpas fullt ut egentligen bara i Schweiz, där medborgarna har möjlighet att delta i mängder av folkomröstningar – det kan bli över 50 på ett år (Bengtsson, 2011, s. 86)

I flera kantoner gör man faktiskt än idag som man gjorde i det antika Aten – man samlar de röstberättigade till stormöten, där beslut fattas med hjälp av handuppräckning (Bengtsson, 2011, s. 86)

Men huvudregeln är att man förlitar sig på politiker. Så är det också i Sverige, där våra valda representanter beslutar åt oss i riksdagen, i kommunfullmäktige osv. Ett sådant system kallas *indirekt (representativ) demokrati* och är det vanliga i de länder som vi betecknar som demokratier (Bengtsson, 2011, s. 87).

Här konstruerar texten återigen Atens republikanska demokrati som *handuppräckning*. Men folkomröstningar döms inte ut, utan inkluderas i en agonistisk konfliktbeskrivning som anakronistisk, *inte vanlig*, avviker från huvudregeln, och det handlar om *mängder av folkomröstningar*. Textens version av direktdemokrati beskrivs som en legitim – låt vara förkastligt – typ av demokrati, som dock avvisas med en tankefigur som jag med ett lån från Georg Jellinek kallar för *det faktiskas normativa kraft*³⁹ (Kersten, 2011): representativ demokrati sägs vara legitim därför att den är vanlig.

39 Rättsfilosofen Georg Jellinek (1851–1911) utvecklade en teori enligt vilken faktiska sociala praktiker grundlägger juridiska principers normativa giltighet: die normative Kraft des Faktischen.

Texten inför här också formuleringen *de länder vi betecknar som demokratier*, som skall analyseras i nästa avsnitt. Textens version av representativa demokrati konstrueras som en marknadsliknande modell där konkurrerande partier är huvudaktörer, och medborgare beskrivs som innehavare av *röster*:

Politiska partier tävlar med varandra om att få så många som möjligt av sina representanter valda till de beslutande församlingarna (Bengtsson, 2011, s. 87).

I de västerländska demokratierna kan valen bäst beskrivas som tävlingar om väljarnas röster (Bengtsson, 2011, s. 121).

Parallellt med denna konsumentmodell av politik konstrueras svensk demokrati också som *a-priori-existerande* och som självständig aktör som garanterar sina egna förutsättningar och beståndsdelar:

... grundläggande fri- och rättigheterna som den svenska demokratin garanterar sina medborgare (Bengtsson, 2011, s. 91).

Det är oklart hur exakt tankefiguren *demokratin ger demokratiska rättigheter* skall tolkas, men det är tydligt att demokrati framställs som oberoende av medborgarna. Texten preciserar också att medborgarnas relation till demokratin kännetecknas av *demokratiska skyldigheter*. Texten hänvisar till *sambällsdebattörer* som sägs ⁴⁰ fastslå att demokrati skall ses som en *krävande styrelseform*:

Som medborgare skall man känna krav på sig, t ex ”att informera sig i svåra frågor, lyssna på andras mening, vara beredd att ta på sig förtroendeuppdrag, kanske engagera sig i ett politiskt parti” (Bengtsson, 2011, s. 92).

Här underordnas medborgare under ett normativt krav att engagera sig inom befintliga strukturer, och därmed även att reproducera dem.

Sammanfattningsvis samkonstruerar texten en republikansk demokratimodell med liberal konkurrensdemokrati, där partier konkurrerar om röster, medborgare är ”röstbärare” och har en tacksamhets- och aktivitetsskyldighet gentemot den formaldemokratiska staten. Denna samkonstruktion framställs som konflikt- och motsägelsefri, och liberal demokrati framställs som en harmonisk, marknadsinspirerad modell där liberalism, stat och demokrati smälter samman till en väl fungerande, historiskt följdriktig enhet. Just frånvaron av konflikter och motsättningar skall nedan undersökas som del av de relationella aspekter som konstrueras i Z-Konkret.

⁴⁰ Uttalandet tillskrivs Hans Bergström i *Tidningen i skolan*; det har inte varit möjligt att hitta det i Svenska Tidningsutgivarnas arkiv

Relationella aspekter

Texten domineras av objektiv modalitet och därmed av absoluta sanningsanspråk, exempelvis i enkla faktapåståenden:

I flera kantoner gör man faktiskt än idag som man gjorde i det antika Aten – man samlar de röstberättigade till stormöten, där beslut fattas med hjälp av handupp-räckning (Bengtsson, 2011, s. 86)

Men en del av textens präglas av en glidande argumentation och därmed mindre transparenta sanningsanspråk. Som tidigare påpekat argumenterar texten att demokratibegreppet har en inneboende betydelse, som *kan översättas med folkstyre*. Folkstyre sägs också vara identisk med att *folk ska orsaka besluten* (Bengtsson, 2011, s. 85). Dessutom sägs demokratibegreppet också vara mångtydigt, och sägs också vara textens egen stipulativa beteckning för vissa politiska system:

I vår tid är demokrati ett ord som förekommer i många sammanhang och med varierande betydelser. En möjlighet att använda ordet för att beteckna ett system med vissa speciella egenskaper.

Det är just den betydelsen vi tagit fasta på i den här boken. Vi använder begreppet demokrati – egentligen västerländsk demokrati – som en beteckning på statskicket i vissa likartade länder (Bengtsson, 2011, s. 87).

Här omformulerar texten *demokrati* till *västerländsk demokrati*, och *vi använder till egentligen*. Samtidigt överges föreställningen att demokrati skulle ha något med folkligt självstyre att göra, och ersätts med tanken att det finns objektiva kriterier i form av regelboken som anger länders tillhörighet till gruppen *västerländska demokratier*. Dessa tillskrivs samtidigt en egen, objektiv existens och specifika egenskaper, till exempel att vara toleranta:

De västerländska demokratierna, till vilka Sverige hör, har alltså en rad kännetecken. I fortsättningen kommer vi att använda etiketten ”västerländsk demokratiska” enbart om länder som klarar alla kraven i nedanstående lista (Bengtsson, 2011, s. 87).

Det ska vara tillåtet för varje individ att tro, tycka, säga och skriva vad hon vill, inte bara i politiska frågor. Den västerländska demokratin är med andra ord tolerant och debatten allsidig. Att olika åsikter får spridas (...) är faktiskt en förutsättning för att människor ska inse vilka politiska alternativ det finns att välja mellan (Bengtsson, 2011, s. 87)

Åsiktsfrihet, offentliga val och andra institutioner frikopplas från sin relation till folkstyre och kopplas istället till regelboken. Regelboken blir en lista över krav som ställs på länder för att avgöra om de tillhör gruppen *västerländska demokratier*. Texten smälter här samman *demokrati som idé* och den både deskriptiva och normativa föreställningen

att demokrati är *ett specifikt statsskick*. Mångtydigheten och kombinationer av objektiv och subjektiv modalitet gör det svårt att analysera textens sanningsanspråk.

En annan typ av glidande argumentation uttrycks av sammansmältning av hörsägen (*talas det ofta om*) och fakticitet (*stämmer, förekommer*):

I den svenska partipolitiken talas det ofta om två konkurrerande *block* av partier: (...) En sådan gruppering stämmer med höger-vänster-skalan och syftar på det samarbete som faktiskt förekommit och förekommer i både riksdagen och en lång rad kommuner (Bengtsson, 2011, s. 86)

Ett annat exempel utgörs av textens tidigare diskuterade glidande definition av *demokrati* som

... kan alltså översättas med *folkestyre*. Innebörden är att folk ska orsaka besluten; folkviljan är med andra ord den avgörande faktorn (Bengtsson, 2011, s. 85)

En tänkbar översättning av ett grekiskt begrepp sägs vara identisk med ett normativt innehåll (*skå*), som sedan omtolkas till en annan, lika normativ demokratidefinition⁴¹. Därmed förblir det oklart hur dessa definitioner förhåller sig till varandra, men texten hävdar i alla fall att de är identiska. Ett annat exempel handlar om den så kallade vänster-höger-skalan:

Från vissa debattörer har det t o m hävdats att vänster-höger-skalan (...) skulle vara mer eller mindre ointressant. Sådana indelningar speglar inte de viktigaste skillnaderna i dagens politik. (...) En politisk skala borde istället, enligt det synsättet, visa vad partier tycker och gör i miljöfrågor (...) Om man kombinerar dessa båda skalor får man ett koordinatsystem, med en x-axel (vänster-höger) och en y-axel (tillväxt-miljö). Var man exakt placerar partierna i ett sådant är förstas en glasögon-fråga. (Bengtsson, 2011, s. 67)

Här väver texten samman en modell som den vagt reserverar sig mot (*t o m, enligt det syn-sättet*) med en slutsats som framställs som en korrekt avbildning av verkligheten, så att texten i praktiken förhåller sig skeptiskt till vänster-höger-skalan samtidigt som den framställer den som ett faktum, och föreslår ett alternativ till den.

Textens otydliga sanningsanspråk genom hänvisningar till källor blir också tydlig när texten legitimerar kraven att läsare skall formos. Resonemanget inleds med att texten markerar att

det finns samhällsdebattörer som hävdar att vi medborgare borde inse att vi också har skyldigheter gentemot demokratin (Bengtsson, 2011, s. 92).

⁴¹ Jag utgår från att *folkestyre* inte utan vidare kan likställas med *orsaka besluten*, som i sin tur inte är samma sak som att vara *den avgörande faktorn* när beslut fattas.

Eftersom man bara kan *inse* något som är ett faktum naturaliserar texten här föreställningen att *vi har skyldigheter gentemot demokratin*. Texten kombinerar således ett referat med ett eget ställningstagande som framförs med emfas och objektiva sanningsanspråk (för en analys av kontexten se Wiklund, 2006).

Till textens auktoritetsanspråk hör också den ovan citerade *glasögon*-metaforen som gällde placeringen av partier. Själva metaforen antyder att det finns en objektiv sanning, även om det inte klargörs vem det är som har en ”glasögonfri” insikt i denna verklighet. Men att påpeka att andra/andras uppfattningar är resultat av *glasögon* implicerar att texten definierar sig själv som auktoritet när det gäller att skilja mellan korrekta och felaktiga uppfattningar.

Man kan alltså konstatera att textens sanningsanspråk i allt väsentligt består av två olika delar: dels sanningsanspråk via objektiv modalitet som framställer textens uttalanden som odiskutabla sanningar, och dels en glidande argumentation där referenser till ottydliga källor och hörsägen inte är så transparenta att det skulle vara möjligt att ta ställning till textens sanningsanspråk, samtidigt som de hanteras som sanna.

Textens auktoritetsanspråk bygger i viss utsträckning på överensstämmelse mellan textens uttalanden och de källor som texten refererar till (jfr Wineburg, 2001). Texten reser också auktoritetsanspråk genom att involvera läsare i vi-gemenskaper, exempelvis genom att adressera dem som *vi medborgare* som borde inse våra medborgerliga skyldigheter (Bengtsson, 2011, s. 92). Texten gestaltar här relationen mellan text och läsare som ett kollektiv med gemensam befintlighet, gemensamma intressen och en gemensam tolkning av tillvaron, liksom även i följande citat:

Vårt lands folkrepresentation, *riksdagen* ... (Bengtsson, 2011, s. 119)

Men huvudregeln är att man förlitar sig på politiker. Så är det också i Sverige, där våra valda representanter beslutar åt oss i riksdagen, i kommunfullmäktige osv. Ett sådant system kallas *indirekt (representativ) demokrati* och är det vanliga i de länder som vi betecknar som demokratier (Bengtsson, 2011, s. 87).

Här väver texten samman en vi-gemenskap som omfattar läsaren, texten, *Sverige* och *vårt land*, som sägs ha en gemensam definition av *demokratier*. Denna vi-gemenskap sägs också *förlita sig på politiker*, och sägs acceptera att politiker *beslutar åt oss*. I och med att vi-referenserna är redundanta – de tillför ingen ny information – blir vi-gemenskapen en betydelsefull del av textens auktoritetsanspråk.

En annan form av vi-gemenskaper – under textens ledning – gestaltas genom formuleringar som åberopar ett generellt samförstånd (mina kursiveringar):

Var man exakt placerar partierna i ett sådant är *förstås* en glasögon-fråga. (Bengtsson, 2011, s. 67)

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

Och den moderna demokratins grundidé är *ju* att alla vuxna människor ska vara fria och lika i röstvärde. (Bengtsson, 2011, s. 85)

Här naturaliseras och döljs textens egen position genom att läsaren skrivs in i en gemenskap som delar dessa uppfattningar. Även när texten argumenterar att textens egen definition av *val är bäst* involveras läsaren i en specifik ideologisk gemenskap:

I de västerländska demokratierna *kan* valen *bäst* beskrivas som tävlingar om väljarnas röster (Bengtsson, 2011, s. 121)

Texten argumenterar här med ett vagt sanningsanspråk: det *kan* finnas andra beskrivningar, även om de inte är *bäst*. Men texten reser också ett auktoritetsanspråk: beskrivningen är *bäst*. Och denna definition bekräftas efter hand när texten tar för givet att *demokrati* innebär *konkurrensdemokrati*.

Ett komplicerat avsnitt i Z-Konkret handlar om frågan om skolan får påverka elever. Texten inleder med att citera sig själv, besvarar sedan frågan med *både ja och nej*, men utvecklar sedan endast argument för *ja*-sidan. Texten hänvisar sedan till läroplanen och tolkar denna som att skolan *med kraft ska verka för ... den västerländska demokratin*. Texten avslutar med följande påpekande:

Formuleringar av detta slag kan knappast uppfattas på något annat sätt än att våra beslutsfattare i riksdag och regering, i god demokratisk ordning, velat markera vissa gränser eller ramar för innehållet i skolans undervisning. *Innanför* dessa gränser rymms givetvis väldigt mycket. Demokratin ska ju vara tolerant.

Men det mest intressanta är kanske vilka värderingar som *inte* kan accepteras, dvs vad som faller *utanför* ramarna. Enligt vår uppfattning kan det inte råda någon tvekan om att skolan måste ta ställning *mot* värderingar som står i strid med den västerländska demokratins ideal (Bengtsson, 2011, s. 89).

Resonemanget blir oöverskådligt eftersom det innehåller flera olika tankefigurer som inte nödvändigtvis hänger samman: proceduriell legitimitet, en gemenskap som sägs ha en gemensam relation gentemot politiker, politiker som *våra maktbavare*, demokratin som a-priori-existerande⁴², och en samförstånds-gemenskap som *givetvis* delar en uppfattning. Texten lägger också till att *västerländsk demokrati* till synes har ett objektivt givet ideal, trots att texten något tidigare definierade den utifrån *regelboken*, det vill säga utifrån formella igenkänningstecken.

Resonemanget kompliceras också av att texten blandar sin egen subjektiva uppfattning med kategoriska uttalanden om värderingar som *inte kan accepteras* och ett skoluppsdrag som det inte kan *råda någon tvekan om*. Sammantaget gör texten här ett

⁴² Precisare: föreställningen att *demokrati* existerar först och att den därefter avkrävs att vara *tolerant*. Tankefiguren lutar sig mot föreställningen att vissa länder är inherent demokratiska, och att de därför som ett slags hederskodex skall hålla sig till vissa regler (jfr den *demokratiska regelboken*).

bestämt normativt uttalande: att skolan skall forma elevers värderingar. Och detta uttalande framförs med auktoritet och säkerhet, samtidigt som texten verkar framställa uttalandet som en personlig uppfattning. Men skenet bedrar. *Enligt vår uppfattning* syftar inte på frågan om skolan skall forma elever till överensstämmelse med *den västerländska demokratins ideal*. Frasen syftar på frågan om det kan råda någon tvekan om skolans skyldighet att forma elever, och texten ståndpunkt är att man inte kan tveka. Skolans formande uppdrag berörs inte i sig.

Jag vill lyfta fram några formuleringar som belyser textens argumentationsform och därmed auktoritetsförhållandet till läsaren. Texten menar att *våra beslutsfattare i riksdag och regering, i god demokratisk ordning, velat markera* något. Efter denna hänvisning till auktoriteter argumenterar texten mot något som ingen har betvivlat: texten intygar att det måste ha varit *våra beslutsfattare*s avsikt att *sätta gränser eller ramar för innehållet i skolans undervisning*. Det är osannolikt att någon har krävt undervisning utan gränser eller ramar, men därur följer inte att skolan skall påverka elevers värderingar, övertygelser och uppfattningar⁴³.

Texten markerar tillskriver också *våra beslutsfattare* en dubbel negation: skolan *måste ta ställning* inte för något, utan *mot* speciella värderingar, nämligen *värderingar som står i strid med den västerländska demokratins ideal*. Därmed suggereras en situation där den västerländska demokratin befinner sig i en försvarskamp mot hotande fientliga värderingar, och texten tilldelar sig själv en ledande och vägledande auktoritetsposition i denna kamp. Men de ideal som sägs vara hotade definieras inte. Däremot tillskrivs de en naturlig, odiskutabel existens. Texten argumenterar kraftfullt för samtycke till formning av elever, och för samtycke till textens demokratiideal.

Sammanfattning: Som tidigare utvecklat handlar reglering av relationella aspekter främst om frågan i vilken utsträckning deltagarnas agerande begränsas av andra deltagare. Sanningsanspråk, auktoritetsanspråk och gemenskapskonstruktioner har identifierats som viktiga områden där sådana regleringar utspelar sig. Med detta i åtanke kan man konstatera att den föreliggande texten i hög utsträckning reser sanningsanspråk via objektiv modalitet. Vid sidan om denna förekommer glidande sanningsanspråk som underbyggs med otydliga källor och en argumentation som väver samman perspektiverbudanden och sanningspåståenden. En snarlik otydlighet kännetecknar även textens auktoritetsanspråk som väver samman subjektiva ställningstaganden och objektiva slutsatser, så att textens ställningstaganden inte framstår som tydliga perspektiverbudanden utan snarare som garderade, men säkra ställningstaganden. Däremot är texten tydlig när det gäller att bygga gemenskaper under textens

⁴³ Argumentationsfelet brukar betecknas som "non sequitur", det vill säga att slutsatsen inte kan härledas ur argumentationen. Argumentation mot positioner som ingen företrädare brukar betecknas som halmgubbeargument (straw man argument).

ledning, som delar värderingar, svenskhet, västerländskhet och en gemensam definition av demokrati.

Subjektspositioner

Subjektspositioner i relationer till det politiska

Textens historieskrivning domineras av abstrakta aktörer och utesluter politiskt handlande medborgare. Men positioneringen i det nutida samhället är mindre entydig. Otydligheten beror bland annat på den ovan diskuterade oklarheten beträffande demokratibegreppet, där demokrati *som folkstyre* och demokrati *som stater som följer regelboken* står sida vid sida⁴⁴, tillsammans med två andra tankefigurer: folk skall *orsaka besluten*, och folkviljan skall vara *den avgörande faktorn*. Texten deklarerar också att det är *demokratin grundidé* att alla *ska vara lika i röstvärde* och att demokrati handlar om partiers konkurrens om väljarnas röster. Det implicerar dels att texten positionerar läsaren som väljare och ägare av en röst, dels att positionen som väljare skall uppfattas som identisk med *att styra*. Men samtidigt konstaterar texten att regelboken kräver att *västerländska demokratier* skall uppfylla vissa kriterier, och att demokratin *garanterar sina medborgare* vissa rättigheter. Det innebär att läsaren också positioneras som mottagare av de rättigheter som demokratin tilldelar henne. Och därtill kommer att läsaren positioneras i en gemenskap som godtar att *våra förtroendevalda* fattar beslut åt medborgarna, det vill säga att medborgaren tilldelas en klient-liknande position.

Texten argumenterar också – om än tvetydigt – att demokrati är ett system som kräver att dess medlemmar anammar vissa värderingar och förhållningssätt. Demokrati beskrivs därmed som ett politiskt system vars utformning inte styrs av medborgare, och läsaren positioneras som objekt för demokratin politiska krav.

Sammanfattningsvis positioneras läsaren som väljare i ett politiskt system vars utformning styrs av regelboken, där medborgaren intar en underordnad position. I denna position ingår skyldigheten att reproducera detta system och att inse att det är rätt och riktigt att elever formas i överensstämmelse med textens demokratiteori.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Textens positionering av läsaren domineras av naturaliseringar som framställer specifika krav – exempelvis att uppfatta att folkstyre är identisk med att vara väljare, som låter *våra folkevalda* besluta *åt oss* – som naturgivna, logiska eller som resultat av yttre krafter. Exempel på sådana krafter är *den västerländska demokratin*, *regelboken* och

⁴⁴ Det skulle kunna innebära att regelboken skall garantera att folket verkligen styr, men den argumentationslinjen förekommer inte i texten.

regeringsformen. Det innebär att textens argumentation i grunden inte kan betvivlas, dels därför att texten själv intygar att det förhåller sig på ett visst sätt, och dels därför att överordnade, auktoritativa källor bekräftar det.

Källorna är dock, som tidigare utvecklats, inte explicita och kan inte användas för kritisk granskning av textens anspråk. Det innebär att läsaren underordnas både texten och dess källor, trots att källorna förblir vaga och relationen mellan texten och dess källor förblir oklar.

Ytterligare en aspekt som försvårar *kommunikation* (i motsats till inculcation/indoktrinering) är att texten väver samman relevant och irrelevant information:

I Ukraina (med sina nästan 50 miljoner invånare) bidrog den fredliga ”orange revolutionen” 2004 - 2005 till ytterligare framsteg för demokratin (...) (Bengtsson, 2011, s. 85).

Texten informerar om platsen, om antalet invånare och om tidpunkten. Däremot förklarar texten inte vad som menas med *orange revolution*; som enda definierande egenskap anges att den var fredlig. Men innebörden är att den är ett *framsteg för demokratin*, det vill säga att demokratin är den egentliga aktören som rör sig mot sitt mål. För en oinvigd läsare är det rimligen svårt att ta ställning till *demokratins framsteg*, speciellt med tanke på att texten också talar om *länder vi betecknar som demokratier*, det vill säga att *demokrati* både är en princip och en beteckning för en grupp länder. Dessa otydliga och glidande definitioner av nyckelbegrepp bidrar till att göra det svårt att ta ställning till textens resonemang och dess förklaringsmodeller.

Även textens glidande övergångar mellan olika modalitetsformer innebär att läsarens positionering i relation till textens innehåll också blir glidande. Trots att texten exempelvis förklarar att direkt demokrati är en möjlighet intar texten direkt därefter helt andra ståndpunkter: representativ demokrati är *en huvudregel, så är det, det vanliga*:

Men *huvudregeln* är att man förlitar sig på politiker. *Så är det* också i Sverige, där våra valda representanter beslutar åt oss i riksdagen, i kommunfullmäktige osv. Ett sådant system kallas indirekt (representativ) demokrati och är det *vanliga* i de länder som vi betecknar som demokratier (Bengtsson, 2011, s. 87, min kursivering).

Begreppet *huvudregel* implicerar dels att det är frågan om en normativ reglering, vilket förutsätter att det finns någon som har ställt upp denna regel. Texten indikerar sedan att det snarare är frågan om en empirisk beskrivning än en normativ reglering, och introducerar flera nya tankegångar: demokrati är en stipulativ beteckning för vissa länder, det finns en förtroenderelationen mellan vi-gemenskapen och politiker, politiker är valda, och beslutsfattande sker i riksdag och kommunfullmäktige. Texten meddelar här att direkt demokrati är en möjlighet och betecknar den samtidigt som

onormal, och samtidigt blir det även här svårt att urskilja huvud- och sidospår i argumentationen. Båda aspekter gör det svårt att ta ställning till textens utsagor. Liknande komplikationer uppstår när texten erbjuder motstridiga uttalanden:

Politiska partier tävlar med varandra om att få så många som möjligt av sina representanter valda till de beslutande församlingarna (Bengtsson, 2011, s. 87).

I de västerländska demokratierna kan valen bäst beskrivas som tävlingar om väljarnas röster (Bengtsson, 2011, s. 121).

Trots att det i grunden är samma tankefigur – *partier tävlar om röster* – formuleras de med både objektiv och subjektiv modalitet: uttalandet framställs som sanning och samtidigt som en möjlighet. Texten erbjuder därmed en oklar och motsägelsefull förklaring: det *är* en tävling som *kan bäst* beskrivas som en tävling.

Sammanfattningsvis innebär textens oklarhet och vaghet, i kombination med textens hänvisningar till *det vanliga* och *det normala* att läsare positioneras som mottagare av en motsägelsefull, obestämd förklaringsmodell. Subtila gemenskapserbjudanden bekräftar positioneringen som elev och som icke-medborgare, främst på grund av svårigheten att ta ställning till en klar och tydlig förklaringsmodell, tydliga relationserbjudanden och en tydlig subjektpositionering.

Sammanfattning

Demokratisering konstrueras som en harmonisk, konfliktfri historisk process utan medborgares direkta delaktighet. Demokrati och medborgarskap konstrueras så att republikansk demokrati smälter samman med demokrati som sådan, att partiets konkurrens om väljarnas röster smälter samman med medborgarnas inflytande, och att medborgare framstår som underordnade väljare i en *krävande styrelseform*. Elever inordnas således i en representativ demokrati och uppmanas att själva inse nödvändigheten att spela en aktiv roll i det existerande styrelseskicket.

Relationen mellan text och läsare och läsarens handlingsutrymme gentemot textens innehåll är komplexa, inte minst genom att argumentationen glider mellan kvasi-personliga ställningstaganden och objektiva sanningsanspråk. Textens vaghet blir här ett styrningsinstrument som försvårar ställningstaganden genom otydliga och motsägelsefulla uttalanden. Läsarens utrymme för tolkning och analys av texten begränsas också av argumentationsformer som bygger på naturalisering, återopande av *det normala*, konstruktion av nationella gemenskaper kring *vår folkstyrelse* och av tolknings- och åsiktsgemenskaper som definierar vissa ideologiska positioner som oacceptabla och legitimera andra.

Textens positionering av läsare som väljare med skyldighet att reproducera det existerande statsskicket är relativt tydlig. Däremot kännetecknas läsarens

positionering gentemot textens av övertalning genom otydlighet, samtidigt som texten i stora stycken vädjar till läsarens insikt.

Jobba med: Samhälle (Binkemo, 2011)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

”Jobba med: Samhälle” konstruerar inledningsvis *vanliga personer som du och jag* som avgörande historiska aktörer *i vårt samhälle, vår demokrati*:

Det som hände under andra världskriget är ett resultat av olika människors tyckande och handlande. (...) Vanliga personer som du och jag. Det är vad vi accepterar, hur vi reagerar, vad vi ifrågasätter och hur vi engagerar oss som kan ödelägga eller utveckla vårt samhälle, vår demokrati (Binkemo, 2011, s. 33)

Men denna principförklaring kopplas inte till strukturella samhällsförändringar som exempelvis demokratisering, utan till *tyckande och handlande*. Texten beskriver istället demokrati som en medveten, planerad konstruktion:

Det var i Grekland som man en gång började med att låta vissa medborgare få vara med att bestämma om hur landet skulle styras. I Sverige har vi haft demokrati i ungefär 90 år (Binkemo, 2011, s. 34)

Hur gör man då för att låta folket vara med och bestämma om hur landet ska styras? Och vad kan man göra för att garantera alla människors lika värde? Ett sätt att lösa detta i en demokrati är att se till att följande *fribeter och rättigheter* finns: (...) (Binkemo, 2011, s. 35)

Därmed elimineras praktiskt taget alla medborgerliga intressen och aktiviteter ur historieskrivningen. Texten konstruerar istället anonyma aktörer som sägs ha valt att *låta vissa medborgare vara med*, och en vi-gemenskap som valde att införa ett representativt statsskick:

I Sverige har vi valt att ha representanter som ska bestämma åt medborgarna. Tanken är att genom val få fram personer som ska representera folkets olika åsikter (Binkemo, 2011, s. 47).

Den 24 maj 1919 beslutade riksdagen om allmän rösträtt, vilket innebar att både kvinnor och män skulle få rösta i Sverige. Förslaget kom från den tidens regering, vars främsta företrädare var Nils Edén och Hjalmar Branting (Binkemo, 2011, s. 47).

Texten förklarar situationen före detta beslut som orättvis: bara rika män hade rösträtt, och vissa personers röster hade varit mer värda än andras. Texten förklarar också

att från och med det historiska valet 1921 skulle alla *få vara med och rösta i Sverige*. Röst-rätten framställs som svar på en orättfärdig situation och legitimerar implicit dagens politiska strukturer som rättfärdiga. Samtidigt framställs en period av historiska åtgärder mot orättfärdiga mönster och mot brist på demokrati som avslutad.

Analogt till avskaffande av orättvisor och demokratibrist beskrivs även att folkrörelser innan *demokratien infördes* hade udden riktat mot maktavare, och att folkrörelser även idag *sätter press på maktavare och företag*:

Under 1800-talet uppstod några stora folkrörelser i Sverige. Det var *väckelserörelsen* som var en kristen rörelse, *nykterhetsrörelsen* som var emot alkohol- och rusdrycker, *arbetarrörelsen* som kämpade för arbetarnas strävan att få politiska och fackliga rättigheter samt *kvinnorörelsen* som arbetade för kvinnors politiska och juridiska rättigheter. För många av folkrörelserna var rösträttsfrågan mycket viktig fram tills att allmän och lika rösträtt infördes. Folkrörelserna var ofta en rörelse mot dem som hade makten i samhället, men detta kom att ändras när demokratin infördes.

Senare har ett flertal olika organisationer och rörelser bildats och vuxit sig starka. Som exempel kan nämnas *idrottsrörelsen*, olika *miljörörelser* och *gayrörelsen*. De strävar var och en på sitt sätt efter att sätta press på maktavare och företag. Vissa rörelser lever bara en kort tid när en speciell fråga är aktuell (Binkemo, 2011, s. 58).

Texten konstruerar här rörelser som *arbetar* eller *kämpar för* grupper av medborgare, och dessa rörelser konstrueras med en egen, autonom existens: de *har uppstått, bildats, vuxit sig starka, lever*. Medborgarna själva förekommer endast som rörelsernas förmanstagare. Ett undantag är textens presentation av *Greenpeace*, där texten anger att *en grupp människor, grundarna av organisationen Greenpeace 1971* bestämde sig för att protestera mot USA:s kärnvapentest utanför Alaska (Binkemo, 2011, s. 60). Det handlar alltså om en – framgångsrik – aktivitet som genomfördes av höggradigt engagerade aktivister i ett område som är avlägset i både tid och rum.

En av få historiska förändringar som inkluderar även *folkliga protester och demonstrationer* handlar om rivningen av Berlinmuren.

Men efter en period av snabba politiska förändringar, framdrivna av folkliga protester och demonstrationer, började muren rivas år 1989 (Binkemo, 2011, s. 58).

Texten nämner inte vilken typ av politiska förändringar de var frågan om, och relationen mellan protester och *snabba politiska förändringar* förblir oklar, bortsett från en framdrivande effekt. Däremot indikerar kollokationen av *folkelig* och *protest* att texten här reproducerar tankefiguren att odemokratiska regimer kännetecknas av en dikotomi där *regimen står mot folket*, dom fungerar som en homogen motståndsgrupp.

Sammanfattningsvis dominerar föreställningen att historiska förändringar är aktörlösa men styrda, och rationella, logiska och ändamålsenliga; den representativa demokratin framstår som ett intentionalt projekt. Texten beskriver även folkrörelser

i relation till historiska förändringar, men anger inga samband mellan medborgerlig aktivitet och förändringar: folkrörelser drivs inte av medborgare, utan arbetar för dem. Medan vissa medborgerliga aktiviteter erkänns och beskrivs anges de dock inte som orsak eller upphov till betydelsefulla historiska förändringar, utan som del av dikotomin *folket mot regimen*.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Det befintliga statsskicket framställs som resultat av ett medvetet beslutet: att *låta folket vara med och bestämma om hur landet skall styras* (Binkemo, 2011, s. 35): Det innebär att folket inte har makten, utan får *vara med* i en redan pågående process. Texten identifierar också demokrati med formella val och tillämpning av majoritetsprincipen, vilket innebär att texten naturaliserar representativ demokrati:

Hur gör man då för att låta folket vara med och bestämma om hur landet ska styras? Och vad kan man göra för att garantera alla människors lika värde? Ett sätt att lösa detta i en demokrati är att se till att följande *fribeter och rättigheter* finns: (...) (Binkemo, 2011, s. 35)

Texten reproducerar tankefiguren att demokrati existerar a-priori: folkligt medbestämmande införs *i en demokrati*. Texten nämner att ett antal fri- och rättigheter garanterar alla människors lika värde och att låta *folket* verkligen får *vara med och bestämma*. Texten erbjuder tankefiguren *den demokratiska regelboken* som en garanti för demokrati, och beskriver därmed demokrati som en aktör (vid sidan om *man*) som förverkligar sig själv.

Under rubriken *demokratiska beslutsformer* jämför texten direkt och indirekt demokrati:

Ibland kan man låta alla få vara med och bestämma genom att ställa frågan direkt till folket. Men om det är många människor i en grupp kan det vara svårt att fråga alla vad de tycker. Därför finns det två olika sätt att fatta beslut: (...) (Binkemo, 2011, s. 36)

Den enda väsentliga skillnaden mellan representativ och direkt demokrati är pragmatisk: kan den anonyma beslutsfattaren låta alla vara med och bestämma genom att ställa frågan innan man beslutar, eller är de för många? *Man* fattar politiska beslut, och beslutar politiska strukturer. Demokrati definieras som att *ställa frågan till folket*.

Skillnaden är den desto större när texten beskriver *alternativ till demokrati* (Binkemo, 2011, s. 40). Texten indelar alternativen i två grupper: anarki och diktatur; diktatur i sin tur indelas i fascism/nazism, kommunism och teokrati. Texten anger negativa aspekter för samtliga, vilket gör representativ demokrati till det enda politiska systemet som texten inte kritiserar.

Medborgarskap konstrueras som en uppsättning rättigheter och skyldigheter, och texten understryker särskilt medborgares ansvar för demokratins fungerande:

Om demokratin ska fungera i till exempel Sverige eller i en skolklass beror mycket på människorna där (Binkemo, 2011, s. 38).

Demokratin sägs här existera oberoende av människors aktivitet, men dess fungerande beror på människors aktiva medverkan: medborgare skall *sätta sig in i olika frågor*, acceptera att *beslut tar tid*, och framför allt att rösta för att informera politikerna:

Om människorna i en demokrati slutar bry sig får politikerna aldrig reda på vad alla medborgare faktiskt tycker. (...) För att valen ska ge en riktig bild av vad befolkningen tycker krävs att de allra flesta går och röster (Binkemo, 2011, s. 39)

Men om man avsäger sig rätten att tycka genom att låta bli att rösta, kan det också anses att man har av sagt sig rätten att sen komma och klaga (Binkemo, 2011, s. 47).

Här bekräftas föreställningen att politiska val är ett sätt att informera politiker, och denna informationsförmedling framställs som en av medborgarnas viktigaste moraliska skyldigheter. Medborgare skall också *tänka på allas bästa*. Texten kritiserar speciellt människor som inte fogar sig, och erbjuder en moralisk variant av proceduriell legitimitet genom tankefiguren att det finns en skyldighet *att underkasta sig demokratiskt fattade beslut*:

Vissa människor ställer inte upp på de demokratiska tankarna om hur man ska bestämma och om alla människors lika värde. De bryr sig inte om vad majoriteten har bestämt, utan gör som de vill ändå. Dessutom finns det personer som kränker och hotar andra och tycker att dessa är mindre värda. I en demokrati måste alla ställa upp på idéerna om hur gemensamma beslut skall fattas (Binkemo, 2011, s. 39).

Texten konstaterar här att demokratin existerar a priori: *i en demokrati måste alla ...* Det innebär att demokrati inte är ett resultat av människors handlingar, utan tvärtom: människors handlingar tvingas fram av just demokratin. Demokratin beskrivs här bland annat som *idéerna om hur gemensamma beslut skall fattas*, vilket enligt texten själv innebär representativ demokrati. Texten skriver också in sig i en tydlig medborgarformande diskurs där medborgare skall formars *för demokratin*.

Politik beskrivs som en relation mellan politiker och väljare, där politiker ställer frågor till folket och bestämmer åt medborgarna. Medborgarnas synpunkter är också viktiga för beslutens kvalitet: i en diktatur kan beslut

... bli dåliga och ineffektiva eftersom viktiga synpunkter inte kommit fram innan beslutet tas (Binkemo, 2011, s. 40).

Det i sin tur kan leda till att:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Medborgarna kan då bli extra ovilliga att följa dessa lagar och regler (Binkemo, 2011, s. 36).

Politiska val framställs som konsultation och psykologiskt viktiga åtgärder för att skapa acceptans för politiska beslut som fattas åt medborgarna. Politik konstrueras även här som styrningsteknologi, där väljarna har en skyldighet att lämna information till politiker och därmed göra sig själva villiga att följa lagar och regler.

Men utöver denna beskrivning av val som del i en styrningsteknologi talar texten också om en annan typ av relationer mellan medborgare, politiker, rörelser och organisationer. Här påpekar texten som sagt både att människor *vill driva* frågor tillsammans, och att rörelser är autonoma aktörer som agerar för eller åt grupper av människor och som får människor att engagera sig:

Organisationer där ett stort antal *människor tillsammans vill driva olika samhällsfrågor* kallas för *folkrörelser*. Miljörörelsen är ett exempel på en folkrörelse som engagerar allt fler människor i takt med att miljöfrågor blivit allt mer angelägna (Binkemo, 2011, s. 58, min kursivering).

Även beskrivningen av Berlinmurens fall beskriver *folkliga protester*, politiska förändringar och murens rivning som vagt relaterade händelser utan att ange orsaksamband:

Det var knappast någon som vågade hoppas att muren skulle försvinna under deras livstid. Men efter en period av snabba politiska förändringar, framdrivna av folkliga protester och demonstrationer, började muren rivas år 1989 (Binkemo, 2011, s. 58)

Texten naturaliserar här moraliskt-emotionella ställningstaganden, men erbjuder ingen förklaringsmodell för händelserna. Det förblir oklart vad som händer och varför, men det blir viktigt att avgöra vilken sida man identifierar sig med.

Denna oklarhet går också igen när texten likställer individuell delaktighet och *att bestämma*. En illustration visar en dialog mellan en liggande person som säger *Det är ingen idé, jag är maktlös*, och en stående person som svarar *En sak bestämmer du i alla fall. Det är om du ska vara med och bestämma eller inte* (Binkemo, 2011, s. 58). Som bot mot upplevd maktlöshet rekommenderas således att *bestämma* att man vill *vara med och bestämma*, *att gå med i ett parti eller en organisation* och att

... *rösta i val*, skicka mail och brev till politiker eller att samla namnunderskrifter i någon fråga. Vårt demokratiska system gör det också möjligt att överklaga beslut och att anmäla när man tycker att någon behandlas fel, att kontakta medier, att skriva insändare och att demonstrera.

Att påverka är även att stå för sina åsikter när man pratar med andra eller bloggar. Det kan också handla om att starta ett projekt tillsammans med andra för att lyfta fram en fråga eller att *välja vilka varor och tjänster* man vill eller inte vill köpa (Binkemo, 2011, s. 59, kursivering i originalet).

Att *vara med och bestämma* innebär alltså, enligt textens förklaring, att individuellt delta i existerande politiska strukturer och att påtala enstaka missförhållanden. Även att välja mellan olika produkter och tjänster definieras som *att påverka*. Texten förklarar påverkansmöjligheterna genom att beskriva politik som en marknad, och medborgare som politiska och ekonomiska konsumenter:

(P)olitiker och företag lyssnar faktiskt på dig. Partierna vill ha röster och är därför mycket intresserade av vad folket tycker. Företagen vill att du ska köpa deras varor och är därför intresserade av att förändra sina produkter så att du köper dem. Genom att gå med i en organisation eller förening kan du ta hjälp av andra att förändra det samhälle du lever i. Det kan både vara roligare och att ge större effekt att vara flera som arbetar för en viss förändring (Binkemo, 2011, s. 61).

Politik, partier och företag beskrivs som leverantörer av varor respektive beslut, och medborgare beskrivs som konsumenter vars betalningsmedel är både pengar och röster.

Relationen mellan rörelser och individer blir också synlig när texten mycket utförligt förklarar varför människor dras till nationalistiska och främlingsfientliga rörelser (Binkemo, 2011, s. 125). Texten betonar dessa rörelserns mål, aktiviteter och politiska program, medan människors sympati för dem förklaras mer i livsstils- än i ideologiska termer. Texten återoppar en utredning som

... kom fram till att det ofta inte var ideologierna som i första hand band samman människorna i dessa extrema rörelser. Många deltagare var i stället ungdomar som under en kortare period i sina liv drogs till den livsstil som fanns inom gruppen (Binkemo, 2011, s. 128).

Texten beskriver således rörelser som kvasi-autonoma institutioner, som kan dra till sig, engagera, eller arbeta för olika grupper. Enskilda människor konstrueras snarare som klienter till än som drivkrafter till rörelser, ideologier och partier. Struktur och individ har beröringspunkter, analogt till relationen mellan kunder och affärskedjor.

Sammanfattningsvis konstrueras demokrati som ett a-priori existerande system som fungerar enligt marknadsmodellen med utbyte mellan grupper med fasta, oföränderliga positioner. Medborgarskap beskrivs dels som en skyldighet att upprätthålla detta system genom att acceptera existerande strukturer och formella beslut, dels som en skyldighet att aktivt agera inom systemet genom att rösta för att informera politiker, så att dessa kan fatta bättre beslut. Medborgare erbjuds också ansluta sig till rörelser som enligt texten arbetar för olika gruppers intressen inom givna institutionella ramar.

Relationella aspekter

I ”Jobba med” dominerar objektiv modalitet, det vill säga att uttalanden formuleras som objektiva och korrekta avbildningar av historiska och nutida förhållanden. Men texten framställer också normativa uttalanden som objektivt giltiga:

På samma sätt som du har en demokratisk rätt att kunna påverka andra utan att bli hindrad, har du också en demokratisk skyldighet att låta andra få tycka och handla utan att hota eller skrämma dem till tystnad (Binkemo, 2011, s. 57).

Här beskriver texten ett moraliskt förhållningssätt och ger normativa anvisningar för rätt sätt att uppföra sig, men formulerar dem i absoluta termer och således med absoluta sanningsanspråk.

Liknande drag uttrycks också när texten förklarar händelser och ställningstaganden i Sverige under andra världskriget. Texten redovisar ståndpunkter och uttalanden i *två stora tidningar* som *fanns för de som arbetade inom sjöfarten*⁴⁵. En av dessa tidningar kritiserade nazismen, medan den andra manade *till tystnad och försiktighet* och argumenterade mot strejker och bojkotter. Texten drar följande slutsats:

Det som hände under andra världskriget är ett resultat av olika människors tyckande och handlande. (...) Vanliga personer som du och jag. Det är vad vi accepterar, hur vi reagerar, vad vi ifrågasätter och hur vi engagerar oss som kan ödelägga eller utveckla vårt samhälle, vår demokrati (Binkemo, 2011, s. 33).

Även här argumenterar texten informellt och intimiserande, och beskriver argumentationen som individers moraliska ställningstaganden. Texten konstruerar här inte bara en vi-gemenskap, utan framför sitt uttalande också med absoluta sanningsanspråk. Även textens beskrivning av ideologier framställs som absolut sanning:

Anarki – Det finns inga regler. *Alla gör som de vill*. Ingen har rätt att styra över någon annan. Därför behövs exempelvis ingen stat och inga politiker eller poliser. I stället får människor i mindre grupper fatta de beslut som gäller just dem (Binkemo, 2011, s.40, kursivering i originalet).

Fascism/nazism – Den grundläggande tanken här är att vissa människor är bättre än andra. Vissa personer är *starkare än andra* och har då den biologiska rätten att *styra över de svaga*. Svagare raser och människor kan och bör också utrotas (Binkemo, 2011, s. 41)

Ett problem med kommunismen är att det inte finns någon direkt anledning att utbilda sig eller att ta ett ansträngande jobb, eftersom alla tjänar lika mycket. Risken är då att produktionen blir ineffektiv. En renlärig kommunism är ingen diktatur,

⁴⁵ Texten nämner inte att tidningarna gavs ut av rederinäringen respektive av sjömännens fackförening.

men i praktiken har kommunistiska stater aldrig kommit ur det diktatoriska styret (Binkemo, 2011, s. 41).

Dessa absoluta sanningsanspråk omfattar här även textens moraliska slutsatser. Jag skall utveckla tanken nedan som uttryck för textens auktoritetsanspråk.

Relationella aspekter uttrycks enligt Fairclough (2015) inte bara i form av sanningsanspråk, utan också i form av auktoritetsanspråk. Dessa formuleras tydligast som gemenskaper, simulerad jämlikhet, informalitet och intimiserande, samtalsliknande formuleringar.

Ett tydligt exempel för simulerad jämlikhet förekommer i textens slutsatser beträffande sjöfartstidningarnas politiska ställningstaganden. Här finns – i synnerhet med tanke på det historiska avståndet till händelserna – en möjlighet att politisera händelserna (Haavelsrud, 1979a, 1979b), det vill säga att beskriva händelsers orsaker, intressekonflikter, konfliktsaker med mera. Men texten tolkar händelserna som argument för individuella moraliska ställningstaganden:

Vanliga personer som du och jag. Det är vad vi accepterar, hur vi reagerar, vad vi ifrågasätter och hur vi engagerar oss som kan ödelägga eller utveckla vårt samhälle, vår demokrati (Binkemo, 2011, s. 33).

Omkring vart femte ord i citatet är ett personligt pronomen, vilket indikerar att texten här formar en personlig, intimiserande och informell gemenskap mellan text och läsare. Även själva argumentationen lyfter fram individers ställningstaganden och formulerar en värdegemenskap som görs ansvarig för frågan om samhället ödeläggs eller utvecklas. Textens formulering indikerar dessutom att värdegemenskapen är överens om innebörden i begreppen *ödelägga* respektive *utveckla*. Ordvalet tyder också på att gemenskapen är överens om att politiska beslut i grunden är individuella, moraliska och voluntaristiska⁴⁶ ställningstaganden.

Även i ovanstående citat beträffande politiska ideologier bakgrundar texten vissa för-givet-taganden. De blir därmed inte tillgängliga för en rationell analys, utan framställs som självklara och naturliga. I anarkismens fall döljer texten sitt antagande att människor i frånvaro av regler, poliser och politiker *gör som de vill*⁴⁷. I beskrivningen av fascismen/nazismen undviker texten hörnpelaren som skulle göra ideologierna tillgängliga för en ideologianalys: socialdarwinismen. Beträffande kommunismen ut-

⁴⁶ Med *voluntarism* avses här föreställningen att viljan som sådan är grunden för etiska, moraliska och politiska beslut, som i detta fall frågan om Nazityskland skall bojkottas eller inte.

⁴⁷ I textens resonemang kolliderar två olika uppfattningar av *anarki* (som asocialt kaos och som gruppers autonomi) och två olika människosyner (en social uppfattning av människan som gruppvarelse, och en individualistisk uppfattning av människan som antisocial, atomiserad individ). Texten synliggör dock inte någon av dessa uppfattningar.

går texten från dolda antaganden: att människor endast utbildar sig eller tar ansträngande jobb om det finns inkomstskillnader, och att produktionens effektivitet är viktigare än politiska frågor. Texten konstruerar en värde- och åsiktsgemenskap som delar dessa uppfattningar, och som tar det för givet att det är fel om alla gör som de vill, eller att kommunism *i praktiken* urartar till diktatur. Det innebär ytterst en auktoritär relation mellan text och läsare som naturaliserar vissa föreställningar och exkluderar andra.

Även när texten naturaliserar en specifik uppfattning om Berlinmuren förutsätts en åsikts- och värdegemenskap:

Det var knappast någon som vågade hoppas att muren skulle försvinna under deras livstid. Men efter en period av snabba politiska förändringar, framdrivna av folkliga protester och demonstrationer, började muren rivs år 1989 (Binkemo, 2011, s. 58).

Textens naturaliserar *hopp att muren skulle försvinna* som en universell attityd, vilket innebär att värderande ställningstaganden och slutsatser inte delegeras till läsarna, utan framställs som praktiskt taget självklara för en gemenskap under textens ledning.

Jobba med erbjuder delvis även vaga formuleringar och subjektiv modalitet i kombination med alternativlösa budskap:

Men om man avsäger sig rätten att tycka genom att låta bli att rösta, kan det också anses att man har av sagt sig rätten att sedan komma och klaga (Binkemo, 2011, s. 46)

Medborgerlighet fastställs här till *att tycka*, som förverkligas genom att gå och rösta. Därmed naturaliserar texten den liberala föreställningen att medborgare har individuella, personliga preferenser. Föreställningen synliggörs dock inte. Ett specifikt drag är här *kan det också anses*: formellt antyder texten att det är ett perspektiv bland flera andra, men ingen annan uppfattning nämns, och endast tankefiguren *röstplikt* används i textens övriga resonemang.

Sammanfattningsvis reser texten anspråk på att dess innehåll skall uppfattas som sann samhällsavbildning och som uttryck för objektiva givna, odiskutabla värderingar och föreställningar. Texten bakgrundar och osynliggör också en komplex uppsättning av antaganden. Även intimisering och konstruktionen av förpliktiggande vi-gemenskaper bidrar till att reducera utrymmet för kritisk reflektion. Allt i allt konstruerar texten en relation där textens auktoritets- och sanningsanspråk utformar en relation mellan text och läsare där fostransaspekten dominerar och utrymmet för läsarens autonomi gentemot texten är tydligt begränsat.

Subjektspositioner

Subjektspositioner i relation till det politiska

Inledningsvis positioneras läsaren i en gemenskap vars reaktioner och engagemang sägs vara avgörande för demokratin, och som sägs kunna *ödelägga eller utveckla* demokratin. Denna gemenskap bygger på individuella, moraliska ställningstaganden, exempelvis gentemot nazismen under andra världskriget och i nutiden. Gemenskapen kretsar en tydlig förklaringsmodell och ett tydligt uppdrag: att verbalt ta ställning mot främlingsfientlighet eftersom *främlingsfientliga organisationer ökar klyftorna och utanförskapet i samhället* (Binkemo, 2011, s.128). Textens botemedel är *kunskap* och att man försöker

föra en diskussion med de enskilda personer som är med. Många som går med i dessa organisationer och nätverk gör det inte för att de tror på idéerna, utan för att de söker spänning, kamratskap eller kanske känner någon som redan är med. Då kan man diskutera och försöka få dem att själva förstå att våld inte skapar lösningar, utan enbart bidrar till att de problem man försöker lösa blir större (Binkemo, 2011, s. 126).

Utöver denna positionering i en moralisk gemenskap av individer erbjuder texten även en positionering på en politisk marknad, där individer är ägare av röster och partier intresserade av dessa röster. Läsarens röst sägs också uttrycka *tyckande* som är viktig information som politiker behöver för att fatta beslut. Denna informerande subjektsposition definierar texten som *att styra* samhället. Denna individuella positionering som väljare kombineras med en medborgerlig skyldighet:

Men om man avsäger sig rätten att tycka genom att låta bli att rösta, kan det också anses att man har av sagt sig rätten att sedan komma och klaga (Binkemo, 2011, s. 46)

I princip innebär det att rätten till ställningstaganden (*rätten att sedan komma och klaga*) är kopplad till en informell röstplikt. Även här indikerar texten att medborgerlighet innebär att man har en rätt att *tycka*. Tidigare har texten utvecklat även andra former *tyckande*, exempelvis att påverka andra och att individuellt höra av sig till politiker. Den bärande tanken är dock att läsaren positioneras både som individuell väljare och i en individuell relation mellan en enskild väljare och politiker. Det politiska beskrivs som dikotomi av individuella väljare eller politiker. Politiker kan dock välja att ställa en fråga till hela folket (folkomröstningar), och politiker är beroende av röster som information för att kunna fatta beslut.

Sammanfattningsvis positioneras läsaren individuellt i ett givet politiskt sammanhang där positionen som väljare är oföränderlig, och möjligheter att påverka omgivningen inskränker sig till ägande av en röst, att göra sin röst hörd och att övertala

andra. Samtidigt positioneras läsaren i moraliska gemenskaper med gemensamma värderingar som framställs som naturliga och självklara.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Textens auktoritets- och sanningsanspråk omfattar faktaframställning, förklaringar, axiomer samt moraliska och ideologiska ställningstaganden. Dessa positionerar läsaren klart i en underordnad, mottagande position. Texten använder bland annat tankefiguren *skyldighet gentemot demokratin* och liknande moraliska resonemang som fostrande positionering av elever. Ett exempel för detta är textens direkta tilltal som inte lämnar något förhandlingsutrymme gentemot textens bestämda uttalande:

På samma sätt som du har en demokratisk rätt att kunna påverka andra utan att bli hindrad, har du också en demokratisk skyldighet att låta andra få tycka och handla utan att hota eller skrämja dem till tystnad (Binkemo, 2011, s. 57).

Av tidigare citerade uttalanden framgår att läsaren positioneras som del av en vi-gemenskap under textens ledning, vilket innebär att läsaren förväntas överta textens ideologiska perspektiv, förklaringsmodeller och antaganden. Texten positionerar läsaren tydligt som någon vars uppfattningar, ideologi och moraliska hållningar skall formas, men denna formning sker i hög utsträckning genom att texten konstruerar samhället som planerat, genomtänkt och välfungerande. Läsarens positionering i relation till läroboken innebär styrning till självstyrning genom rationalitet: det vore irrationellt att betvivla textens rationella argumentation. Det gäller såväl subjektspositioneringen i relation till samhället – där det vore irrationellt att kritisera en rationell och genomtänkt samhällsorganisation – som subjektspositioneringen i relation till textens rationellt underbyggda sanningsanspråk.

Texten presenterar inte sina ställningstaganden som perspektiv, utan naturaliserar dem, framställer dem som logiska och legitimerar sitt innehåll som både demokratiskt, tolerant och rättvist. Texten som undervisningsarena fungerar således som en formning *för demokrati* som både formar och återoppar eleven som medlem i en gemensam människo- och samhällssyn.

Sammanfattning

Texten framställer dagens politiska strukturer som resultat av målmedvetna och rationella historiska överläggningar med syfte att införa demokrati. I dessa avsiktliga processer förekommer endast anonyma aktörer som exempelvis *man*; medborgarna förekommer endast som mottagare av demokratiseringen.

Demokrati konstrueras i texten som identisk med representativ demokrati, där medborgaren har en moralisk förpliktelse: att ställa upp för den a-priori-existerande demokratin.

Att ställa upp innebär i första hand att rösta för att informera politiker om vad människor *tycker*. Texten konstruerar en dikotomi av väljare och politiker, där väljarna *tycker* och politiker/partier framställs som röstmaximerande; i övrigt tyder textens beskrivning på att politiker fattar beslut med eller utan information från väljarna. Medborgare och den formella demokratin beskrivs som en marknadsekonomisk transaktion: väljarna konsumerar de rättigheter och privilegier demokratin och demokratiseringen tillhandahåller, och betalar med de röster som informerar politiker om väljarnas tyckande.

Relationen mellan text och läsare är tydligt fostrande och involverar läsaren i en värde- och tolkningsgemenskap under textens ledning. Texten reser genomgående auktoritets- och sanningsanspråk och konstruerar en nationell vi-gemenskap. Läsare tilltalas med informella och intimiserande formuleringar. Texten argumenterar med tonvikt på ett moraliskt ansvar gentemot *demokratin*.

Läsaren positioneras således inte bara som mottagare av de rättigheter och möjligheter som demokratin ger läsaren. Läsaren exkluderas också mer eller mindre från möjligheterna att gestalta samhället, trots att texten sätter likhetstecken mellan att rösta och att styra samhället. Läsaren positioneras också som medborgare i en stabil, oföränderlig och rationell värde- och åsiktsgemenskap. Gentemot texten positioneras läsaren huvudsakligen som formbar mottagare, varvid formningen övervägande sker genom uppmaning att inse sina moraliska förpliktelser gentemot *demokratin* och genom ett moraliskt argumenterande, rationellt-logiskt tilltal.

Forum Samhällskunskap 1 (Brolin och Nohagen, 2016)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Beskrivningar av historiska förändringar innehåller samtidigt beskrivningar av medborgares roll i samhällets politiska utveckling. Här beskrivs historien övervägande som en konfliktfri utveckling, medan några undantag konstruerar förändring som kamp eller konflikt. Flera centrala händelser framställs som orsakslösa:

I Sverige fick vi allmän rösträtt först år 1921 (Brolin & Nohagen, 2016, s. 222).

Istället har det utvecklats en *representativ demokrati* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200)

Antalet demokratier har fördubblats under de senaste 40 åren (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200).

Här indikerar *Forum Sambällskunskap* samtidigt några andra tankefigurer som också reducerar eller eliminerar medborgares delaktighet i historiska processer: *vi fick* konstruerar en vi-gemenskap som passiva mottagare av rösträtten som en gåva. Gåvan i sin tur indikerar en viss intentionalitet. *Först 1921* indikerar att det hände relativt sent, vilket förutsätter en tidtabell eller historiska förväntningar. Tankefiguren att *representativ demokrati utvecklades* konstruerar historiska förändringar som aktörlösa, självstyrande processer.

Utöver dessa kvasi-naturliga förändringar erbjuder texten även teleologiska förändringsmodeller, exempelvis när texten påpekar att oskrivna författningar, monarkier och direkt demokrati *fortfarande* eller *även idag* existerar. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 206). Här skriver texten in sig i föreställningen att dessa fenomen utgör ett slags *cultural lag* eller anakronismer som är på väg att försvinna.

Texten beskriver också att politiskt-ideologiska fenomen *försvinner* och *dyker upp* igen, exempelvis när texten konstaterar att nazismen och fascismen

försvann i och med att de tillhörde den förlorande sidan i andra världskriget. I dag har både fascismen och nazismen dykt upp i nya skepnader, framför allt i västvärlden (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200).

Det innebär att nazismen och fascismen tillskrivs en autonom existens som gör att de kan *försvinna* och *dyka upp* utan yttre påverkan. Det gäller även för andra processer där passivformen indikerar frånvaron av aktörskap:

Under 1600- och 1700-talet började kyrkans och adelns makt att ifrågasättas allt mer (Brolin & Nohagen, 2016, s. 211).

Texten legitimerar också historiska förändringar som förnuftiga och ändamålsenliga:

I dagens demokratier skulle det vara för krångligt och tidskrävande att fatta alla beslut genom direkt demokrati. I stället har det utvecklats en representativ demokrati. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200)

Om det kommer in för många partier i riksdagen kan det bli svårare att fatta beslut. Därför finns det där två *spärregler* för småpartier. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 251)

I och med att förändringarna framställs som rationella uttryck för ett abstrakt förnuft legitimeras även resultatet – exempelvis representativ demokrati – som rationellt. Det abstrakta förnuftet kombineras vid några tillfällen med en rationellt planerande vi-gemenskap:

I Sverige vill vi att riksdagens sammansättning ska vara en spegelbild av den svenska befolkningen. Därför använder vi oss av ett proportionellt valsystem (Brolin & Nohagen, 2016, s. 250).

Sammantaget legitimeras här dagens politiska system som logiskt och förnuftigt, och texten avvisar föreställningar om historisk kontingens, det vill säga uppfattningen att historiska händelser under andra omständigheter hade kunnat leda till andra resultat. Den historiska utvecklingen beskrivs som en autonom process utan angiven drivkraft, och mänskligt aktörskap skrivs ut ur historien:

Vid 1900-talets början var så tiden mogen för att ge folket ett verkligt inflytande över de politiska besluten. Kungen hade förlorat alltmer av sin politiska makt. Genom parlamentarismens genombrott år 1917 försvann monarkin från den politiska scenen. I stället fick folket – genom sina valda representanter i riksdagen – den högsta makten över samhället. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 238).

Den utlösande faktorn, enligt textens berättelse, är att flera aktörslösa förändringar ledde till att *tiden var mogen*. Men texten beskriver *parlamentarismen* som aktör som har ett *genombrott*. Centralt är här föreställningarna att folket *ges* inflytande, och att folket *får* den högsta makten. Även om texten beskriver det som okomplicerat och konfliktfritt att *ge folket den högsta makten* antyder *genombrott* att det fanns något hinder i vägen. Även vid andra tillfällen erbjuder texten tankefigurer tyder på kamp och konflikt:

Men man kan inte säga att slaget om demokratin är vunnet. Det finns många länder där människor förföljs för sina åsikter och där fria val inte tillåts. Dessutom är relativt nya demokratier ofta bräckliga (Brolin & Nohagen, 2016, s. 201).

Texten konstaterar att det pågår en kamp, vilket tycks tala mot den dominerande tankefiguren att demokratisering är en aktörslös, kvasi-naturlig förändring. Men kampen förläggs utomlands, vilket implicerar att *slaget om demokratin* för svensk del är vunnet. Vid några tillfällen utvecklar texten detta konfliktmotiv till att omfatta *människor som kämpar*:

Rösträttsaktivister kämpade för principen om allmän och lika rösträtt, som inte var en självklarhet under 1800-talet. Valsystemen var tidigare uppbyggda så att den som hade mycket pengar eller ägde mycket mark fick många röster, samtidigt som de flesta blev helt utan rösträtt. I Sverige fick vi allmän rösträtt år 1921 (Brolin & Nohagen, 2016, s. 221)

Texten legitimerar denna kamp genom hänvisning till dåtidens orättvisa strukturer. Medborgares politiska kamp framställs därmed som rättfärdig och mer eller mindre nödvändig, men konstrueras samtidigt som avslutad: *vi fick allmän rösträtt*. Texten erbjuder ingen koppling mellan kampen och rösträtten, tvärtom: rösträtten kopplas till *vi* (inte dem) och till något *vi fick*, inte till något de erövrade. Kampen inskränks dess-

utom till kampen för en formell förändring, det vill säga att *rösträttsaktivismen* konstrueras som en kamp för rösträtten som självändamål utan koppling till andra politiska ambitioner (jfr Vallinder, 1962).

Denna aspekt är betydelsefull, eftersom den legitimerar endast sådana aktiviteter som resulterar i dagens politiska strukturer. Textens beskrivning indikerar också att en fas av historiska föränderlighet har avslutats i och med att det representativa styrelseskicket infördes.

En av få förändringsagenter i textens historieskrivning är folkrörelser, men de framställs med ett undantag som mer eller mindre autonoma aktörer. De konstrueras visserligen som *folkliga*, men aktiviteter *för* medlemmar betonas mer än medlemmars inflytande:

Gemensamt för alla folkrörelser var att de var just folkliga. Engagemanget växte underifrån och formades utifrån medlemmarnas intressen. Folkrörelserna bidrog även till bildning och demokratisk skolning av stora delar av befolkningen. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 222)

Många människor är aktiva i olika typer av klubbar och föreningar. (...) Syftet med många föreningar är att tillvarata medlemmarnas intressen och de kallas därför intresseföreningar. De genomför olika aktiviteter för medlemmarna, men de försöker också påverka opinion och politiker så att de ska förstå medlemmarnas perspektiv (Brolin & Nohagen, 2016, s. 226).

Även i beskrivningen av nutida folkrörelser finns en vaghet när det gäller relationen mellan människor och organisationer, exempelvis när texten beskriver att klimatfrågan *engagerat allt fler människor* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 223), att *främlingsfientliga grupper (har) uppstått* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 223), samt att

... strålkastarljuset har åter riktats mot den bristande jämställdheten mellan kvinnor och män (Brolin & Nohagen, 2016, s. 224)

Texten erbjuder två undantag. Det ena av dessa gäller Kooperativa Förbundet, som tillskrivs aktiviteter av arbetare för arbetare och därmed beskrivs som självorganisation i närmast republikansk anda:

... bildade arbetare kooperativa föreningar och köpte in varor som såldes till medlemmarna utan vinst (Brolin & Nohagen, 2016, s. 218).

Det andra undantaget gäller medelklassen, som i den amerikanska och franska revolutionen

... i stor utsträckning skaffade sig makt på andra gruppers bekostnad. Dessa händelser visade att det var möjligt att förändra maktförhållanden i samhället (Brolin & Nohagen, 2016, s. 221).

Här konstaterar texten explicit att politiska aktiviteter kan handla om att förändra maktförhållanden i samhället – låt vara att dessa aktiviteter är avlägsna i tid och rum. Även om organisationer och politisk aktivitet således i stor utsträckning konstrueras som institutioner *för* människor snarare än som självorganisation *av* människor förekommer undantag där medborgarliga aktiviteter sätts i relation till förändring av livsvillkor och maktförhållanden.

Sammanfattningsvis dominerar tankefiguren att historiska förändringar är linjära och rationella händelser som syftar till att frambringa dagens politiska strukturer. Medborgare konstrueras i historiska sammanhang – med några undantag – som passiva mottagare av förändringarnas positiva aspekter. Texten indikerar att medborgare historiskt sett har varit aktiva, men konstruerar denna politiska aktivitet snarare som bidrag till framsteg och modernisering än som politiska förändringar. Undantag är kooperationen och medelklassens strävan efter makt under 1700talet.

Konstruktion av demokrati

Eftersom textens konstruktion av demokrati är förhållandevis omfattande väljer jag att belysa demokrati och medborgarskap i två separata avsnitt. Texten definierar demokrati genom demokrati-diktatur-dikotomin, där diktaturer bland annat kritiserar därför att

... regimen styr utifrån sitt eget intresse utan att ta någon större hänsyn till folkets vilja (Brolin & Nohagen, 2016, s. 199)

... ett fåtal personer styr utan att behöva ta särskild hänsyn till folkets önskemål (Brolin & Nohagen, 2016, s. 198)

Utöver denna dikotomi erbjuder texten också en explicit definition av *demokrati*:

Den grundläggande innebörden i begreppet demokrati är att alla människor ska ha inflytande i frågor som rör dem själva (Brolin & Nohagen, 2016, s. 199)

Texten kopplar sedan denna definition till representativ demokrati. Inledningsvis understryker texten omröstning som central aspekt i den atenska demokratin:

I Aten samlades alla fria män på torget och diskuterade olika samhällsfrågor. Beslut togs genom att man röstade för eller mot olika förslag (Brolin & Nohagen, 2016, s. 199)

Alla röstberättigade deltog i beslutsfattandet direkt utan mellanhänder (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200).

Här beskriver texten att Atens republikanska demokrati i grunden inte skiljer sig från representativ demokrati: medborgarna beskrivs som *röstberättigade*, de diskuterade visserligen, men röstade sedan, och skillnaden handlar bara om frågan om man skall ha

mellanhänder eller inte. Därefter argumenterar texten att Atens direktdemokrati inte skulle fungera idag:

I dagens demokratier skulle det vara för krångligt och tidskrävande att fatta alla beslut genom direkt demokrati. I stället har det utvecklats en representativ demokrati. Den innebär att folket väljer representanter – politiker – som de tycker representerar deras åsikter och låter dem föra deras talan i parlamentet. Men även idag förekommer ibland direkt demokrati, exempelvis vid folkomröstningar. I Schweiz och i vissa delstater i USA är folkomröstningar mycket vanliga (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200).

Texten avvisar först direkt demokrati som *krånglig och tidskrävande*. Därefter påpekar texten att representativ demokrati har *utvecklats*, och att detta har skett *istället*, det vill säga som ett sätt att ersätta och modernisera Atens demokrati. Representativ demokrati konstrueras därmed som resultat av logiska och rationella förändringar utan politisk eller ideologisk innebörd.

Därefter introducerar texten en tankefigur som lutar sig mot ett bundet eller imperativt mandat. Ett imperativt mandat innebär att ombuden är tvungna att följa sina uppdragsgivares anvisningar, eller, i textens terminologi, att *föra deras talan*, i motsats till obundna mandat där ledamöter formellt sett är oberoende av partiets eller väljares anvisningar. Det innebär att texten här implicit konstruerar en direkt överföring av folkviljan till politiska beslut. Texten reproducerar också tankefiguren att folkomröstningar är identiska med direkt demokrati.

Sammantaget erbjuder läroboken därmed en närhet mellan väljare och valda och mellan folkviljan och politiska beslut, och bekräftar den egna demokratidefinitionen: *att alla människor ska ha inflytande i frågor som rör dem själva* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 199). Texten talar uttryckligen inte om att människor tillsammans skall *styra* i sina egna angelägenheter, utan att de skall *ha inflytande*.

Som en av få läroböcker presenteras här olika demokratimodeller. Texten skiljer i en faktaruta (Brolin & Nohagen, 2016, s. 204) mellan Dahls minimikrav för att *en stat ska kunna räknas som demokrati*, och demokratins *kärna* som sägs vara omstridd och som presenteras som *liberal demokrati, egalitär demokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati*. Texten menar att *(i) många fall kombineras flera definitioner* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 204). Resonemanget implicerar att dessa modeller kan problemfritt kombineras med varandra, med undantag för deltagardemokratin som

... kan vara svårt att ordna på nationell nivå, även om det ibland tillämpas genom folkomröstningar. På lokal nivå är det lättare att genomföra ... (Brolin & Nohagen, 2016, s. 204).

Texten anger också de olika demokratimodellernas premisser, och erbjuder just genom den deskriptiva ansatsen en möjlighet att ta ställning till olika modeller, låt vara

att ställningstagandets betydelse tonas ner genom hänvisning till modellernas kompatibilitet.

Forum Samhällskunskap 1 erbjuder således en föreställning att representativ demokrati kan kombineras med inslag av andra demokratimodeller. Texten argumenterar också att representativ demokrati innebär att folkets åsikter kommer till tals i parlamentet. Exempelvis påpekar texten att riksdagen är platsen

... där våra folkvalda politiker samlas och fattar beslut i frågor som rör hela landet (Brolin & Nohagen, 2016, s. 207)

och att

... folket i fria val väljer politiker till ett parlament, som fattar de gemensamma besluten (Brolin & Nohagen, 2016, s. 199).

Representativ demokrati legitimeras också genom att

den demokratiska beslutsprocessen (är) ett sätt att få fram så genomtänkta beslut som möjligt (Brolin & Nohagen, 2016, s. 202).

Textens övergripande resonemang innebär att representativ demokrati erbjuder en direkt transmission av väljares politiska vilja till politiker och till politiska beslut, och att dessa politikerbeslut är gemensamma och genomtänkta.

Konstruktion av medborgare

Till skillnad från många andra läroböcker konstruerar Forum Samhällskunskap 1 medborgaren både som enskild individ och – i betydligt mindre utsträckning – som del av folket och som kollektivt handlande. Texten tar dock mycket tydligt avstånd från rörelser som sägs ha en

... kollektivistisk syn på samhället. Detta innebär att individen – den enskilda människan – kan offras för vad som påstås vara gruppens, samhällets, ledarens eller idéns bästa. Dessa rörelser tar sig ofta rätten att tvinga på andra sina åsikter och om de skulle få chansen skulle de också tvinga på andra sitt samhällssystem (Brolin & Nohagen, 2016, s. 202)

Karl Marx och *Friedrich Engels* skrev i *Det kommunistiska manifestet* att revolutionen skulle genomföras med våld. De som inte hade förstått "samhällets bästa" kunde offras för "den goda saken" – genomförandet av revolutionen (Brolin & Nohagen, 2016, s. 202)

Texten konstruerar här en dikotomi av *kollektivistiska rörelser* och *individen, den enskilda människan*. Även om texten i första hand formulerar ett avståndstagande från olika politiska ideologier är det tydligt att skiljelinjen dras mellan just en individualistisk och en kollektivistisk syn på medborgarskap.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Texten betonar också skillnaden mellan formell och informell demokrati: informell demokrati omfattar alla politiska handlingar utanför den representativa demokratin och dess institutioner. Formell demokrati innebär enligt texten i första hand att medborgare är väljare och väljer ut de politiker som skall föra hennes talan och som fattar *gemensamma beslut* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 230). Politiska val beskrivs som en mätning av väljares uppfattning om politiker, där valen

... ger oss en möjlighet att visa om vi är nöjda eller missnöjda med de politiker som för tillfälle har makten (Brolin & Nohagen, 2016, s. 228).

Den individuella medborgaren erbjuds också möjligheten att bli partimedlem, skriva insändare och att ta direktkontakt med politiker. Texten understryker också att ett högt valdeltagande är nödvändigt för att representativiteten skall fungera (Brolin & Nohagen, 2016, s. 228). Ansvaret för bristande representativitet placeras därmed hos väljarna själva. Implicit argumenterar texten här att väljarna skall gå och rösta eftersom det politiska systemet annars förlorar sin legitimitet.

Texten indikerar också att individer kan delta i kollektiva handlingar. Exempelvis menar texten under rubriken *organisera sig* att ”det väcker uppmärksamhet” om ”tusentals människor har skrivit på en namnlista” (Brolin & Nohagen, 2016, s. 230):

I en organiserad grupp har du mycket större möjligheter att påverka både politiker och den allmänna opinionen. (...) Dessutom är det mycket viktigt för politikerna att lyssna på dessa potentiella väljare. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 230)

Texten skiljer här mellan formella organisationer och nätverksorganisationer, som är mer flexibla men har nackdelen att

... det är svårare att ställa någon till ansvar för saker som nätverket har gjort (Brolin & Nohagen, 2016, s. 231).

Texten beskriver därmed protester och protestnätverk utifrån ett polisiärt och juridiskt perspektiv, och ett underförstått antagande att protester potentiellt leder till brottsliga handlingar. Texten argumenterar också att medborgare i rollen som konsument kan påverka genom konsumentinflytande:

... vi konsument kan exempelvis välja att köpa varor som är producerade på ett miljövänligt sätt (Brolin & Nohagen, 2016, s. 231).

Texten framför dock själv en invändning:

Ofta är det stora organisationer som ligger bakom dessa kampanjer (Brolin & Nohagen, 2016, s. 231).

I grunden innebär det att texten begränsar föreställningarna om konsumentmakt med hänvisning till vad som *ofta* händer. Texten betonar således en liberal föreställning om medborgarskap genom att hänvisa till formella funktioner inom en liberal demokrati: väljare, partimedlem, individuell aktivist. Texten erbjuder också andra aktiviteter, i synnerhet aktiviteter inom och genom organisationer och folkrörelser, men ramar in dessa erbjudanden med varningar och begränsningar. Liknande varningar utfärdas också gentemot *civil olydnad*:

Det aktivisterna gör är att de sätter sig över demokratin och lagen för att de själva anser att det måste göras. Frågan är då vad det är för skillnad mellan aktivister och vanliga kriminella (Brolin & Nohagen, 2016, s. 232)

Jag skall återkomma till denna aspekt senare, men vill här bara lyfta fram att texten framställer endast formell, representativ demokrati som oproblematiserad och som normalfall. Detta understryks också i demokratikapitlets avslutande sammanfattning:

För att den informella demokratin ska kunna fungera och vara livskraftig behövs de formella strukturerna som en garant. Utan den formella demokratin blir möjligheten till inflytande för den enskilda medborgaren utlämnad till makthavarnas goda vilja. Utan dessa strukturer skulle kanske makthavarna inte ens tillåta att man gick samman i stora påtryckargrupper för att förändra saker i samhället (Brolin & Nohagen, 2016, s. 234).

Texten konstruerar här den formella demokratin som garant mot diktatur, vilket tillskriver den formella demokratin en självständig funktion, oberoende av medborgare och deras aktiviteter. Den informella demokratin tilldelas en mera begränsad roll inom den formella demokratis ramar. Redan tidigare har texten konstruerat demokrati som en självständig aktör som *ger* människor vissa möjligheter:

Då är det viktigt att komma ihåg att det är just de demokratiska principerna som ger människor rättigheter att yttra sig, kritisera och bedriva påverkan (Brolin & Nohagen, 2016, s. 201)

Sammantaget implicerar dessa citat att texten konstruerar *de demokratiska principerna* som givna och som orsak till att människor kan och skall handla politiskt. Demokrati konstrueras således inte som resultat av mänskliga handlingar utan som förutsättning för medborgares aktiviteter.

Sammanfattningsvis konstrueras *demokrati* främst som formell, representativ demokrati där medborgare genom formell och informell politisk aktivitet kan påverka politiker, som i sin tur beskrivs som väljarnas ombud och som ansvariga för gemensamma beslut. Informell politisk medverkan sägs i viss mån kunna komplettera den formella demokratin, men den formella demokratis överhöghet som ram för med-

borgerliga aktiviteter betonas. I stora drag skriver texten in sig i en liberal demokratiuppfattning, där medborgare främst ses som individer, även om de kan samverka i strategiskt syfte. Texten erbjuder också en ambivalens till politiska handlingar utanför det formella, representativa statskicket: de är möjliga, men sägs motiveras av aktivisters egocentrism, och aktivister framställs som i princip vanliga kriminella.

Relationella aspekter

Jag inleder analysen av textens relationella aspekter med att undersöka dess sanningsanspråk. Med få undantag domineras texten av objektiv modalitet, som reser absoluta sanningsanspråk för textens uttalanden. Undantag förekommer i samband med olika demokratiformer, där texten menar att ett deltagardemokratiskt system

... kan vara svårt att ordna på nationell nivå, även om det ibland tillämpas genom folkomröstningar. På lokal nivå är det lättare att genomföra ... (Brolin & Nohagen, 2016, s. 204).

Texten framställer representativ demokrati, proceduriell legitimitet och formella strukturer som normalfallet, som dock kan kombineras med andra demokratiformer. Texten avvisar här – i motsats till andra läroböcker – inte alla andra demokratiformer, utan argumenterar att dessa i princip kan integreras i representativ demokrati. Exempelvis menar texten att svensk representativ demokrati är en variant av imperativt/bundet mandat, så att politiker har en skyldighet att föra sina väljares omedelbara talan.

Ett annat exempel för textens relativt öppna erbjudanden gäller höger-vänster-skalan, där texten menar att skalan inte gör ideologierna full rättvisa, men är

... en modell som de flesta människor accepterar och förstår (Brolin & Nohagen, 2016, s. 216).

Kanske skulle man i stället för en vänster-höger-skala tala om en cirkel där vänster och höger möts på andra sidan mitten (Brolin & Nohagen, 2016, s. 217).

Jag bortser från den ideologi som texten här reproducerar, utan vill istället lyfta fram det ovanliga fenomenet att texten här problematiserar en fråga och erbjuder en bedömningsmöjlighet utan att själv svara eller erbjuda ett facit. Texten erbjuder inget svar och tar inte ställning, bortsett från att texten erbjuder tankefiguren *mitten står mot höger/vänster-extremen* som en förklaringsmodell. Det är också relativt ovanligt att texter erbjuder begrepp som *modell*, det vill säga som ett erbjudande utan explicita sanningsanspråk. I övrigt domineras texten som sagt av absolut modalitet där textens formuleringar fastslår att dess uttalanden är sanna och korrekta.

Texters auktoritetsanspråk uttrycks genom den direkta relationen med läsaren, främst genom gemenskapskonstruktioner och tilltalsformer. Läroboken innehåller flera subtila erbjudanden, som i följande exempel där texten erbjuder en gemenskap som bedömer demokratiformer utifrån frågan hur *krångliga* och *tidskrävande* de är:

I dagens demokratier skulle det vara för krångligt och tidskrävande att fatta alla beslut genom direkt demokrati. I stället har det utvecklats en representativ demokrati. (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200)

Textens indirekta styrning sker genom formuleringen *fatta alla beslut*, vilket innebär att texten ställer upp en dikotomi där representativ demokrati – som enligt texten har *utvecklats*, till synes utan politiskt aktörskap – står mot ett system där samtliga beslut utan undantag fattas direkt av alla medborgare. Texten överläter det åt läsaren dra den oundvikliga slutsatsen och att ansluta sig till textens åsiktsgemenskap.

Indirekt styrning förekommer också genom retoriska frågor, där läsaren mera öppet tvingas att svara på frågan:

Men om vi medborgare inte är med och påverkar samhällsutvecklingen – vem gör det då? (Brolin & Nohagen, 2016, s. 217).

Frågan är då vad det är för skillnad mellan aktivister och vanliga kriminella (Brolin & Nohagen, 2016, s. 232).

Även här är det svårt för läsaren att undvika förutsägbara svar: att inse att hen skall *vara med och påverka samhällsutvecklingen*, och att det praktiskt taget inte finns någon *skillnad mellan aktivister och vanliga kriminella*. Här finns en viss överensstämmelse med en terapeutisk styrningsform (Dahlstedt & Fejes, 2014; Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2016b) som gör det nödvändigt för läsaren att identifiera sig med textens kunskaps- och föreställningssystem för att kunna besvara frågorna utifrån textens ramar.

Samtidigt formar texten här en gemenskap som utgår från gemensamma föreställningar och som gemensamt ger dessa svar. Texten konstruerar även gemenskaper som utgår från dikotomier som *demokrati kontra odemokratiska ideologier och partier*, (Brolin & Nohagen, 2016, s. 216), *lagliga kontra olagliga aktiviteter*, *demokrati kontra diktatur*. Även här formuleras problemet så att läsaren själv ger det enda möjliga svaret.

Ett fenomen som förekommer i flera läroböcker är styrning via moraliska och värdeladdade formuleringar:

(om diktaturer:) ... de som har makten beslutar som de själva vill (Brolin & Nohagen, 2016, s. 218).

(om diktaturer:) ... styr utan att behöva ta särskild hänsyn till folkets önskemål (Brolin & Nohagen, 2016, s. 198)

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

(om nazismen:) ... förkastar demokrati som styrelsesätt (Brolin & Nohagen, 2016, s. 215).

Texten skapar här en gemenskap som delar vissa föreställningar och ta avstånd från motsatsen, exempelvis föreställningen att demokratier *tar hänsyn till folkets önskemål* (men inte *att folket styr*) och att det är fel att besluta *som de själva vill*. Just avståndstagande från egoism markeras starkt, exempelvis när texten kritiserar proteströrelser och civil olydnad:

Det aktivisterna gör är att de sätter sig över demokratin och lagen för att de själva anser att det måste göras (Brolin & Nohagen, 2016, s. 232).

Inte heller i detta fall beskriver texten de värderingar som den föreställda gemenskapen av text och läsare antas dela: att underkasta sig formella beslutsprocesser, och att omfamna proceduriell legitimitet. Däremot är det praktiskt taget omöjligt för läsaren att komma fram till någon annan slutsats.

Här kan man i förbigående nämna att en central förklaringsmodell inte synliggörs, och därmed inte heller görs tillgänglig för analys och ställningstagande: voluntarism. Ett tydligt exempel, som förenar emotionalisering, personcentrering, avståndstagande och voluntarism är textens beskrivning av nazismen:

Adolf Hitler genomförde under 1930- och första halvan av 1940-talet en närmast industriell masslakt på människor som han ansåg vara mindre värda. I förintelselägerren gasades miljontals utvecklingsstörda, homosexuella, romer och judar ihjäl (Brolin & Nohagen, 2016, s. 215).

Här presenterar texten inte bara en kraftfull moralisk förklaringsmodell, utan även ett uttalande som ger texten en otvetydig och odiskutabel auktoritet. Utöver denna typ av vi-gemenskaper där läsaren kvasi-självständigt ansluter sig till ett kollektivt avståndstagande under textens ledning förekommer även ett antal vi-gemenskaper som formuleras som kring en gemensam tacksamhetsskuld gentemot det konkret existerande styrelseskicket:

Den formella demokratin ger oss olika metoder som vi kan använda när vi vill driva frågor och påverka samhällsutvecklingen via det demokratiska systemet med folkvalda representanter (Brolin & Nohagen, 2016, s. 227, min kursivering).

Då är det viktigt att komma ihåg att det är just de demokratiska principerna som ger människor rättigheter att yttra sig, kritisera och bedriva påverkan (Brolin & Nohagen, 2016, s. 201)

Trots att demokrati är det som visat sig ta bäst hänsyn till människors möjligheter att leva ett bra liv, är demokratin inte helt problemfri. (...) Trots alla problem som kan finnas med ett demokratiskt styrelseskick finns inget annat sätt som bättre tillvaratar medborgarnas intressen (Brolin & Nohagen, 2016, s. 218).

Både *vi/oss* och argument som betonar demokratins gåvor till *oss/människorna* indikerar att texten här formulerar en gemenskap som har en gemensam relation till demokratin, och textens formuleringsprivilegium markerar samtidigt dess auktoritet. Vi-gemenskapen konstrueras som kollektiva mottagare av förmåner som demokratin sägs erbjuda. Bland dessa förmåner är att demokrati *tillvaratar medborgarnas intressen*, vilket innebär att demokrati beskrivs som styrning *åt folket*, men inte *genom folket*.

Ett avslutande exempel demonstrerar textens moraliska auktoritet genom en förmaning att inte hysa all för stora förväntningar, och en uppmaning att se demokrati inte som folkstyrelse, utan som ett system där läsaren blir hörd:

Till slut bör man komma ihåg att demokrati och inflytande inte handlar om att besluten alltid ska bli som man själv vill. Det centrala är att andra lyssnar på och överväger de synpunkter man har innan besluten fattas (Brolin & Nohagen, 2016, s. 233).

Även här är det betydelsefullt att texten inte erbjuder sitt perspektiv som just ett perspektiv, och att läsaren inte erbjuds någon möjlighet att utvärdera och ta ställning – varken till den politiska verkligheten eller till textens avbildning av den.

Sammanfattningsvis dominerar relationen mellan text och läsare med några få undantag av objektiv modalitet som underordnar läsaren i förhållande till textens auktoritets- och sanningsanspråk. Relationen präglas också av retoriska former som tillhandahåller givna ställningstaganden vars formulering delegeras till läsaren. Ett annat präglade element består i moraliskt-emotionella ställningstaganden som i grunden också är oavvisliga. Textens auktoritet bygger dessutom på vi-gemenskaper som uppfattar (analogt till textens konstruktion av demokratins historia) den representativa demokratin som given, som uttryck för demokrati som sådan, och som ett system som *ger* möjligheter. Parallellt med detta gemensamma förhållningssätt gentemot representativ liberal demokrati erbjuder texten inledningsvis andra demokratiformer som möjliga och tänkbara. Överlag erbjuder texten – med några undantag – inga möjligheter till att diskutera eller att ta ställning till textens utsagor.

Subjektspositioner

Subjektspositioner i relation till det politiska

Den dominerande politiska positioneringen kännetecknas av en liberal konception av medborgarskap: läsaren positioneras som individ och väljare med möjlighet att påverka opinionen och att kontakta politiker. Läsaren positioneras också i moralisk opposition till grupper som på voluntaristiska och egocentriska grunder är *emot demokratin* och grupper som vill *sätta hela demokratin ur spel* (Brolin & Nohagen, 2016, s.

232). Än tydligare positioneras läsaren i opposition till rörelser som har en *kollektivistisk* syn på samhället:

Detta innebär att individen – den enskilda människan – kan offras för vad som påstås vara gruppens, samhällets, ledarens eller idéns bästa. Dessa rörelser tar sig ofta rätten att tvinga på andra sina åsikter och om de skulle få chansen skulle de också tvinga på andra sitt samhällssystem.

Karl Marx och *Friedrich Engels* skrev i *Det kommunistiska manifestet* att revolutionen skulle genomföras med våld. De som inte hade förstått ”samhällets bästa” kunde offras för ”den goda saken” – genomförandet av revolutionen (Brolin & Nohagen, 2016, s. 203).⁴⁸

Läsaren positioneras också som den representativa, formella och lagstyrda demokratiens försvarare. Detta försvar fokuserar på moraliskt avståndstagande från demokratiens fiender, men även från orealistiska förväntningar. Läsaren förväntas inse att demokrati kan ta tid, att politiker måste väga olika väljarintressen mot varandra och hitta finansieringar, och framför allt att man inte får förvänta sig att det *alltid ska bli som man själv vill* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 233):

Att vara politiker är att vara tvungen att göra avvägningar mellan olika gruppers intressen. Det är väldigt lätt att kräva en ny fritidsgård eller ett ungdomens hus, men det är inte lika lätt att tala om vilka andra verksamheter man ska skära i för att lösa finansieringen (Brolin & Nohagen, 2016, s. 233)

Här finns alltså en strikt positionering som beskriver kritik mot det politiska systemet som hot mot demokratin som sådan, som kollektivism som kan urarta till att människor *offras*, och som naiv och orealistisk.

Men inom dessa ramar erbjuds läsaren att ta ställning i vissa proceduriella eller ideologiska frågor, där texten implicit erbjuder möjligheter att formulera slutsatser och ställningstaganden. Exempelvis lämnar texten under rubriken *ideologier och ekonomiska system* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 216) valet mellan höger och vänster öppet, och även textens beskrivning av ideologiers bakgrund betonar deras rationalitet. Utrymmet för läsarens potentiella ställningstaganden begränsas dock av en moralisk demarkationslinje gentemot *partier som inte alls tror på demokratin* och *extremistpartier* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 247).

Det innebär att texten anger en ram som skall försvaras och bevaras, men att variationer inom denna ram är, med vissa reservationer, möjliga. Texten framställer visserligen även andra demokratimodeller än den representativa demokratin som principiellt tänkbara, men eliminerar dem genom inkludering: de framställs som

⁴⁸ Textens egenvilliga tolkning av *Det kommunistiska manifestet* får – med tanke på att elever skulle kunna granska källan – tolkas som uttryck för textens angelägenhetsgrad i denna fråga, i synnerhet med tanke på att marxism senare presenteras med andra konnotationer (jfr Brolin & Nohagen, 2016, s. 213).

opraktiska, och som varianter, inte som alternativ: de betecknas som *perspektiv inom statsvetenskapen* som i *flera fall kombineras med varandra* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 204)

Sammanfattningsvis positioneras läsaren i en demokratidiskurs som liknar Tingsstens tankefigur *demokrati som överideologi*, med en antagonistisk avgränsning utåt och en principiell möjlighet till agonistiska konflikter inom den representativa demokratis formella ram. Läsaren förpliktigas till ett moraliskt-emotionellt ställningstagande för representativ, formell, legalistisk och liberal demokrati.

Subjekspositioner i relation till textens innehåll

Genomgående erbjuder texten sitt innehåll som objektiv avbildning av den politiska verkligheten och därmed som kunskap. Läsare positioneras inte som kritisk granskare av textens ställningstaganden, vilket inkluderar textens ideologiska positioner, värderingar och anvisningar.

Vid några tillfällen avbildar texten öppna konflikter, exempelvis mellan socialistiska och liberala föreställningar om ekonomi. Texten konstruerar också vissa politiska ideologier som rimliga utifrån deras egna antaganden. Vid dessa tillfällen är det i princip möjligt för läsaren att jämföra olika ideologiska argumentationslinjer och ta ställning till dessa, men textens presentation framställs även i dessa fall implicit som objektiv och icke-ideologisk.

I övriga fall positioneras läsaren som del av en moralisk gemenskap som intar en antagonistisk hållning gentemot angrepp på den formella, representativa demokratin, våld, brott mot lagar och rörelser som *tar saken i egna händer*. Läsaren anmodas att inse att *det finns inget annat sätt som bättre tillvaratar medborgarnas intressen* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 218), en tankefigur som texten upprepar flera gånger. Inte heller dessa uppmaningar ställs till disposition. I och med att texten implicit framställer sin avbildning som verklighet avvisas föreställningen att texten är en avbildning av verkligheten, och därmed blir det praktiskt taget omöjligt att föreställa sig andra perspektiv och verklighetsuppfattningar.

Därigenom positioneras läsaren som underordnad mottagare av textens innehåll, inklusive mening, tolkning, värdering och slutsatser. Dessa kännetecknas inte som sådana utan presenteras om naturliga, självklara och alternativlösa delar av den verklighet de förklarar

Sammanfattningsvis positioneras läsaren som fostransobjekt som skall formas i överensstämmelse med textens världsbild. Textens reproducerar därmed en diskurs som fokuserar på att forma uppfattningar och ställningstaganden snarare än att erbjuda möjligheter att ta ställning.

Sammanfattning

Forum Samhällskunskap 1 konstruerar en liberal demokratimodell som framställs som resultat av en naturlig, rationell utveckling. Medborgare hade ingen del i de politiska förändringar som ledde till dagens politiska strukturer.

Utmärkande för textens konstruktion av demokrati är dess integrativa ansats. Texten konstruerar Atens republikanska demokrati som mer eller mindre identisk med såväl direkt demokrati som med representativ demokrati. Texten betraktar också imperativt och öppet mandat som mer eller mindre förenliga med varandra. Alla demokratiformer beskrivs som kompatibla och sägs ansatsvis vara integrerade i Sverige, och skillnader sägs endast bero på modernisering och anpassning till omständigheter. Samtidigt naturaliserar texten representativ demokrati, och konstruerar ett antagonistiskt förhållande till tendenser att förkasta demokratin eller att inte delta i tillräckligt stor utsträckning.

Medborgarskap konstrueras likaledes som en individuell position inom en representativ demokrati. Samtidigt konstruerar texten – i moraliska termer – ett antal rörelser som läsaren anmodas att ta avstånd från, och konstruerar en normativ tacksamhetsskuld gentemot *demokratin*. Medan texten erbjuder en viss frihet gentemot variationer av och inom den representativa demokratin markeras oförsonligt avståndstagande gentemot föreställningar som sägs förkasta demokratin och den formella beslutsordningen. Det blir i synnerhet tydlig i textens positionering av läsaren både i relation till det politiska systemet och i relation till textens innehåll.

Spela roll. Samhällskunskap 50p (Harstad, Heaver och Öberg, 2011)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Texten inleder med en beskrivning av stormöten i Aten som fattar viktiga beslut, till exempel om skatter, genom direkt demokrati (Harstad et al., 2011, s. 30). Texten fortsätter med en beskrivning av *demokratins utveckling*, där *nästan ingenting hände* i relationen mellan *folket* och *de mäktiga*:

Kungen/kejsaren, kyrkan och adeln slogs om makten medan folket knegade på. Ur kristendomens tanke om människors lika värde började demokratiska idéer växa fram. Men man kan inte säga att kyrkan kämpade för folkets rättigheter. Istället stödde kyrkan de mäktiga och predikade att kungen fått sin makt av Gud (Harstad et al., 2011, s. 30).

Texten beskriver här en blandning av *växa fram* och *kämpade*, och en idealistisk historieskrivning där *demokratiska tankar* står mot *kungamakten och orättvisorna*:

... började (...) kritisera kungamakten och orättvisorna i samhället. Idéer som hylade sunt förnuft, tolerans och åsiktsfrihet fördes fram. (...) Dagens demokratiska idéer har sina rötter i dessa 300 år gamla tankar. (...) Å 1789 fick också USA en författning som präglades av demokratiska idéer. Det kan ses som de demokratiska tankarnas första seger (Harstad et al., 2011, s. 30).

Under 1800-talet fortsatte de demokratiska idéerna att utvecklas. Politiska rörelser växte fram (Harstad et al., 2011, s. 30).

Utöver *demokratiska tankar* och *idéer* anges endast anonyma aktörer i passivkonstruktioner: idéer *fördes fram*, *partier bildades*, *allmän rösträtt infördes*, *män fick rätt att rösta*, *diktatur infördes*, *Berlinmuren föll*. Det implicerar att medborgare inte varit mottagare av förändringar, men inte heller har varit pådrivande eller ens deltagare. Texten erbjuder också en teleologisk tankefigur, det vill säga att historiska förändringar tillskrivs en riktning mot nutiden: *den politiska demokratin har ett genombrottsår*, *den svenska demokratin är ung*, *de demokratiska idéerna försvagades*.

Men parallellt beskrivs också en tankefigur som handlar om moralisk-idealisk kamp och konflikt, exempelvis konflikten mellan urkristendomens jämlikhetstanke och *kyrkans* uteblivna kamp *för folkets rättigheter*. Texten erbjuder också en intressant tolkning av marxism som Marx personliga uppmaning att göra revolution, och en moralisk utvärdering av denna tolkning:

Tysken Karl Marx uppmanade arbetarklassen att göra revolution, vilket kanske inte var så demokratiskt men gjorde att frågan om folkets inflytande blev akut. Motsättningarna i samhället växte, och många gav sig in i kampen om makten (Harstad et al., 2011, s. 31).

Utöver den voluntaristiska tankefiguren att marxismen ville *göra revolution* beskriver texten även *motsättningar* och att *människor ger sig in i kampen*, och ett abstrakt resonerande om *folkets inflytande*. Texten anger också att *många svenskar* organiserade sig i folkrörelser, och att *medlemmarna* (inte organisationerna) argumenterade för nykterhet, större frihet i religiösa frågor, politiskt inflytande och bättre villkor i arbetslivet, och att *många lärde sig mötesteknik och att argumentera* (Harstad et al., 2011, s. 31).

Texten kombinerar således materialistisk och idealistisk historieskrivning: Athens och medeltidens maktförhållanden beskrivs mer eller mindre som klasskonflikter, som därefter tonas ner och ersätts med idéerna, exempelvis *idéer som hylade sunt förnuft, tolerans och åsiktsfrihet*. Dessa idéer tillskrivs en kvasi-autonom existens, där de sägs *växa fram*, *utvecklas* och *har segrar*. Texten presenterar tydligt en norm och historisk förväntning där kyrkan, makthavare och orättvisor anklagas och *idéer* framställs som svar på historiska orättvisor. Mänskliga aktörer förekommer, men fungerar snarare

som deltagare i en idéernas kamp. Politiska förändringar tenderar att kulminera i nutiden, det vill säga konflikterna framställs övervägande som avslutade.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Samhällen beskrivs som idealistisk konstruktioner som bygger på *grundtankar*:

Och det säger faktiskt en del om själva grundtanken med ett samhälle, nämligen att människor måste hjälpas åt för att överleva. Vi bidrar med olika insatser och kompetenser för att kunna leva ett bättre liv. Att organisera ett samhälle är förstås ingen enkel uppgift (Harstad et al., 2011, s. 14).

Tankefiguren att samhällsstrukturer är planerade och genomtänkta resultat av en medveten avsikt implicerar att det finns en ordnande kraft som dels har denna *grundtanke*, och som dessutom omsätter tanken i konkreta politiska strukturer. Denna kraft förblir osynlig, men exkluderar i princip medborgare som nyckelaktörer, och utesluter också tankefiguren att samhällsstrukturer är kontingenta. En liknande idealistisk ansats beskriver även relationen mellan demokratin och den människosyn som sägs *ligga till grund* för demokratin: lika värde, unikt värde, egenvärde (Harstad et al., 2011, s. 23). Relationen mellan dem förblir oklar, men det är tydligt att det är frågan om idéer som konstruerar sociala strukturer.

Textens demokratidefinition är komplex: texten illustrerar att *demokrati* är *ett snårigt begrepp* genom att hänvisa till olika användningar av själva ordet som

betyder olika saker för olika människor: elevdemokrati, företagsdemokrati, socialdemokrati och så vidare (Harstad et al., 2011, s. 14).

Samtidigt erbjuder texten en innehållslig definition som skiljer mellan stat och civilsamhälle, och därmed mellan formella och sociala aspekter:

Makten: Demokrati är ett sätt att fatta beslut. I en demokrati ska besluten stämma överens med det som de flesta, majoriteten, tycker är rätt.

Människan: Demokrati är också ett sätt att se på sig själv och andra människor. En demokratisk grundtanke är att alla människor har lika värde. De flesta, majoriteten, får inte behandla minoriteten hur som helst (Harstad et al., 2011, s. 19).

Båda konstrueras som a-priori existerande och normerande: i båda fallen är det *demokratin* som bestämmer hur sociala respektive politiska strukturer skall utformas. Samtidigt väver texten ihop dem, så att majoritetsbeslut och minoritetsskydd framställs som både moraliska principer och politiska beslutsregler. A-priori-existensen bekräftas också när texten fastslår att länder *är demokratiska*, och att demokrati inte bara ställer normativa krav, utan även har vissa inneboende egenskaper:

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

Har man rätt att uttrycka vilka åsikter som helst i ett demokratiskt land? Också sådana åsikter som är mot demokratin och kan kränka andra människor djupt? (Harstad et al., 2011, s. 19).

I en demokrati är det folket som har makten. Inte en enstaka person, till exempel en kung, och inte heller en enstaka grupp, till exempel de rikaste i landet (Harstad et al., 2011, s. 20).

Texten konstruerar således *demokrati* som en objektivt existerande aktör som styr hur länder utformas. Texten avvisar därmed föreställningen att länders politiska strukturer är resultat av konflikter och maktförhållanden, och framför allt föreställningen att dessa strukturer skulle kunna förändras: det är demokratin själv som avgör hur politiska strukturer skall utformas. Men texten fastslår också att statsskicket bestäms av rationella och pragmatiska överläggningar:

Demokrati betyder inte att alla alltid är med och bestämmer. I svenska riksdagsval är det bara myndiga (18 år senast på valdagen) svenska medborgare som får delta. (...) Det skulle inte vara särskilt praktiskt att låta varje viktig fråga beslutas av Sveriges drygt sju miljoner röstberättigade tillsammans. Hur löser man det? I Sverige, och i de flesta andra demokratiska stater, används en modell som kallas *indirekt* eller *representativ* demokrati (Harstad et al., 2011, s. 20).

Texter förklarar här att tankefiguren *folket* är kompatibel med representativ demokrati. Texten definierar demokrati som *alla är alltid med och bestämmer, sju miljoner röstberättigade tillsammans* och avvisar denna definition på tre olika sätt: genom att hänvisa till svensk praxis, till praktikalitet, och till praxis i *andra demokratiska stater*. Samma dikotomi av irrationell föreställning kontra rationell praxis används även i textens argumentation för majoritetsprincipen som *viktig del av demokratin*:

Om man bara kunde fatta beslut om sådant som alla är överens om skulle väldigt få saker bli bestämda. Därför är *majoritetsprincipen* en viktig del av demokratin. När alla inte tycker samma, då vinner helt enkelt det förslag som fått flest röster. Det får de andra, minoriteten, finna sig i (Harstad et al., 2011, s. 20).

Här bekräftas åter definitionen av demokrati som omröstningar och beslutsfattande, som texten fastslog på föregående sida:

Demokrati är ett sätt att fatta beslut (Harstad et al., 2011, s. 19).

Utöver föreställningen att *demokratin som sådan* är den gestaltande kraft som formar det konkreta statsskicket reproducerar texten *den demokratiska regelboken* som tankefigur. Här formulerar texten frågan på ett relativt ovanligt sätt:

Vad krävs för att ett land ska kunna kallas demokratiskt? (Harstad et al., 2011, s. 23)

Här åberopas tankefiguren att länder kan/vill kallas demokratiska. Men texten har redan tidigare definierat demokrati som en egenskap som *Sverige och andra demokratiska stater* har. Argumentationen innebär således att *demokratiska stater* bör *uppfylla minimikrav för att kunna kallas demokratisk* (Harstad et al., 2011, s. 23), och att demokrati således definieras utifrån *regelboken*. Textens definition av regelboken omfattar Dahls formella kriterier samt egna kriterier som minoritetsskydd och att

besluten stämma överens med det som de flesta, majoriteten, tycker är rätt (Harstad et al., 2011, s. 19).

Formuleringen skulle kunna innebära att beslut skall överensstämma med folkviljan, vilket i så fall skulle strida mot proceduriell legitimitet. Men tanken utvecklas inte. Däremot löser texten konflikten mellan staters demokratiska natur och regelboken genom att konstatera att Sverige *är* en demokratisk stat:

På pappret, det vill säga enligt lagen, är det ingen tvekan om att Sverige är en demokratisk stat. (...) Det finns dessutom en hel del som tyder på att den svenska demokratin mår ganska väl. (...) Men den svenska demokratin står också inför stora utmaningar. (Harstad et al., 2011, s. 24)

Texten utvecklar konflikten närmare genom att bekräfta att demokratiska stater kan bryta mot demokratins krav utan att upphöra att vara demokratier:

Mänskliga rättigheter och demokrati hänger ihop. De mänskliga rättigheterna måste respekteras för att demokratin ska fungera, samtidigt som det krävs en fungerande demokrati för att de mänskliga rättigheterna ska bli respekterade. Det betyder inte att mänskliga rättigheter inte kan kränkas i en demokratisk stat. Också Sverige har kritiserats för att bryta mot medborgarnas mänskliga rättigheter (Harstad et al., 2011, s. 26).

Därmed kan man konstatera att texten samkonstruerar flera tankefigurer: att vissa länder har en *demokratisk natur*, att både den *a-priori existerande demokratin* och *regelboken* kräver vissa strukturer, och att länder/stater *vill kallas demokratiska*. Därmed blir det praktiskt taget omöjligt att diskutera relationen mellan demokrati som *folket styr* och demokrati som en uppsättning institutioner.

Avslutningsvis vill jag återvända till textens samkonstruktion av demokrati som besluts metod respektive demokrati som mellanmänskliga umgängesformer. Texten hänvisar vid flera tillfällen till mellanmänskliga relationer, exempelvis genom att utfärda en *varning för demokratidödare* (Harstad et al., 2011, s. 21). Dessa porträtteras som ungdomar som *vägrar förhandla, redan har bestämt sig, inte bryr sig om vad andra säger* och som *struntar i besluten*, det vill säga i allt väsentligt som personer som inte vill inordna sig i formella former för beslutsfattande. Texten erbjuder också problemsituationer där ungdomskollektiv skall avgöra vilket program som skall följas via den

enda tillgängliga TV-apparaten, eller där ungdomar skall agera i en skola vars principer går stick i stäv med egna preferenser. Texten kopplar här samman mellanmännliga umgängesformer med politiska system, och gör därmed demokratifrågan till en fråga om personliga moraliska och etiska förhållningssätt.

Ett liknande resonemang förs också när texten resonerar om medborgerliga skyldigheter. Här konstaterar texten att det inte finns några formella skyldigheter. Texten fortsätter:

Men det finns de som menar att demokratidebatten handlar för mycket om rättigheter och för lite om skyldigheter. Hur besvarar du själv följande frågor?

- Är det rätt att klaga på dumma politiker och dumma politiska beslut om man själv aldrig engagerat sig politiskt?
- Är det politikernas fel att många nöjer sig med att gå och rösta vart fjärde år och sedan struntar i allt som har med politik att göra?
- Kan man påstå att ”vad jag tycker spelar ingen roll” om man aldrig på allvar har försökt att påverka? (Harstad et al., 2011, s. 28).

Bortsett från relationella aspekter som diskuteras nedan konstruerar texten här medborgarskap som en moralisk skyldighet *att engagera sig politiskt* och *att försöka påverka*, tillsammans med ironiskt formulerade uppmaningar till avståndstagande från förhandlings- och kompromissvägande förhållningssätt.

Ytterligare en beståndsdel av sammansmältningen av formella och informella strukturer förekommer i textens konstruktion av politiska beslut:

Man är (...) skyldig att följa de gemensamt beslutade lagarna, och om man bryter mot lagarna får man finna sig i att bli straffad. (Harstad et al., 2011, s. 29).

Här likställer texten lagar och politiska beslut med informella, kvasi-personliga överenskommelser analogt till informella beslut om vilket TV-program gruppen skall se. Ömsesidiga moraliska hänsyn omtolkas till en nödvändighet att underkasta sig politiska beslut, med andra ord: proceduriell legitimitet framställs som en moralisk skyldighet.

Sammanfattningsvis konstruerar texten demokrati som informella, mellanmännliga umgängesformer parallellt med en naturalisering av formell, representativ demokrati. Texten beskriver såväl demokrati som samhället som sådant som resultat av idéer, och förklarar att länders demokratiska natur tillsammans med regelboken är den normativa drivkraften som resulterar i den konkreta samhälls- och statsorganisationen. I synnerhet tankefiguren *demokrati som umgängesform* legitimerar krav på medborgerligt agerande och medborgerligt engagemang för det svenska statskicket. Texten markerar tydligt att acceptans av formella beslutsformer inte är tillräcklig, utan

måste kombineras med samtycke och engagemang för det formella styrelseskicket, och med en uppfattning att detta är rättvist och förpliktigande.

Relationella aspekter

Textens sanningsanspråk formuleras genomgående via objektiv modalitet, det vill säga att textens innehåll framställs som kunskap och därmed som sann och identisk med de förhållanden som avbildas. Objektiva sanningsanspråk kombineras med subjektiv modalitet när texten varnar för nationalism och rasism, och konstaterar att inte heller Sverige är befriad från *rasistiska åsikter*⁴⁹:

Nationalismen kan bli farlig om stoltheten utvecklas till ett hat mot människor som inte ingår i den egna gruppen. Många av världens krig och konflikter har utvecklats ur ett sådant hat. Ibland riktas det mot människor i andra länder, ibland mot grupper i det egna landet. Den som gör skillnad på folk och folk är farligt nära rasismens idé, nämligen att vi är bättre än dom (...) Sverige är inte heller befriad från rasistiska åsikter. Ibland framförs åsikter som att de som levt länge i Sverige ska värderas annorlunda än de som flyttat hit på senare tid (Harstad et al., 2011, s. 13f).

Texten argumenterar här att det finns objektivt negativa ideologier, och markerar därmed en skiljelinje mellan acceptabla och oacceptabla politiska uppfattningar.

En del av textens relationserbjudanden är mera komplexa, exempelvis när texten ställer frågan *Hur demokratiskt är Sverige egentligen?* (Harstad et al., 2011, s. 24). Texten ger klara besked: *ingen tvekan, en hel del tyder på*. Texten markerar tydligt att svaren, även på frågan efter demokratins problem, skall ges av texten och endast av texten själv. Fråga och svar implicerar att läsaren iscensätts som mottagare av en avslutad undersökning som inte lämnar utrymme för läsares ställningstaganden.

Texten erbjuder också några referenser där sanningsanspråken är betydligt mera oklara, och därmed är det också oklart i vilken mån texten beviljar utrymme för läsares ställningstaganden. Ett exempel:

Har varje människa överhuvudtaget rättigheter som inte får kränkas? Ja, det ansåg medlemsländerna i Förenta Nationerna (FN) som 1948 presenterade sin allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna (Harstad et al., 2011, s. 26).

Texten inleder med en informell dialog som ställer en fråga och besvarar den. Men texten fastslår inte att mänskliga rättigheter inte får kränkas, utan bara att FN:s medlemsländer *ansåg* detta. Det är alltså frågan om relativt subjektiv modalitet: texten refererar en ståndpunkt, låt vara att det är frågan om FN:s medlemsländer. Dessa antropomorfieras – tilldelas den mänskliga egenskapen att ha en åsikt – och anropas

⁴⁹ Jag skall här inte diskutera denna föreställning om svensk exceptionalism, men vill peka på den normativa föreställningen att dessa åsikter inte *borde* förekomma i Sverige.

därmed som sanningsvittnen, tillsammans med FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna. Därigenom kan detta uttalande i grunden inte granskas.

Textens auktoritetsanspråk markeras i hög utsträckning av en informell, konverserade stil som efterliknar resonerande dialoger. Enligt Fairclough (2015) involverar denna stil läsaren på ett sådant sätt att det är svårt att avvisa relationserbjudanden och att förhålla sig kritiskt textens uttalanden. Denna informella stil förstärks av kopplingar mellan informella, privata frågor (överenskommelser om TV-program) och politiska frågor som döljer att politiska frågor inte nödvändigtvis handlar om personliga, individuella preferenser. Denna informalisering bidrar till att utesluta aspekter som makt, resurser, intressen och ideologier ur det politiska samtalet.

Den informella samtalsstilen kommer även till uttryck i vardagliga formuleringar som *knegade på*. Även denna intimiserande stil underminerar läsares kritiska distans och minskar därmed läsarens handlingsutrymme gentemot texten. En viktig relationell aspekt formuleras också genom vi-gemenskaper som uppfattar vissa åsikter som självklara:

För de flesta av oss är det självklart att också barn har rättigheter och måste skyddas mot orättvis eller kränkande behandling. Ändå finns det miljoner barn som lider. (...) Före att ge bättre skydd åt världens barn har FN arbetat fram en konvention om barnens rättigheter (...) Sverige var ett av de drivande länderna när barnkonventionen skulle tas fram och en av de första länderna som godkände den. I vårt land trädde konventionen i kraft 1990 (Harstad et al., 2011, s. 27)

Citatet erbjuder gemenskapsformer, exempelvis *de flesta av oss*, som ramar in moraliskt förpliktigande ställningstaganden. Även den nationella gemenskapen kring Sverige som föregångsland är svår att avvisa, och konstruktionen *vårt land* markerar ett tvingande val mellan delaktighet och utanförskap. Texten erbjuder också flera olika varianter av åsiktsgemenskaper som präglas av självklarhet och förnuft:

Att organisera ett samhälle är förstas ingen enkel uppgift (Harstad et al., 2011, s. 14)

Om man bara kunde fatta beslut om sådant som alla är överens om skulle väldigt få saker bli bestämda. Därför är *majoritetsprincipen* en viktig del av demokratin. När alla inte tycker samma, då vinner helt enkelt det förslag som fått flest röster. Det får de andra, minoriteten, finna sig i (Harstad et al., 2011, s. 20).

Åsiktsgemenskaper som naturaliseras genom *förstås* och *helt enkelt* är svåra att avvisa, men texten bakgrundar samtidigt ett antal föreställningar som inte kan diskuteras eftersom de inte synliggörs: att samhällsstrukturer är resultat av medveten planering, och att demokrati är identisk med formell, representativ demokrati och formella beslut. Den tidigare påtalade dikotomin mellan textens ståndpunkt och förment irrationella ståndpunkter bidrar till att bekräfta textens auktoritet.

Denna argumentation, där texten erbjuder ett tvingande val som i grunden legitimerar textens eget alternativ, förekommer tydligast när texten framställer det som tvingande nödvändigt att aktivera sig i de former det politiska systemet erbjuder:

Men det finns de som menar att demokratidebatten handlar för mycket om rättigheter och för lite om skyldigheter. Hur besvarar du själv följande frågor?

- Är det rätt att klaga på dumma politiker och dumma politiska beslut om man själv aldrig engagerat sig politiskt?
- Är det politikernas fel att många nöjer sig med att gå och rösta vart fjärde år och sedan struntar i allt som har med politik att göra?
- Kan man påstå att ”vad jag tycker spelar ingen roll” om man aldrig på allvar har försökt att påverka? (Harstad et al., 2011, s. 28).

Det är praktiskt taget omöjligt att svara *ja* på dessa mer eller mindre retoriska frågor. Texten konstruerar här en typ av *choiceless choice*, vilket innebär att läsaren att på egen kommer fram till slutsatser som bekräftar textens konstruktion av demokrati och medborgarskap. Men här konstrueras en illusion av ett val och en illusion av reflektion och kritiskt tänkande, och därmed osynliggörs textens styrning.

Sammanfattningsvis präglas texten av såväl absolut modalitet som av informella, samtalsliknande former som involverar läsaren i resonemang som förvärrar kritisk distans och analys. Informalitet i samband med textens sammanflätning av privata och politiska frågor innebär också att textens perspektiv svårligen kan avvisas. Även textens informella vi-gemenskaper innebär att textens ståndpunkter knappast kan kritiseras. Här bör man dock påpeka att de ståndpunkter texten framför övervägande är inkluderande och uppmanar läsarna till politiskt engagemang och deliberation – dock inte med udden riktad mot textens egna ställningstaganden.

Subjektspositioner

Subjektspositioner i relation till det politiska

Textens demokratikonstruktion ramas in av personorienterade berättelser under rubriker som *Du - och de andra*, där personliga berättelser om skolval och diskussioner kring tröjbudskap tas som utgångspunkt för berättelser som länkar samman mellanmänskliga relationer med grupp-, skol- och samhällspolitiska frågor. Här erbjuds läsarna att sätta likhetstecken mellan personliga resonemang och politiska förhållanden. Textens erbjudanden formuleras så att premisserna inte kan ändras – exempelvis finns bara en TV för fyra personer som vill se två olika program.

Därmed framstår den politiska strukturen som en oföränderlig ram inom vilken läsarna kan inta de förhållningssätt texten fastslår som nödvändiga: majoritetsprincip,

omröstningar, kompromissvilja. Texten uppmanar till deliberation, men förhindrar deliberation om textens premisser och de slutsatser som framstår som oundvikliga.

Textens konstruerar kampen om demokrati och demokratisering som ett avslutat projekt, som dock förpliktigar medborgare att agera inom dessa strukturer samt att uppvisa ett antal önskvärda attityder och förhållningssätt. Läsaren kan till exempel inte undvika att acceptera att demokrati är en beslutsmetod, eller att vara aktiv inom formella politiska strukturer. Texten konstruerar också politiskt beslutsfattande som analogi till mellanmännsliga relationer, vilket försvårar ett kritiskt-distanserat förhållningssätt.

Demokratiseringen beskrivs som ett kvasi-automatiskt förlopp där *de demokratiska idéerna* kan försvagas eller uppleva segrar. Den beskrivs också som ett avslutat projekt. Båda delar placerar läsaren respektive medborgaren utanför de processer som gestaltar och förändrar politiska strukturer: läsaren blir åskådare respektive användare, men inte konstruktör av demokratiska strukturer.

Av speciell betydelse är tankefigurer som *länders demokratiska natur*, den demokratiska *regelboken*, *länder vill kallas för demokratiska* och *demokratin kräver*. Alla dessa tankefigur implicerar att det blir praktiskt taget omöjligt att diskutera om länder är demokratiska i bemärkelsen att folket har makten eller att medborgarna styr landet. Istället förskjuts frågan till en relation mellan regelboken och statskicket: det är inte medborgarna som gestaltar politiska strukturer, utan regelboken. Det betyder samtidigt att läsaren inte kan undersöka om politiken bryter mot folkviljan eller medborgarnas intressen, bara om den bryter mot regelboken.

Spela roll positionerar läsaren därmed inte som medborgare med rätt att gestalta och förändra samhällsstrukturer, utan som bedömare och betygsättare. Textens frekventa analogier mellan privata och politiska relationer innebär dessutom att läsare avkrävs respekt för politiska strukturer och beslut på samma sätt som de respekterar ömsesidiga personliga överenskommelser.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Texten presenterar sina resonemang med anspråket att dessa är sanna, respektive rationella, respektive oundvikliga.

Flera av textens positioneringar innehåller dessutom valsituationer som liknar personliga dilemman, med uppmaning till moraliskt-värderande ställningstaganden. Men i dessa valsituationer står i regel en omöjlig eller irrationell position mot en logisk eller rationell position, exempelvis står *låta varje viktig fråga beslutas av Sveriges drygt sju miljoner röstberättigade tillsammans* mot *representativ demokrati*.

Texten erbjuder också konflikter mellan rationella ståndpunkter och ståndpunkter texten ironiserar över, och även i dessa konflikter är utgången given. Exempelvis

presenterar texten en position där någon inte tänker göra avkall på sina principer under rubriken *Varning för demokratidödare!* och betecknar dem som *JAG-VÄGRAR-FÖRHANDLA-KALLE*⁵⁰ med uttalandet "Du! Jag tänker inte ge mig. Hör du det!". Positionen konstrueras därmed som socialt oacceptabel och avskräckande, och att *ge sig* eller *förhandla* blir därmed en outtalad norm, där läsaren kan antingen acceptera normen eller inta en position utanför en moralisk-politisk värdegemenskap.

Texten positionerar läsaren konsekvent som elev, som privatperson, i informella strukturer som kompisgäng, familjesituationer och skolklasser som sociala grupper. Ur dessa positioner härleder texten dock genom analogislut principiella politiskt-ideologiska slutsatser, som dessutom är praktiskt taget oundvikliga och oavvisliga. Det positionerar läsaren som underordnad mottagare av rationellt och emotionellt tvingande slutsatser. Formellt sätt är det dock läsaren själv som fattar till synes autonoma, rationella beslut i textens valsituationer. Det innebär att läsar-positioneringen implicerar styrning mot självstyrning.

Sammanfattning

Spela roll presenterar historiska förlopp övervägande som kamp om och för den demokratiska idén, även om det finns ett visst utrymme för medborgare inom denna idealistiska historieskrivning. Demokrati/medborgarskap konstrueras som ett normativt idébygge vars strukturer determineras av *demokratins* egna krav och den så kallade demokratiska regelboken. Detta idébygge samkonstruerar representativ demokrati med informella sociala strukturer som präglas av kompromiss, acceptans och majoritetsprincip, varvid informella kompisrelationer står som modell för samhällets konstruktion. Läsare anropas politiskt sett som förståndiga, kompromissberedda medborgare som är angelägna om att bevara textens samkonstruktion av stat och ungdomligt (privat)samhälle, och positioneras i relation till texten så att dess erbjudande framstår som rationellt och moraliskt förpliktigande. Informalisering och vi-gemenskaper innebär att läsaren i hög utsträckning själv drar de slutsatser som texten indikerar som nödvändiga och rimliga.

⁵⁰ Versaler i originalet

Millenium Samhällskunskap (Palmquist och Widberg, 2012)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Historiska förändringar beskrivs i Millenium övervägande som teleologiska, aktörlösa förändringar. Exempelvis talar texten om *demokratins framväxt* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2), påpekar att *demokratiseringsprocessen har gått framåt* och att England har varit ett *föregångsland i den demokratiska utvecklingen* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 5). Tankefiguren implicerar att historiens naturliga utveckling (framåt) går i riktning mot demokrati. Därmed indikerar texten att det finns en slutpunkt i *demokratins fra-växt*, och att människor bara berörs som åskådare och mottagare av demokratiseringsprocesser.

Texten beskriver också att demokratin existerar a priori, innan den förverkligas i någon form: *demokratin vinner mark* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 57), har *framgångar* och *motgångar* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 6), och den *västerländska demokratin tog form* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 7). Även det lyfter fram demokratin som självständig, autonom aktör.

Tankefiguren *demokrati existerar a priori* förstärks även av textens frekventa användning av demokratibegreppet som *demokratin* för både vissa principer och för det specifika svenska/västerländska statsskicket. Denna begreppsanvändning legitimerar det befintliga statsskicket som demokratiskt och som demokratin egen vilja, och delegitimerar andra demokratimodeller.

Texten sätter in *demokrati a priori* i en kamp- och konfliktsituation, exempelvis i följande citat:

1921 års rösträttsreform gav kvinnor och män allmän och lika rösträtt. Det är från och med detta år som vi kan tala om en verklig folkrepresentation och ett genombrott för demokratin i Sverige (Palmquist & Widberg, 2012, s. 66)

1917: Regeringskoalitionen mellan liberaler och socialdemokrater, vilket i praktiken innebär att demokratin slutgiltigt segrat i Sverige (Palmquist & Widberg, 2012, s. 67)

... de östeuropeiska partidiktaturerna har fått ge vika för demokratin (Palmquist & Widberg, 2012, s. 57).

Här indikeras att *demokratin* mötte ett visst motstånd, gjorde *genombrott* och *segrar slutgiltigt*. Därmed framställs demokratisering som en avslutad process och dagens form av demokrati beskrivs som stabil och oföränderlig (jfr Fukuyama 1992, Brick 2013).

Texten tilldelar även länder ett visst aktörskap inom ramen för kvasi-automatiska processer:

England har på många sätt varit ett föregångsland i den demokratiska utvecklingen. I England 1689 fastslogs att det ”folkvalda” parlamentet skulle ha inflytande över lagstiftning och beskattning (Palmquist & Widberg, 2012, s. 5)

England beskrivs här som föregångsland, vilket innebär att det finns en given, objektiv marschriktning. Samtidigt förblir det outtalat vem det är som agerar: *det fastslogs*. Texten tenderar att tilldela länder antropomorfa egenskaper, exempelvis att inspireras av andra och att avskaffa *sina kommunistiska system*:

Under hösten 1989 avskaffade de östeuropeiska länderna sina kommunistiska system och inledde sina demokratiseringsprocesser (Palmquist & Widberg, 2012, s. 6).

Tankefiguren att länder har egna, typiska *demokratiseringsprocesser* framställer historiska förändringar som en strävan efter ett naturligt måltillstånd. Analogt till detta tillstånd beskrivs även nazismen och fascismen som en tillfällig störning, som upphävdes

... direkt efter andra världskriget då Västtyskland och Italien *återfick sina* demokratiska författningar (Palmquist & Widberg, 2012, s. 6, min kursivering)

Dessa länder beskrivs som objekt för externa politiska aktioner, som ger dem *sina författningar* tillbaka. Därmed elimineras föreställningen att demokratisering – eller författningar – skulle kunna vara resultat av konflikter, kamp, motsättningar eller någon annan form av mänsklig aktivitet. Medborgare skrivs därmed ut ur historien och ur politiska sammanhang. Även andra länder beskrivs som passiva objekt för okända aktörer:

Under 70-talet befriades de flesta afrikanska stater från sin kolonialmakt och på 80-talet befriades flera latinamerikanska länder från militärdiktaturer (Palmquist & Widberg, 2012, s. 57)

Så här långt kan man sammanfatta att texten konstruerar demokrati som a priori existerande, och demokratisering som en teleologisk process där denna demokrati får en synlig, konkret existens. I denna process står länder i fokus, antingen som aktörer eller som arena för demokratiseringen. De politiska förändringarna som ingår i demokratiseringen beskrivs praktiskt taget uteslutande i passiv form: *införs, lagstadgas, man inför lagar, kvinnans ställning i samhället förbättras* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 20), och *krav växte fram* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 24). Texten nämner enstaka personer som *viktiga namn* och *viktig svensk författare*, men påpekar samtidigt att människor är objekt för rörelsernas aktivitet snarare än rörelsernas främsta drivkraft. Till exempel påpekar texten att rörelser *engagerar kvinnor* (Palmquist & Widberg, 2012,

s. 23). I dessa samband konstruerar texten en korporativistisk tankefigur som framställer rörelser, grupper och organisationer som självständiga aktörer som aktiverar människor, agerar för dem och bidrar till samhällsnyttan. Vid ett tillfälle lyfter texten fram kvinnor som aktörer, men instrumentaliserar dem som att *bana väg*:

Krav på en allmän rösträtt blev allt vanligare i början av 1900-talet. I England demonstrerade kvinnor för att de skulle räknas som likvärdiga med männen. Dessa *suffragetter* kom att bana väg för den allmänna och lika rösträtten. I Sverige, där motståndet var mer hårdnackad än i stora delar av övriga Europa, dröjde det ändå till 1921 innan kvinnorna fick rösträtt (Palmquist & Widberg, 2012, s. 18).

Metaforen *bana väg* implicerar att rösträtten så att säga rör sig av egen kraft, och att suffragetterna underlättar dess frammarsch. Texten anger också att de inte ville förändra politiska strukturer och maktförhållanden, utan påverka attityder: *att räknas som likvärdiga med männen*. För svensk del markerar texten att kvinnor *fick* rösträtt, vilket framställer rösträtten snarare som en gåva än som ett resultat av en kamp. Men även när texten uttryckligen beskriver en speciell historisk konflikt förblir det oklart vilka det är som kämpar eller kräver förändring:

Genom 1809 års *regeringsform* tvingades kungen att dela makten med riksdagen och förhandla med statsrådet/regeringen innan beslut kunde fattas. Adelns privilegier (behövde ej betala skatt) avskaffades och medborgarna (på den tiden männen) fick lika rättigheter oavsett börd (Palmquist & Widberg, 2012, s. 17).

Vid något tillfälle pekar texten ut en aktör: riksdagen.

Det formella beslutet om allmän och lika rösträtt tog riksdagen två år tidigare, nämligen lördagen den 24 maj 1919 (Palmquist & Widberg, 2012, s. 20).

Här indikerar texten att det var just ett *formellt* beslut, vilket antyder att det förekom även andra beslut. Men även detta beslut förblir abstrakt och sammanhangslöst, så att det i grunden är praktiskt taget omöjligt att analysera och ta ställning till beslutet och dess orsaker eller följder. Anhopningen av irrelevant information bidrar till svårigheterna att analysera händelsens betydelse.

Textens förändringsmodeller betonar institutionella och abstrakta aktörers autonoma roll, och en underförstådd strävan att åstadkomma just de politiska strukturer som existerar idag. I ett illustrerande citat tilldelas läsaren en komplicerad funktion i denna utveckling:

För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste beslutsprocessen vara folklig förankrad – demokratisk. Med den utgångspunkten innebär det *att vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t.ex. gå och rösta)* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2 (kursivering i originalet))

Kronologiskt sett förutsätter texten här att det existerar en speciell bild av demokrati (*vad vi menar med demokrati*), som skall *uppnås*. Detta kräver enligt texten att beslutsprocessen skall förankras folkligt, vilket i sin tur kräver att medborgarna *påverkar och styr*, vilket i sin tur kan ske genom att rösta.

Demokrati konstrueras således inte som resultat av mänskliga handlingar utan – förenklat sagt – som ett kategoriskt imperativ som tvingar människor att vara väljare. Textens argumentation innebär att demokratin förblir demokratisk även om väljarna inte *går och rösta*; det enda som händer är att beslutsprocessen inte blir *folkligt förankrad*. I förlängningen innebär det att det är väljarna själva som är ansvariga för att beslutsprocessen skall framstå som legitim.

Sammanfattningsvis fokuserar texten på demokratisering som en teleologisk process i vilken *a-priori-demokratin* tar gestalt. Denna process fungerar övervägande utan aktörer; i den mån aktörskap indikeras ligger fokus på länder respektive *demokratin* som aktörer. Grupper och individer kan i vissa fall vara vägberedare, men har inget verkligt inflytande, bortsett från uppgiften att legitimera den formella demokratin genom att vara väljare. Demokratisering framställs också som en avslutad historisk process som resulterade i en stabil situation där det existerande statsskicket sägs vara synonym och identisk med *demokratin*.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

I en inledande deklARATION klargör texten att *det finns olika åsikter* om vad folkstyre innebär, men att vi kan

... trots frågorna urskilja vissa begrepp som anses ingå i demokratibegreppet. Allmänna och fria val, konkurrerande partier, yttrande-, tryck-, religions- och mötesfrihet är något som vi i västerlandet betonar.

Vår västerländska demokrati betonar främst *hur* vi fattar beslut. För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste beslutsprocessen vara folklig förankrad. Med den utgångspunkten innebär det *att vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t.ex. gå och rösta)* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2 (kursivering i originalet))

Texten argumenterar här för formell, representativ demokrati och demokrati som ren beslutsmetod. Det legitimeras med ett cirkelargument: *vi i västerlandet* och *vår västerländska demokrati* betonar det, och det *anses* vara så. Läsare uppmanas att vara aktiva och rösta för att förankra beslutsprocessen demokratiskt, och uppmanas att uppfatta valdeltagande som identisk med *att förverkliga vår rätt att påverka* och *att styra*.

Texten betonar dock flera gånger att det i princip finns olika sätt att definiera demokrati, samtidigt som det finns en auktoritativ åsiktsgemenskap som har enats om att definiera demokrati som just formell, representativ demokrati:

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

Demokrati betyder ordagrant folkstyre eller folkmakt, men det finns olika uppfattningar om vilka förutsättningar som måste vara uppfyllda för att folket ska kunna styra (Palmquist & Widberg, 2012, s. 56)⁵¹

För att ett land ska kallas demokratiskt i västerländsk mening krävs i princip att alla som uppnått en viss ålder har rösträtt enligt lag. Yttrande- och organisationsfrihet är också nödvändig i en demokrati för att man genom opinionsbildning och konkurrerande partier ska kunna engagera och organisera de röstberättigade och därigenom kunna påverka val och beslut. Det krävs också en fungerande rättsordning som skyddar individens fri- och rättigheter (Palmquist & Widberg, 2012, s. 56).

Här indikerar texten att statsskicket är resultat av två olika avsikter: *att folket ska kunna styra*, och *att ett land ska kallas demokratiskt*. Den första tankefiguren riktare fokus på frågan om statsskicket är konstruerat på rätt sätt, och återanvänder tankefiguren att statsskicket är en *avsiktlig och målmedveten konstruktion*. Därmed formuleras frågan om folket verkligen styr inte som en empirisk fråga, utan som den rent teoretiska frågan om statsskicket uppfyller vissa villkor. Samtidigt markerar texten att det finns olika uppfattningar, men erbjuder inte någon möjlighet att undersöka frågan.

Den andra tankefiguren kombinerar *regelboken* med tankefiguren att *länder vill kallas demokratiska*. Här ger texten ett svar på den outtalade frågan om ett land verkligen är demokratiskt: landet är demokratiskt därför att dess statsskick stämmer överens med regelboken. Däremot diskuteras inte frågan varför eller på vilket sätt efterlevnaden av regelboken bevisar att ett land är demokratiskt. Folkstyre som kriterium för demokrati har således ersatts med regel-efterlevnad som enda kriterium.

Båda tankefigurer implicerar att statsskicket är en abstrakt intentional konstruktion: statsskicket finns för att ge förutsättningar *för att folket ska kunna styra*, och på grund av regelbokens krav. Intentionaliteten uttrycks även när texten beskriver valsystemet som resultat av en genomtänkt plan, nämligen att *vi i Sverige strävar efter att fördelningen av mandatet ... återspeglar hur svenskarna har röstat* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 68), eller när texten beskriver att reglerna för grundlagsändringar är till *(f)ör att visa hur viktiga dessa lagar är (...)* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 28). Intentionaliteten i sig bekräftar att statsskicket är en rationell, avsiktlig konstruktion.

Intentionalitet uttrycks även när texten ovan beskriver demokrati som en styrningsteknologi: *man ska kunna engagera och organisera de röstberättigade*. Enligt textens beskrivning organiserar och engagerar sig medborgarna inte, utan de blir organiserade respektive engagerade. Men parallellt med föreställningen att medborgare styrs noterar texten även att det finns möjligheter att genom *demonstrationer och uppvaktningar (...)* *påverka våra beslutsfattare* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 15), och hänvisar till *alternativa ungdomsrörelser* och att *många ungdomar har skapat alternativa levnadssätt* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 16). Texten menar också att civil olydnad visserligen

⁵¹ Praktiskt taget identiskt med demokratiavsnittets inledning (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2).

är ett lagbrott, men att det begås därför att man *anser att saksfrågan har ett högre moraliskt värde* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 15). Här introducerar texten implicit en interaktion mellan aktiviteter i civilsamhälle och i formella politiska strukturer.

Avslutningsvis vill jag påpeka att Millennium till skillnad från andra läroböcker beskriver såväl direktdemokrati som indirekt demokrati som nödvändiga:

Som tidigare nämnts så finns det både *direkt* och *indirekt* demokrati. I Sverige använder vi oss av indirekt demokrati när vi väljer en ny riksdag. Vi röstar på partier och politiker som ska representera oss i riksdagen. (...) Den direkta demokratin tillämpas när politikerna vill veta vad svenska folket eller kommuninvånarna tycker i en speciell sakfråga. Enligt grundlagen är det dock politikerna som har sista ordet (Palmquist & Widberg, 2012, s. 33).

Därmed framställs direkt demokrati som integrerad beståndsdel av svensk demokrati, men endast som ett instrument för politiker som vill genomföra en officiell opinionsundersökning.

Sammanfattningsvis naturaliseras formell, representativ demokrati genom att beskriva den som ett genomtänkt, rationellt och planerat svenskt respektive västerländskt system för att fatta beslut. Demokrati beskrivs också som en styrningsteknologi, även om texten samtidigt hänvisar till möjligheter att påverka politiker. Textens konstruktion av representativ demokrati integrerar eventuella avvikare och utmanare, där såväl *civil olydnad*, *direkt demokrati* som *alternativa levnadssätt* beskrivs som delar av den liberala demokratins funktionssätt. Styrelseskicket utmanare exkluderas inte, utan framställs som del av ett välplanerat system.

I textens beskrivning av historiska processer förekommer medborgare praktiskt taget inte alls som aktörer. Som redan påpekat argumenterar texten dock att medborgare bör aktivera sig för att förankra beslutsprocessen och därmed uppnå *vad vi menar med demokrati*:

För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste *beslutsprocessen* vara folklig förankrad – demokratisk. Med den utgångspunkten innebär det *att vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (i.ex. gå och rösta)* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2 (kursivering i originalet))

Här avvisar texten implicit föreställningen att demokrati skulle kunna vara resultat av – eller uttryck för – tanken att ett suveränt folk styr sina egna livsvillkor. Istället konstrueras demokrati som ett överordnat, självskrivet mål som i sin tur kräver att medborgare fullgör vissa skyldigheter. Medborgare blir här, som sagt, ansvariga för demokratins legitimitet, och denna informella valskyldighet blir central i legitimeringsprocessen.

Texten konstruerar en – jämfört med andra läroböcker – långtgående definition av medborgerliga rättigheter: medborgare har en rätt att *påverka och styra*. Samtidigt

anger Millennium att denna rätt och skyldighet verkställs genom att *gå och rösta*. Texten fastslår att representativ demokrati innebär medborgarstyre, men förklarar inte på vilket sätt medborgarna styr genom att välja eller genom att informera politiker i folkomröstningar, demonstrationer och uppvaktningar:

Demonstrationer och uppvaktningar är andra sätt att påverka våra beslutsfattare. Den enskilda sakfrågan kan då föra samman människor med olika politiska sympatier (Palmquist & Widberg, 2012, s. 15).

Men dessa möjligheter att informera politiker avgränsas skarpt från *extrema åsikter och extrema partier*:

En del bostadsområden i utkanterna av framför allt storstäder har kommit att domineras av invandrare. Dessa områden med ekonomiskt svaga grupper med hög arbetslöshet, låg utbildning och dåliga kunskaper i landets modersmål, bidragsberoende mm. blir en utmärkt grogrund för misstro, intolerans och främlingsfientlighet. Vilket i sin tur skapar extrema åsikter och extrema partier. Högerextrema åsikter ger upphov till vänsterextrema åsikter och tvärtom (Palmquist & Widberg, 2012, s. 13).⁵²

Texten erbjuder alltså i första hand ett liberalt medborgarskap där medborgare kan och bör legitimera det politiska systemet genom att delta i formella aktiviteter och genom att inte hemfalla åt extremism. Samtidigt *engagerar och organiserar* det politiska systemet medborgarna, och erbjuder dem möjligheter att informera politiker. Medborgarna beskrivs som underordnade, stödjande delar av rationella och genomtänkta politiska strukturer, men samtidigt tillerkänns de vissa möjligheter att organisera civilsamhällets alternativa levnads- och påverkansformer.

Relationella aspekter

Jag inleder även här med att undersöka textens modalitet. Millennium domineras av objektiv modalitet och absoluta sanningsanspråk, som exempelvis i ovanstående beskrivning av främlingsfientlighetens orsaker. Modaliteten framställer textens verklighetsavbildning och meningserbudanden som objektiva och odiskutabla. Men precis som i ovanstående citat är många av textens beskrivningar och förklaringar något vaga och svårtolkade:

Vår västerländska demokrati betonar främst *hur* vi fattar beslut. För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste *beslutsprocessen* vara folklig förankrad – demokratisk. Med den utgångspunkten innebär det *att vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t ex gå och rösta)*. Även när vi talar om t.ex. företagsdemokrati och skoldemokrati läggs tonvikten på den demokratiska

⁵² Jag avstår här från en analys av textens teori om förorter och extremismens uppkomst, men vill påpeka att texten naturaliserar en politisk-ideologisk mittenposition.

beslutsprocessen, d.v.s. *hur* vi fattar beslut (Palmquist & Widberg, 2012, s. 13, kursivering i originalet).

Texten klargör här att innehållet skall uppfattas som korrekt verklighetsavbildning: västerländsk demokrati betonar (främst) hur vi fattar beslut, vi måste vara aktiva, och vi måste gå och rösta. Texten bakgrundar också delar av resonemanget och undandrar dem därmed från kritisk granskning (Latour & Woolgar, 1986): för att kunna förstå textens resonemang måste läsaren bland mycket annat acceptera att det finns en avgränsad och objektivt existerande *västerländsk demokrati*, att den är en antropomorf aktör, och att det finns en vi-gemenskap som uppfattar denna demokratiform som sin egen. Texten förutsätter också att läsaren uppfattar en rättighet som en skyldighet och vice versa, och att läsaren uppfattar det som rimligt att medborgarna är ansvariga för beslutsprocessens folkliga förankring.

Men samtidigt relativiserar texten sanningsanspråken: det är *den västerländska demokratin* och ett opreciserat *vi* som definierar demokrati som beslutsform. Och kravet *att vara aktiv och delta i demokratin* uppstår bara *om vi vill uppnå vad vi menar med demokrati*. I och med att läsaren görs delaktig i *vi* och *vår västerländska demokrati* fungerar denna argumentation som ett auktoritetsanspråk: eventuella invändningar mot *vad vi menar* skulle innebära att läsaren i princip tar avstånd från sig själv.

I ovanstående citat åberopar texten gemenskapers uppfattningar som sanningsanspråk och argumenterar att *vi* måste agera på ett visst sätt eftersom *vi* har en viss definition av demokrati. Även i nedanstående citat argumenterar texten för representativ demokrati genom att hänvisa till något som *vi i västerlandet* betonar:

Demokrati betyder folkmakt eller folkstyre, men det finns olika åsikter om vad det egentligen innebär. Vad är folkstyre? Innebär det att folket styr? Vad krävs för att folket ska *kunna* styra? Vi kan trots frågorna urskilja vissa begrepp som anses ingå i demokratibegreppet. Allmänna och fria val, konkurrerande partier, yttrande-, tryck- och mötesfrihet är något som vi i västerlandet betonar (Palmquist & Widberg, 2012, s. 13).

Texten argumentation bygger på en variant av *det faktiskas normativitet* som sanningsanspråk: allmänna föreställningar om demokrati används för att legitimera textens definition av demokrati, vävs samman med demokratibegreppets etymologi och samkonstruerar *demokrati* och *representativ demokrati*. Textens argumentationsstruktur gör det i princip omöjligt att ta ställning till textens utsagor.

Texten använder i stor utsträckning passivformer för att förklara historiska förändringar, exempelvis att demokratierna i väst *tog form*. Sådana passivformer eliminerar aktörskap, kontingens, orsak och verkan, samband och förklaringar och gör det svårt att diskutera textens förklaringsmodeller och meningserbjudanden (T. Englund, 1997; Haavelsrud, 1979a; Helgason, 2010; Wineburg, 2001).

Utöver dessa sanningsanspråk reser texten även auktoritetsanspråk, bland annat genom konstruktion av vi-gemenskaper. Även dessa bakgrundas och framställs därmed som objektivt existerande och oavvisliga, oavsett om de framställs som obestämda *vi*, som nationella svenska gemenskaper eller som övernationella gemenskaper som i *vår västerländska demokrati*. Det innebär att läsarens medlemskap i dessa vi-gemenskaper varken framställs som erbjudanden eller som påstående man kan förhålla sig till, utan som delaktighet i förpliktigande, oundvikliga och naturliga åsikts- och värdegemenskaper (jfr Fleck, 1979, 2011; Sabisch, 2017; Sady, 2016). Inte heller dessa gemenskapers preferenser och uppfattningar ställs till disposition, utan beskrivs som naturliga och självklara. I ovanstående citat är det exempelvis inte möjligt att diskutera om *vi i västerlandet* verkligen betonar de uppfattningar som tillskrivs denna vi-gemenskap⁵³.

Texten naturaliserar också vissa förhållningssätt gentemot det svenska styrelseskicket som legitim kritik, och erbjuder samtidigt en lösning för de frågor som texten legitimerar som godtagbar kritik:

Även om man anser att vi i Sverige har kommit långt i den demokratiska utvecklingen finns det delar av vårt system som kan kritiseras. Ett av demokratins stora problem ligger i att majoriteten fattar beslut. Hur ska man kunna förena majoritetens rätt med minoritetens krav på inflytande och frihet? Ett sätt att mildra effekterna av det så kallade majoritetens förtryck är att använda sig av *kvalificerad majoritet* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 12)

Texten beskriver här att kritik mot några delar av *vårt system* som skall ses som legitim, och hur denna kritik skall besvaras. Med ett resonemang⁵⁴ från Marcus Tullius Cicero (1891) anger texter därmed också att alla andra delar inte kan kritiseras.

Sett som auktoritetsanspråk för texten här en dialog med sig själv, där den fastslår både problemet och dess lösning. Därigenom positioneras läsaren i en gemenskap som får ha punktuella invändningar mot *delar av vårt system*, men bara under förutsättning att den håller sin kritik inom en snäv ram och accepterar den lösning texten anger. Lösningen är dessutom redan del av det politiska systemet. Texten positionerar således läsaren i en gemenskap som kritiserar något som i grunden redan är löst. Den skenbara systemkritiken är alltså i princip ett övertalande resonemang som förklarar varför kvalificerad majoritet tillämpas i vissa fall. Samtidigt övertar

⁵³ Jag bortser här från att texten varken definierar *västerlandet* eller *vi i västerlandet*, och att texten fastslår en skiljelinje mellan *oss* och ett diffust område utanför västerlandet. Oklarheten bidrar till att det blir svårt att diskutera, granska och ta ställning till textens inkluderande anspråk.

⁵⁴ Cicero argumenterade att en text som räknar upp undantag samtidigt förutsätter och bekräftar att det finns en regel. Om lagen anger att några inte kan bli romerska medborgare innebär det att alla andra faktiskt kan bli romerska medborgare.

texten här problemformuleringsprivilegiet, vilket enligt Lukes (2005) är en betydelsefull del av maktutövningen.

I förbigående kan man nämna att Millennium här naturaliserar *frihet* som *negativ frihet*, det vill säga som frihet från exempelvis politiska regleringar eller beslut (Berlin, 1958b; Berlin, 1958a; MacCallum, 1990; Miller, 2006). Detta koncept kopplas i regel till Thomas Hobbes, John Locke, J. S. Mills och Adam Smith, och associeras med en liberal uppfattning av individer (Ball et al., 2014). Texten naturaliserar här således en liberal medborgarskapsmodell, utan att synliggöra att detta är endast en av flera tänkbara konceptioner. Det positionerar läsaren som del av en liberal åsikts- och värdegemenskap, med små möjligheter att ens observera denna gemenskap.

Millennium problematiserar även andra delar av den svenska demokratin:

... det kan ibland vara svårt att se vem som har inflytande över dem som ska fatta politiska beslut. (...) Dessutom anser många att det är svårt att identifiera sig med sina beslutsfattare, riksdagsmännen, som tillbringar större delen av sin tid i Stockholm. Vad vet de om problemen på andra orter? (Palmquist & Widberg, 2012, s. 12).

Här formulerar texten en dikotomi av två fasta, givna grupper: politiker och väljare. Texten markerar också att det är väljarnas uppgift att *identifiera sig med sina beslutsfattare*, vilket suggererar en relation mellan väljare och valda som liknar relationen mellan senatorer och deras klienter i antikens Rom.

Sammanfattningsvis legitimerar texten ett liberalt medborgarskap med hänvisning till nödvändighet, vi-gemenskapen och till det demokratiska systemet själv. Detta medborgarskap utövas primärt genom att rösta och att aktivera sig inom det politiska systemet, samtidigt som denna form av deltagande skall uppfattas som *att styra*. Texten är dock öppen för andra former av deltagande, så länge de inte närmar sig vad texten framställer som extrema former.

Relationen mellan text och läsare kännetecknas övervägande av objektiv modalitet och därmed av textens sanningsanspråk. Textens ståndpunkter – som inte kännetecknas som ståndpunkter – förankras i en samkonstruktion av normativa sociala praktiker, för-givet-taganden, vi-gemenskaper och västerländsk demokrati. Läsarens möjligheter att synliggöra och ta ställning till textens definitioner och uttalanden begränsas av textens auktoritets- och sanningsanspråk.

Subjektspositioner

Subjektspositioner i relation till det politiska

I relation till det politiska fältet positioneras läsaren genom en komplex argumentation i en vi-gemenskap där

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

... vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t.ex. gå och rösta) (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2)

Läsaren positioneras alltså som påverkande och styrande medborgare, vilket exemplifieras med att *gå och rösta*. Läsarens uppmanas alltså att uppfatta sitt närmast obligatoriska valdeltagande som ett sätt att påverka och styra. Denna valskyldighet kopplar texten till kravet att *beslutsprocessen måste vara folkligt förankrad – demokratisk*, vilket i sin tur sägs vara nödvändigt för att *uppnå vad vi menar med demokrati*.

Det innebär att läsaren placeras i en åsiktsgemenskap som har en gemensam, homogen uppfattning om demokrati. Denna uppfattning kretsar till synes kring valdeltagande som föreställning om styrning, och legitimerar beslutsprocessen genom deltagande i *vad vi menar med demokrati*.

Vi-gemenskapens demokratiuppfattning förmedlas något mer subtilt, bortsett från valskyldigheten. Texten medger att det finns begränsade oklarheter, men hänvisar till en allmän konsensus som uppfattar *demokrati* som representativ demokrati så som den regleras i *regelboken*.

Allt i allt positioneras läsaren som väljare i en representativ demokrati, men med en skyldighet gentemot vi-gemenskapen: att förverkliga vi-gemenskapens demokratiuppfattning och att legitimera beslutsprocesser genom att *vara aktiva och delta i demokratin*. Läsaren bör alltså uppfatta sig själv som moraliskt ansvarig för demokratin bevarande, och samtidigt se sitt valdeltagande som förverkligande av demokratin.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Läsaren positionering i förhållande till texten tenderar att vara oklara och ogenomträngliga, vilket försvårar läsarens ställningstaganden. Bland annat godtar texten att läsarens eventuellt har invändningar mot det politiska systemet, men styr dem mot de kritiska ställningstaganden som texten erbjuder och återintegrerar dem genom att besvara sina egna invändningar. Ett exempel för detta finns in preambeln till kapitlet om demokrati:

Vem bestämmer?

Ordet demokrati betyder folkstyre.

Politikerna väljs av folket och det eller de partier som får flest röster bildar regering. Många menar att detta är demokratiskt.

Andra menar att det ändå bara är ett fåtal aktiva som har makten och som sitter på toppen och styr över den passiva massan (Palmquist & Widberg, 2012, s. 1).

Här formulerar texten först med absolut sanningsanspråk vad ordet *demokrati betyder*, och reproducerar föreställningen att ett ords etymologiska ursprung definierar

fenomenets innersta väsen – en språkhistorisk sett något omtvistad ståndpunkt (Stedje & Prell, 2007). Men den legitimerar textens demokratidefinition som sann och gör den odiskutabel.

Därefter betecknar texten representativ liberal demokrati som majoritetsuppfattning: *många menar* det. Texten förklarar omedelbart därefter att andra menar att det är frågan om elitdemokrati. Här erbjuder texten en majoritetsuppfattning och ett legitimt alternativ, men läsaren erbjuds inte någon position utifrån vilken hen skulle kunna ta ställning till uppfattningarna. På de därpå följande sidorna löser texten sedan upp det spänningsförhållande som konstrueras i ingressen: demokrati definieras med hänvisning till vad *vi menar*, vad *man menar* och till den västerländska demokratin själv som beslutsmetod och representativ, liberal demokrati. Därmed utesluts alla möjligheter att diskutera textens utsagor.

Men även om någon läsare uppfattar det svenska statsskicket som toppstyrt har texten ett svar: förklaringen är massans passivitet. Därmed har texten även här erbjudit en möjlighet att kritisera, och bemöter kritiken med ett systemstabiliserande argument: läsare bör aktivera sig.

Även andra språkliga mekanismer subsummerar läsaren under textens berättelse, exempelvis hänvisningar till *vi, vår svenska demokrati* och *vår västerländska demokrati*. Att ställa sig utanför textens argumentation skulle innebära att läsaren ställer sig utanför dessa gemenskaper och därmed utanför den svenska och västerländska demokratin. Sanningsanspråk och alternativlöshet innebär att läsaren formas till deltagare i den redan pågående demokratin och att hen inte erbjuds någon möjlighet att ta ställning till textens eget narrativ. Samtidigt innebär denna typ av argumentations att läsarna formellt sätt själva väljer sin samhörighet med gemenskapen.

Sammanfattning

Texten presenterar en teleologisk, självstyrande historisk utveckling, vilket exkluderar föreställningar om historiskt aktiva medborgare. Konstruktionen av demokrati och medborgarskap fokuserar på nödvändigheten att medborgare deltar i befintliga politiska strukturer och att uppfatta dessa som *demokratin*. Läsare positioneras som medborgare och väljare, vilket innebär att de involveras i en åsiktsgemenskap, men samtidigt skall bli aktiv för att förverkliga gemenskapens demokratiuppfattning: representativ demokrati. Läroboken erbjuder innehållet som förmedling av såväl kunskaper och föreställningar, och bygger i första hand på ett gemenskapserbjudande som inte möjliggör någon opposition utanför textens kunskaps- och föreställningssystem. Det innebär att läsaren praktiskt taget inte har någon annan möjlighet än att identifiera sig med det befintliga politiska systemet. Med stöd i ett resonemang hos Irisdotter Aldenmyr & Olson (2016a; 2016b) och Olson & Dahlstedt

DETALJANALYSER, KATEGORI ETT

(2014) skulle denna typ av formning närmast betecknas som en terapeutisk styrningsteknik.

Representativ demokrati – låt vara med inkludering av andra aktivitetsformer och livsstilar – skall således reproduceras genom att läsaren förmås att inse nödvändigheten att vara aktiv inom ramen för det existerande formella statsskicket.

Detaljanalyser, kategori två: att engagera sig för demokratin

I denna kategori redovisar jag analyser av läroböcker som också argumenterar för att det representativa statsskicket skall reproduceras, men som samtidigt indikerar att politiska förändringar – främst i civilsamhället – är möjliga. Det implicerar att dessa läroböcker implicit eller explicit skiljer mellan (civil)samhället och staten. Dessa läroböcker tenderar också till att argumentera utifrån ett medborgerligt etos och uppvisar därmed spår av republikanska resonemang. Det finns också en tendens att identifiera konkreta medborgare som aktörer i historiska förändringar.

Kompass till samhällskunskap (Eliasson och Nolervik, 2011)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Beskrivningen av historiska förändringar betonar aktörslösa förändringar med inslag av bland annat biologiska metaforer:

Den demokratiska idén föddes ... (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Som en följd av den franska och den industriella revolutionen växte de politiska ideologierna fram (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 20).

Vi kan konstatera att den svenska demokratin är ung (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 20).

Antalet demokratier i världen växer (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21).

Den demokratiska idén fick inte något större genomslag förrän långt senare. På 1700-talet började tanken om alla människors lika värde få fotfäste (Eliasson & Nolervik, 2011, s.20).

Textens formuleringar visar här att historiska processer tillskrivs naturliga eller natur-enliga drag, och att *demokratins idé* beskrivs som samhällsförändrande kraft. Denna föreställning skiljer sig från tankefiguren *demokrati existerar a priori* som framförs i flera andra texter. Tankefiguren *demokrati som idé* används snarare som referensvärde som

kan jämföras med konkreta styrelseskick, vilket principiellt an-ropar läsaren i en betydligt mäktigare position. Jag återkommer till denna aspekt.

Parallellt med denna kvasi-naturliga utveckling framställdes styrelseskick och samhällsorganisation som resultat av avsikt, ambition och planering:

Det demokratiska styrelseskicket fungerar som spelregler för hur samhället ska fungera (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Samhället måste ha en fungerande organisation och ledning för att vi människor ska kunna leva tillsammans. Det samhälle där folkets vilja får styra har visat sig fungera bäst (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Den bräckliga demokrati som införts i Tyskland efter första världskriget hade förvandlats till en nazistisk diktatur (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21).

För att en demokrati ska fungera måste alla medborgare ha frihet att föra fram sina åsikter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Som dessa citat visar framställs samhällets organisation och styrelseskick som resultat av någon form av ordnade kraft, eller som resultat av en tvingande nödvändighet: texten anger att en *bräcklig demokrati* hade införts i Tyskland, och att åsiktsfrihet är nödvändig för att en demokrati skall fungera.

Så här långt beskriver texten en kvasi-naturlig utveckling mot demokrati, framställer idéer som drivkraft, och beskriver statsskick som planerade och rationella *spelregler* med ett högre syfte: att *människor ska kunna leva tillsammans*. Samtidigt indikerar texten också att det både finns ett slags tidtabell som avgör vilka länder som ligger efter i utvecklingen: länder där människor *fortfarande* kämpar:

Antalet demokratier i världen växer. Mer än hälften av medlemsstaterna i FN är fungerande demokratier. Dessa demokratiska länder är i genomsnitt rikare och lever i större utsträckning i fred än de länder som inte är demokratier. Men som du kan se på kartan här nedan så finns det många människor runt om i världen som fortfarande kämpar för sina politiska möjligheter och förföljs för sina åsikter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21).

Här konstruerar texten en teleologisk föreställning att samhällen mer eller mindre automatiskt omvandlas till *demokratier*, samtidigt som det finns en kronologi i demokratiseringsprocessen. Texten kombinerar också demokrati med välstånd, fred, *politiska möjligheter* och åsiktsfrihet. Även om det förbli oklart hur dessa variabler förhåller sig till varandra framgår det tydligt att demokrati framställs som ett eftersträvansvärt tillstånd. Texten markerar här också ett inslag av kamp. Kampen utspelar sig dock i andra delar av världen, och handlar om människors *politiska möjligheter*. Det förblir oklart vad dessa politiska möjligheter är, men liksom i de flesta andra läroböcker

framställs kampen som ett idealistiskt projekt, som inte handlar om materiella livsvillkor som överlevnad, rättvisa, jordreformer och liknande.

Kampen för politiska möjligheter preciseras när texten beskriver att *nya grupper krävde rösträtt och inflytande*. Även här anger texten att dessa nya grupper i första hand strävar efter formellt deltagande i den representativa demokratin:

Nya grupper, som t ex arbetarna i industrierna, krävde rösträtt och inflytande. Andra grupper ville bevara samhället eller förändra det långsamt. De framväxande partierna företrädde olika grupper, eller *klasser*, och deras syn på hur samhället skulle se ut (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 20).

Texten nämner här också att partier *växer fram*, och att det finns ett samband mellan klasser och *deras syn*. Tanken utvecklas dock inte närmare. Däremot markerar texten att partier *företräder* grupper, det vill säga att de inte styrs av medlemmar, utan är gruppernas ombud. Texten beskriver också ideologier som aktörer som strävar efter utrymme:

Efter andra världskriget har nazism och fascism inte fått något större utrymme. De flesta länder i före detta Sovjetunionen och Östeuropa har lämnat sitt kommunistiska styre efter Berlinmurens fall 1989 (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21).

Här konstrueras även länder som aktörer. I detta fall framställs länders politiska förändring som självändamål, och länders strävan bort från något – som därmed rimligen blir negativt – framstår som enda drivkraft.

Texten beskriver också *demokratin* som aktör som *var i kris* under 1920- och 30-talen (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21). Krisen utgjordes av nazismen och kommunismen, vilket innebär att texten reproducerar en extremism-föreställning som går ut på att höger och vänster i grunden förenas av gemensamma drag: de är mot *demokratin som sådan*, som därmed automatiskt placeras i mitten och blir normerande.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Redan i konstruktionen av demokrati i Aten lyfter texten fram kopplingen till en liberal demokratimodell:

Alla vuxna och fria män i det antika Aten deltog i viktiga och gemensamma beslut. Männen diskuterade och röstade. Majoritetens vilja skulle gälla, det vill säga det förslag som fick flest röster vann (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Texten beskriver här Atens republikanska demokratimodell som individuellt deltagande i beslutsdemokrati och understryker majoritetsbeslut samt *röstningen*. Deltagande i stadsstatens självförvaltning nämns inte, även om diskussioner nämns i samband med röstningen.

Det individuella och liberala perspektivet betonas även när texten beskriver demokrati som idé genom att erbjuda en dikotomi av *sambälle* och *vi människor*, där den enskilde skall *påverka* samhället:

Ordet demokrati betyder alltså folkstyre, men vad innebär det i praktiken?

Demokrati handlar om hur samhället ska styras, men också om hur vi människor ser på och behandlar varandra. Grundtanken är att alla människor har lika värde och rättigheter oavsett kön, ursprung, åsikt och religion. Därför ska också alla människor ha rätt att göra sin röst hörd och kunna påverka samhället. (...) För att en demokrati ska fungera måste alla människor ha frihet att föra fram sina åsikter. Yttrandefrihet och tryckfrihet tillhör våra grundläggande demokratiska rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Texten använder här demokratibegreppets etymologi⁵⁵ som argument för *folkstyre*, som definieras dels som styrningsteknologi – *hur sambället⁵⁶ ska styras* – och dels som informella, ömsesidiga relationer mellan *människor*. Texten härleder sedan Dahls kriterier ur demokratin *grundtanke*, och legitimerar därmed en variant av regelboken genom hänvisning till demokratin. Samtidigt legitimerar texten här också den formella demokratin genom en analogi med informella relationer.

Utöver regelboken använder texten även ett normativt argument: medborgerliga rättigheter legitimeras genom hänvisning till *hur samhället skall fungera*:

För att en demokrati ska fungera måste alla människor ha frihet att föra fram sina åsikter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Det demokratiska styrelseskicket fungerar som spelregler för hur samhället ska fungera (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Yttrandefrihet är här något som anordnas för att demokratin *ska fungera*. Texten re-producerar tankefiguren att demokratin existerar *a priori* och kräver en viss statlig organisation för att den skall *fungera*. Texten fastslår också att samhällets fungerande kräver ett antal spelregler, och legitimerar därmed ett formellt-representativa styrelseskicket.

⁵⁵ De flesta läroböcker använder ett cirkelargument där *begreppet* demokrati förväntas visa att folket *skall styra*, alternativt att folket skall styra *i en demokrati*. Jag menar att begreppets betydelse oavsett språk inte kan underbygga det normativa kravet att folket skall styra. Hänvisningen till begrepps etymologi är problematisk, eftersom den bortser från betydelseskiftningar över tid. Även i det konkreta fallet är etymologin bekymmersam, eftersom varken *deme/demos* eller *kratús* har exakta motsvarigheter i dagens svenska. Jag avstår från att analysera denna problematik, men fokuserar på argumentets praktiska funktion: att legitimera en specifik demokratidefinition genom att hänvisa till dess antika anor.

⁵⁶ Begreppet *sambälle* syftar rimligen inte på civilsamhället eller människors självorganisation och självstyre, eftersom dessa knappast kräver formella styrningsmekanismer. Med hög sannolikhet syftar begreppet istället på *stat*.

Trots hänvisning till mellanmännsliga umgängesformer dominerar den normativa definitionen genom regelboken som tankefigur. Texten avgränsar också representativ demokrati från andra styrelseskick, i synnerhet direkt demokrati:

Folkomröstningar är inte särskilt vanliga i vårt land. Vi har endast haft sex folkomröstningar, den senaste var år 2003 och då röstade vi om vi skulle införa Euron som valuta i Sverige.

Det är inte praktiskt möjligt att alla människor är med och bestämmer i alla frågor (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 23).

Texten legitimerar representativ demokrati dels genom vi-gemenskapen som åberopas fyra gånger i två meningar⁵⁷, samtidigt som texten hänvisar till ovanligheten och därmed åberopar ”det faktiskas normativa kraft”. Texten legitimerar representativ demokrati också genom en dikotomi där *alla är med och bestämmer i alla frågor* står mot representativ demokrati. Texten argumenterar här mot ett krav som rimligen inte har rests på allvar, så att representativ demokrati framstår som den enda rationella lösningen. Textens tankegång utvecklas vidare till en beskrivning av relationen mellan politiker och valda:

Det är inte praktiskt möjligt att alla människor är med och bestämmer i alla frågor. När vi röstar i val till riksdagen, landsting och kommun väljer vi människor som ska representera oss väljare. De människor vi väljer är engagerade i politiska partier som står för vissa idéer och visioner om hur samhället ska vara. Vi ger dem förtroendet att fatta beslut och därför kallas de **förtroendevalda** (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 23).

Texten konstruerar här överföringen av folkviljan till politiska beslut som en personlig-emotionell förtroenderelation mellan *oss väljare* och politiker, och hävdar att dessa kallas för förtroendevalda därför att *vi* ger dem förtroendet. Texten utvecklar relationen mellan väljare och politiker genom att ange att *vi* kan upphäva förtroenderelationen genom att *välja andra representanter i nästa val om vi är missnöjda* (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 23). Relationen mellan väljare och politiker är alltså här inte som i tidigare analyserade läroböcker en relation mellan väljare och yrkespolitiker som grupp eller klass, utan mellan väljare och politiker som personer.

Politiker beskrivs som *människor som är engagerade i politiska partier som står för vissa idéer*. Dikotomin av väljare och politiker reproduceras, men förklaras genom hänvisning till engagemang, idéer och visioner. Det är ovanligt att läroböcker förklarar varför politiker är politiker, och än ovanligare att de hänvisar till handlingar snarare än till oföränderliga egenskaper.

⁵⁷ Jag bortser här från att textens förväntade mottagare – elever i gymnasieskolan – knappast har deltagit i någon av de folkomröstningar som *vi* sägs ha haft.

Texten erbjuder också en relativt ovanlig konstruktion av väljare som kombination av formella och informella drag:

Men demokrati innebär inte bara rättigheter och friheter. Alla människor har skyldigheter mot och ansvar för det demokratiska samhället. Demokratien bygger på att människor engagerar sig och tar ansvar för det samhälle vi lever i. Vi måste visa tolerans mot varandra i samhället och jag får inte kränka andra människors fri- och rättigheter. Ingen människa får använda en rättighet som ursäkt för att inkräkta mot någon annans fri- och rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Texten fastslår här en uppsättning normativa beteenderegler för såväl politiska som sociala relationer, där politiska relationer konstrueras som en variant av ömsesidiga, jämlika sociala relationer. Ett utmärkande drag är textens normativa och deskriptiva krav på ett omfattande samhällsengagemang, som formuleras som *skyldighet*, *ansvar* och att *demokratien bygger på* det. Skyldigheten formuleras här inte som krav på deltagande i formella strukturer, utan som krav på engagemang och demokratiska umgängesformer. Texten närmar sig därmed en demokratimodell som betonar ett republikanskt etos före formellt deltagande i politiska institutioner (Crick, 1998; Crick, 2002; Crick, 2008; Crick, 2013).

Även textens beskrivning av nazism och fascism antyder ett moraliskt ansvar för *demokratien* som sådan, varvid det förblir oklart om texten refererar till formella strukturer eller till sociala relationer. Däremot blir det tydligt att texten framställer fascismen och nazismen som ett principiellt, voluntaristiskt avståndstagande från *demokratien* som sådan:

Fascismen växte fram i Italien efter första världskriget under ledning av Benito Mussolini. Han tog avstånd från demokratien och ville själv ha all makt att styra landet (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 32)

Hitler föraktade demokratins idéer och ansåg att en stark ledare var det bästa för Tyskland (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 33).

Textens resonemang understryker Hitlers och Mussolinis personliga vilja och övertygelser, och textens argumentation⁵⁸ framställer avståndstagande från *demokratien* som ett moraliskt sett förkastligt val.

Däremot innehåller textens beskrivning av civil olydnad spår av ett moraliskt ansvar för samhället som helhet, och därmed en viss närhet till republikanska föreställningar. Texten förklarar den civila olydnadens orsaker och etiska riktlinjer:

⁵⁸ Tankefiguren *guilt-by-association* definieras här som ett resonemang som framställer vissa handlingar eller personer som förkastliga och sedan – via analogislut – kopplar andra handlingar och personer till dem. Tekniskt sett är det här också ett fall av *reductio ad Hitlerum* som kritiserades av Leo Strass, som menade att en uppfattning inte automatiskt är förkastlig därför att den delades av Hitler (Strauss, 1953).

De traditionella partierna har problem med att rekrytera nya medlemmar. Att färre människor vill arbeta partipolitiskt. Däremot engagerar sig många människor i en speciell fråga som ligger dem varmt om hjärtat. (...)

Vissa föreningar och organisationer tycker att det är ok att använda sig av metoder som inte är lagliga. (...) Detta kallas för **civil olydnad**. Tanken är att vi har ett moraliskt ansvar som står över lagen. Det viktiga är att inga människor kommer till skada och att ta ansvar för de aktioner man utför. Man ska alltså vara beredd att ta sitt straff om man deltar i en aktion (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 39, fet stil i originalet)

Här konstrueras alltså civil olydnad inte som ett hot mot (den representativa) demokratin i sig, och texten markerar en tydlig skillnad mellan formella strukturer och moraliska skyldigheter.

Sammanfattningsvis konstruerar texten demokrati som resultat av naturliga, kvasi-automatiska förändringar utan mänskligt aktörskap. Konstruktionen av demokrati i nutid kännetecknas av republikanska föreställningar som smälter samman stat och samhälle, det vill säga att texten samkonstruerar representativ demokrati med informella sociala relationer mellan väljare och politiker och med informella relationer såväl mellan människor, som mellan *demokratin* och de enskilda. I detta sammanhang konstrueras medborgaren övervägande som individ, men som en individ som är tydligt inbunden i ett socialt ansvar för en social-politisk samhällsgemenskap.

Relationella aspekter

En del av relationen mellan text och läsare uttrycks språkligt sett genom textens modalitet eller sanningsanspråk. *Kompass till samhällskunskap* kännetecknas övervägande av objektiv modalitet, såväl när texten avbildar sociala strukturer och processer som när texten presenterar moraliskt förpliktigande normativa hållningar:

Men demokrati innebär inte bara rättigheter och friheter. Alla människor har skyldigheter mot och ansvar för det demokratiska samhället. Demokratin bygger på att människor engagerar sig och tar ansvar för det samhälle vi lever i. Vi måste visa tolerans mot varandra i samhället och jag får inte kränka andra människors fri- och rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Formuleringarna fastslår här att textens utsagor bör ses som objektiva, sanna och korrekta avbildningar av verkligheten: människor har objektiva skyldigheter och ett objektivt givet ansvar för samhället, och det framstår som objektivt sant att *vi* har en skyldighet att visa tolerans mot varandra. Textens sanningsanspråk gäller även värdeomdömen som i nedanstående citat:

Det proportionella valsystemet är mycket rättvist eftersom de flesta partier blir representerade. En nackdel kan vara att det trots fyraprocentsspärren blir många partier i riksdagen. Det kan vara svårt för ett parti att bilda regering på egen hand. Flera

partier måste då samarbeta eller bilda en regering med flera partier, en **koalitionsregering**. Detta kan leda till svaga regeringar och många regeringsombildningar (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 27, fet stil i originalet).

Här fastslår texten – med objektiv modalitet och därmed med absoluta sanningsanspråk – att valsystemet är *rättvist*. Texten markerar också – med något subjektiv modalitet – att vissa effekter *kan* inträffa, men indikerar samtidigt dessa *kan*-effekter så som samarbetstvång, *svaga regeringar* och *många regeringsombildningar* är en avvikelse från normala, önskvärda politiska rutiner. Textens subjektiva modalitet begränsas alltså till tänkbara utfall av ett proportionellt valsystem, medan textens värdering och bedömning framstår som objektiva.

Textens auktoritetsanspråk domineras av vi-gemenskaper som kringgärdas av påbud och förbud, samt av moraliska hållningar och attityder:

Vi har rätt att uttrycka våra åsikter, ha möten och demonstrationer, starta partier och föreningar. Vi har också skyldigheter mot det demokratiska samhället. Vi får inte använda våra fri- och rättigheter på ett sådant sätt att vi skadar andra människor. De beslut som fattas i demokratisk ordning måste vi acceptera och följa (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Textens motsvarighet till den demokratiska regelboken beskrivs här som gemenskapens rättigheter och moraliska skyldigheter gentemot *det demokratiska samhället*. Texten framställer det demokratiska samhället som en större, odiskutabel moralisk auktoritet. Denna auktoritet reglerar inte bara politiska handlingar analogt till mellanmänskliga kontakter, utan föreskriver också en proceduriell demokratiuppfattning: *vi* måste inte bara *acceptera och följa* beslut, utan måste också uppfatta dem som legitima eftersom de *fattas i demokratisk ordning*. Textens auktoritetsanspråk förstärks i dessa fall eftersom textens resonemang naturaliseras och bakgrundas: de framställs som självklara utan att nämnas explicit.

Texten konstruerar också tolknings- och åsiktsgemenskaper genom retoriska, förstärkande frågor:

Auktoriteter som kyrkan och kungahuset kritiserades. Tanken att de som styrde hade fått sin makt av Gud började ifrågasättas. Varför skulle bara några få ha makt att bestämma? Varje människas frihet och rätt att uttrycka sina tankar var viktiga i det så kallade **upplysningstänkandet** (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 20, fet stil i originalet).

Textens åsiktsgemenskap omfattar även ställningstaganden som att *starka regeringar* är att föredra, och att det är positivt om ett parti kan *bilda regering på egen hand* och inte behöver *kompromissa med andra partier* (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 28). Texten erbjuder så att säga ett facit till sina egna resonemang, men erbjuder inget utrymme för läsarens egna slutsatser, värderingar och ställningstaganden.

Sammanfattningsvis konstrueras relationen mellan text och läsare mycket tydligt som en formande relation där samhällsavgörande, medborgerliga skyldigheter, värderingar och normer förmedlas och läsaren formas till deltagare i en representativ demokrati med starka dygde-orienterade republikanska inslag.

Subjektpositioner

Subjektpositioner i relation till det politiska

Av ovanstående citat och resonemang framgår att läsaren (i relation till formella samhällsstrukturer, institutioner, politiska praktiker och organisationer) konstrueras som moraliskt ansvarig för demokrati och samhälle, med krav att underkasta sig formella beslut och att engagera sig både i den representativa demokratin och för samhället som helhet.

På samma sätt framgår också att läsaren positioneras i ett samhälle som konstrueras som en moralisk vi-gemenskap, som är ansvarig för de informella eller mellanmänskliga delarna av demokratin. Men textens argumentation bygger också på antagandet att politiska strukturer i grunden fungerar som personliga, mellanmänskliga förhållningssätt. Dessa framställs som principiellt jämlika och ömsesidiga, och jämställda mänskliga relationer framställs därmed som normerande för politiska förhållningssätt. Texten argumenterar exempelvis att *vi inte får använda våra fri- och rättigheter på ett sådant sätt att vi skadar andra människor*, och att *vi måste acceptera och följa politiska beslut* (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19). Här kombinerar texten en moraliskt motiverad vädjan – att begränsa politiska rättigheter av omtanke om andra – med en legalistisk argumentation att politiska beslut är legitima eftersom de har tillkommit på ett formellt korrekt sätt. Sammanlänkningsen av informella, jämlika relationer och politiska beslut leder således till att proceduriell legitimitet framstår som en moralisk skyldighet att acceptera politiska beslut. Det politiska gestaltas därmed som uttryck för informella moraliska förhållningssätt gentemot andra människor.

Personliga relationer framställs som principiellt jämlika och står som modell för relationen mellan medborgare och politiska institutioner. Texten konstruerar dock inte någon motsvarande kategorisk imperativ som skulle tvinga politiska institutioner till en motsvarande emotionell lojalitet med medborgare och väljare. Därmed blir det tydligt att textens sammansmältning av sociala relationer och politiska strukturer – eller samhälle och stat – implicerar en medborgare skall vara lojala med politiska strukturer, se dem som legitimerade och reproducera dem. Det blir tydligt när texten argumenterar att vi bör *ta ansvar för det samhälle vi lever i*.

Textens positionering av läsaren i politiska strukturer implicerar att läsaren positioneras som del av en vi-gemenskap som gemensamt förhåller sig till det politiska

fältet. Men samtidigt positioneras läsaren inte som konstituerande del varken av informella vi-gemenskaper eller av kvasi-informella politiska gemenskaper. Texten positionerar läsaren konsekvent som individ som så att säga av naturen är del av dessa gemenskaper och som bör uppleva en moralisk skyldighet till lojalitet gentemot både gemenskaper och politiska strukturer. Dessa beskrivs konsekvent som givna, vilket innebär att läsarens ansvar för politiska strukturer begränsas till ett moraliskt ansvar, utan möjlighet att gestalta eller forma dem. Textens republikanska drag begränsas alltså till moraliska förhållningssätt och till läsarens identifikation med både stat och samhälle.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Läsarens positionering i relation till textens innehåll bygger också på informalisering, moraliska omdömen, personliga relationer och vi-gemenskaper. I och med att texten i hög utsträckning involverar läsaren i ett *vi* blir textens definition av åsiktsgemenskapers uppfattningar nära nog oavvisliga:

Demokratien bygger på att människor engagerar sig och tar ansvar för det samhälle vi lever i. Vi måste visa tolerans mot varandra i samhället och jag får inte kränka andra människors fri- och rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Det är svårt att avvisa textens uppmaning att *vi måste visa tolerans mot varandra, att engagera sig* och *att ta ansvar för det samhälle vi lever i*. Dessa aspekter dominerar i citatet, medan texten samtidigt med objektiv modalitet argumenterar att dessa mänskliga värden är demokratins fundament. Det framställs alltså som oavvisligt sant att demokratien verkligen bygger på att människors informella relationer till varandra överförs till politiska förhållanden. Läsaren integreras här i en värdegemenskap och inordnas samtidigt i en gemenskap vars politiska, moraliska och ideologiska position definieras av texten. Textens positionering av läsaren är i princip oavvislig och odiskutabel.

Läsarens position i en dominerande värde- och åsiktsgemenskap under textens auktoritativa ledning innebär att läsarens utrymme att observera, synliggöra, analysera och ta ställning till textens uttalanden är mycket begränsat. Det beror främst på att textens ställningstaganden och perspektiv inte kännetecknas som sådana, utan naturaliseras och ramas in av moraliska och personliga tilltal. Läsaren anropas genomgående både som del av en värdegemenskap och som blivande del av samma gemenskap: textens anrop som del av gemenskapen är samtidigt normativa och deskriptiva.

Sammanfattning

Texten konstruerar politiska förändringar som aktörslösa och kvasi-automatiska, med dagens representativa demokrati som logiskt och rationellt slutresultat. Texten konstruerar också representativ demokrati som praktiskt taget oundviklig och som den enda fungerande demokratimodellen, under förutsättning att läsaren/medborgaren agerar utifrån de normer och värderingar som texten beskriver som förbindliga. Texten samkonstruerar också det civila samhället, informella umgängesformer och formella samhällsstrukturer till en demokratiform där medborgarskap som väljare och medborgarskap i informella sociala relationer praktiskt taget är identiska. Samtidigt positioneras läsaren i en klart underordnad, mottagande position i både samhället och i relation till texten.

Textens demokrati- och medborgarskapskonstruktion har därmed vissa republikanska drag där medborgares dygd dominerar relationen mellan medborgare och det politiska. Textens sociala praktik är däremot tydligt formande och underordnande.

Exposé (Lagergren Wahlin, 2011)

Kunskaps- och föreställningssystem

Exposé skiljer sig från övriga läroböcker genom att dess olika kapitel är skrivna av olika, namngivna författare; de här aktuella delarna beträffande demokrati och statskick har skrivits av Lagergren Wahlin (2011a; 2011b).

Historiska förändringar

Exposé beskriver historiska förändringar i stor utsträckning som aktörslösa och autonoma processer, exempelvis genom att påpeka att *Sverige demokratiserades* (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 250), att *det demokratiska systemet växte fram* (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 254) och att *det svenska partisystemet tog form* och att *partierna har sina rötter i 1800-talets politiska ideologier* (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 201).

Texten erbjuder också inslag av teleologiska förändringar, exempelvis när övergången från diktatur till demokrati beskrivs som en logisk, naturlig process:

Det skulle dock dröja ett bra tag tills hela folket fick möjlighet att välja representanter (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 250)

Ännu på 2000-talet finns det länder som är diktaturer (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 180).

Texten beskriver också vid flera tillfällen förändringar och strukturer som planerade, genomtänkta eller ändamålsenliga, som exempelvis när texten talar om *införande* av

en demokratisk stat (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 184) eller beskriver den atenska demokratin som resultat av att *man utvecklade en idé*.

Aten i Grekland där man på 400-talet f.Kr. utvecklade idén om att låta alla medborgare vara med och styra staten (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Ibland skjuts viktiga beslut på framtiden för att alla ska hinna sätta sig in i vad det handlar om (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Texten avvisar här kritik mot långsamt politiskt beslutsfattande genom att beskriva långsamheten som avsiktlig och rationell. Även det representativa statsskicket och politikerns uppdrag beskrivs som en avsiktlig konstruktion:

Den representativa demokratin förutsätter att alla medborgare har möjlighet att delta i en fri och öppen debatt och att rösta i fria och allmänna val. De valda representanterna ska sedan se till att värna folkets intresse eller åsikter så att de beslut som fattas har stöd bland medborgarna (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 179).

Jag avstår här från att analysera tankefiguren att den representativa demokratin existerar a priori och kräver eller förutsätter representativa strukturer. Men texten fastslår i alla fall att åsiktsfrihet, rösträtt och politikerns uppdrag att *värna folkets intresse* är avsiktliga och planerade konstruktioner. Citatet fastslår också att politiker *ska se till* att beslut skall uppfattas som legitima⁵⁹. Sammantaget konstruerar texten här representativ demokrati som ett planerat system, och avvisar föreställningen att det är ett kontingent resultat av intressen, konflikter och medborgares engagemang.

Samtidigt, i ett annat sammanhang, framställer texten människor som aktörer. Texten beskriver ett historiskt utgångsläge (Sverige som en *hård överhetsstat*) samt materiella och sociala förändringar (förbättrade kommunikationer genom ångmaskinen, järnvägen, telegrafan och tidningsutgivningen). Dessa, argumenterar texten, ledde till att idéer om frihet, jämlikhet och broderskap *började spridas och diskuteras mera allmänt*. Texten fortsätter:

Eftersom så få hade rösträtt fanns det ingen annan möjlighet att föra fram sina åsikter inom ramen för den politiska delen av samhället. Det enda sättet att utveckla sitt samhällsintresse var därför att träffas och diskutera de frågor man tyckte var viktiga. Detta ledde så småningom till att en rad folkrörelser växte fram. Gemensamt för dessa tidiga folkrörelser är att de växer fram mer eller mindre spontant bland folket som ett uttryck för människors längtan att förbättra världen med utgångspunkt i den egna vardagen (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 250f).

⁵⁹ Textens formulering är här något tvetydig: det förblir oklart om beslut skall stämma överens med medborgarnas intressen, eller om *de beslut som fattas* skall uppfattas som legitima. Texten lutar sig här mot såväl innehållslig legitimitet (beslut är demokratiska om de stämmer överens med väljarnas intressen) som mot *manufacture of consent* som styrningsteknologi (Butler et al., 2000; Herman & Chomsky, 2002; Howson & Smith, 2008; Lippman, 2007, 1991)

Trots inslag av biologiska metaforer erbjuder texten här en tankefigur som bland annat Bauman diskuterade: omvandlingen av personliga och privata erfarenheter till politiska ställningstaganden (Bauman, 2000, 2001, 2011). Texten är i stort sett ensam bland läroböcker om just denna tankefigur, och är också ensam om just denna form av aktörskap, som står i skarp kontrast till teleologiska och intentionala förklaringar inom samma text. En sådan intentional förklaring erbjuds när texten beskriver korporativism som resultat av politikernas vilja. Texten menar att politikerna ville

se till att olika intressen fick komma till tals. Därför bestämde man sig att låta företrädare för viktiga intresseorganisationer medverka i beslutsfattandet och genomförandet av besluten. På så sätt fick organisationerna möjlighet att direkt påverka politikens utformning samtidigt som politikerna fick tillgång till organisationernas sakkunskap inom olika områden. Detta sätt att bygga in det civila samhällets organisationer i staten kallas för korporativism (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 254).

Här reproducerar texten föreställningen att det politiska systemet konstrueras av politiker, att civilsamhället utgörs av intresseorganisationer, och att politik handlar om sakkunskap. Därmed framställs systemet som välorganiserat och välfungerande.

Sammantaget erbjuder texten flera olika förklaringsmodeller: aktörslösa och teleologiska förändringar, politikerstyrd intentional konstruktion, samt drag av medborgarliga påtryckningar och självorganisation i folkrörelser.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Texten erbjuder demokrati som resultat av ett ideologiskt ställningstagande, och argumenterar att detta kan förverkligas på många olika sätt.

Demokrati är ett styrelseskick som utgår från att alla människor är lika värda och därför ska ha inflytande över gemensamma beslut (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 176).

Samhällen som präglas av demokratiskt beslutsfattande kan skilja sig åt beroende på historiska, sociala och geografiska faktorer. Det finns därför ingen exakt modell för hur ett demokratiskt styrelseskick ska se ut (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 176).

Samtidigt klargör texten här att demokrati handlar om beslutsfattande och statens formella organisation, som legitimeras genom att kallas för *demokratiska*. Medborgarna konstrueras som fristående individer som möter *gemensamma beslut* (det vill säga beslut som fattas av politiker), vilket avvisar den republikanska föreställningen att medborgare är del av det gemensamma, och naturaliserar en liberal och formell konception av medborgare. I nästa steg kopplar texten samman *demokratin* med en uppsättning regler:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Demokrati som styrelseskick har med andra ord en innersta kärna som består av en uppsättning regler för hur beslut fattas och ett samhälle styrs (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 176). (i marginalen: Demokratins kärna)

Texten naturaliserar här den demokratiska regelboken med metaforen *den innersta kärnan*. Texten talar här om *demokrati som styrelseskick*, vilket indikerar att det kan finnas även andra aspekter, exempelvis *demokrati som idé*. Därefter samkonstruerar texten *demokrati som styrelseskick* med *grundläggande värderingar* som formuleras om till moraliska, normativa krav:

Demokrati är också förknippad med en rad grundläggande värderingar. För att kunna tala om demokratiskt styre räcker det därför inte att man följer principen om allmän rösträtt och att man tillämpar majoritetsprincipen. Ett demokratiskt samhälle förväntas också värna om mänskliga rättigheter och alla människors lika värde. I ett demokratiskt samhälle är det inte tillåtet att sätta upp gränser för vad människor får tycka och tänka. Inga regler kan heller avgöra när ett beslut blir odemokratiskt till sitt innehåll eftersom det är svårt att avgöra var gränsen går (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 177).

Texten reproducerar här tankefiguren att det *demokratiska samhället* existerar a priori, och att det måste följa vissa normativa påbud därför att det är demokratiskt. Texten erbjuder parallellt tankefiguren att kraven måste uppfyllas för att man ska *kunna tala om demokratiskt styre*. Resonemanget innebär att samhällets demokratiska natur visserligen förpliktigar, men att de förblir demokratiska oavsett vad de gör. Denna variant av *regelboken* argumenterar att formella kriterier inte är tillräckliga, utan måste kompletteras med mänskliga rättigheter som åsiktsfrihet och människors lika värde. Kraven legitimeras med *förknippad, förväntas* och *det är inte tillåtet*, det vill säga att texten hänvisar till inte närmare preciserade aktörer som förknippar respektive förbjuder.

Texten fastslår också att *ett demokratiskt samhälle* är oförenligt med innehållslig legitimitet, det vill säga föreställningen att innehållet i politiska beslut avgör om de är demokratiska. Exposé är ensam om att explicit diskutera innehållslig legitimitet, även om den avvisas som ogenomförbar.

Texten samkonstruerar också olika konceptioner (*styrelsesätt, syfte, värna om det gemensamma bästa, spel, inflytande, konfliktlösning, maktutövning*) där demokrati naturaliseras som *demokratiskt styrelsesätt* och *maktutövning*:

Ett demokratiskt styrelsesätt kan beskrivas som en uppsättning allmänna spelregler för hur hela samhället ska fungera. Demokratins syfte är att värna om det gemensamma bästa (allmänintresset). Det demokratiska ”spelet” ska se till att ge alla möjligheter till inflytande över samhällets gemensamma angelägenheter och eventuella konflikter som uppstår mellan olika personer eller organisationer ska lösas på fredlig väg med hjälp av diskussioner och förhandlingar. Demokratisk maktutövning vilar alltså på förmågan att bilda majoritet för sina åsikter snarare än att låta den

DETALJANALYSER, KATEGORI TVÅ

som är fysiskt starkast eller har mest pengar att vinna över andra (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

I denna konstruktion av representativ demokrati som *spelregler* för *hur samhället ska fungera* ingår också konstruktionen av politiker som kompetenta, pragmatiska experter, och av politik som *hantering av dagordningen* analogt till ovan citerade lösning av *eventuella konflikter* genom *diskussion och förhandlingar*.

Även om folkets representanter inte är tänkta att vara experter utan ”vanligt folk”, blir de flesta politiker ganska snart inriktade på något specialområde. På så sätt skaffar sig politikerna erfarenheter och kunskaper som gör att de lättare kan sätta sig in i de frågor som kommer upp på dagordningen (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 180).

Samtidigt formulerar texten majoritetsprincipen och minoritetsskydd som moraliska, normativa beteendekrav utifrån en spel-analogi:

För att demokratin ska fungera krävs både goda vinnare och goda förlorare. Den som inte får igenom sina krav därför att majoriteten säger nej, måste ge sig. Den som vinner majoritetens förtroende får inte glömma att också minoritetens intressen måste tas till vara (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 180).

Snarlika moraliska krav formuleras när texten beskriver medborgarskap genom en analogi till medlemskap i frivilliga föreningar, och legitimerar moraliska krav som att *vara aktiva, acceptera regler, foga sig, uppträda ansvarsfullt och kompromissa*.

Medlemskap innebär nämligen också att man accepterar de regler eller stadgar som finns. Man förväntas närvara vid årsmöten och vara aktiv när det gäller till exempel att söka pengar, ordna fester och så vidare. Som enskild medlem måste man foga sig i de beslut som fattas av majoriteten. Medlemskap i en förening innebär kort sagt en automatisk kurs i demokrati (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248).

Det demokratiska samhällets överlevnad och välmåga är beroende av att man lyckas lösa konflikter på ett fredligt sätt. Demokrati förutsätter därför att vi som individer inte till varje pris försöker få igenom vår egen vilja, utan att vi kan kompromissa om så behövs. (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 247)

I det offentliga förväntas vi däremot uppträda som ansvarsfulla medborgare som ser till *allas vårt gemensamma bästa*. Detta steg tas i det som brukar kallas det civila samhället (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248).

Formell beslutsdemokrati samkonstrueras här med normativa krav på fredlig konfliktlösning och hänsyn till *allas vårt gemensamma bästa*. Denna hänvisning till en rousseauansk föreställning om allmänviljan (*volonté générale*) i motsats till majoritetens vilja är ovanlig bland läroböcker. Texten förutsätter att detta *allmänna bästa* sammanfaller med de beslut som fattas, och att dessa beslut därför skall vara förpliktigande för medborgarna. Texten avvisar därmed även här föreställningen om innehållslig

legitimitet. Men samtidigt som texten kräver att medborgare skall underkasta sig politiska beslut – eftersom de sägs representera allmänviljan – erbjuder texten en legitim position för kritiska förhållningssätt:

Den här typen av ifrågasättande av styrelseformer och ledarskap är i själva verket en del av demokratins kärna. Att kritiskt ifrågasätta demokratisk maktutövning är snarare ett sätt att stärka demokratin än att försvaga den. Folkstyre förutsätter att medborgarna reagerar och protesterar.

Protester mot demokratins brister är därför inget problem i sig. problematiskt (sic!) blir det först när protester överskrider gränserna för de gemensamma spelreglerna och tar sig våldsamma uttryck. När t.ex. nynazistiska rörelser genomför attentat mot flyktingförläggningar eller anarkistiska grupper kastar sten emot polis är detta direkta angrepp på vår folkstyrelse.

När den brittiska premiärministern Winston Churchill (1874–1965) vid något tillfälle tillfrågades om vad han ansåg som demokrati som styrelseskick svarade han ”demokratin är den sämsta styrelseformen, bortsett från alla andra.” Vad tycker du? (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 182f).

Det förblir något oklart var gränsen för *de gemensamma spelreglerna* går, även om våld tydligt utgränsas som *direkta angrepp på vår folkstyrelse*. Men texten erbjuder en möjlighet att kritisera *demokratisk maktutövning* genom en form av lojal opposition⁶⁰ som inte ifrågasätter gränserna. I ett analogt resonemang inkluderar texten även direktdemokrati i det befintliga politiska systemet genom att påpeka att den av *somliga filosofer och statsvetare* ses som *själva sinnebilderna för demokratiskt beslutsfattande*, och att den utan problem skulle kunna integreras genom internet och *virtuella ”torg”* (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 179).

Avslutningsvis vill jag synliggöra textens komplexa konstruktion av medborgarskap. Texten argumenterar delvis utifrån en liberal dikotomi där individen står utanför det gemensamma och begär inflytande över *gemensamma beslut*. Samtidigt argumenterar texten att människor är sociala varelser som samordnar och omformulerar sina individuella erfarenheter till kollektiv handling och en *gemensam stämning*, låt vara utifrån ett individuellt, strategiskt syfte:

I en demokrati är det definitivt inte så att ”ensam är stark”. Det civila samhällets intresseorganisationer gör det möjligt att sätta press på politiska beslutsfattare. När många medlemmar talar med en gemensam stämning är det svårare att ignorera de krav som framförs. (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248f)

Texten erkänner också proteströrelser och alternativa samhällsformer som *växte fram* under 1960- och 1970-talet, och nämner också att

⁶⁰ I en analogi till den brittiska definitionen av opposition som *Her Majesty's Most Loyal Opposition* beskriver även *Exposé* opposition som en aktivitet som rentav stärker det politiska systemet som sådant.

DETALJANALYSER, KATEGORI TVÅ

unga människor kände olust inför den starka betoning på materiell välfärd och konsumtion som man menade präglade välfärdsstatens utveckling (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 259).

Texten avslutar med att definiera medborgares uppgift som *engagemang och förmåga att organisera sina intressen*:

Men kom ihåg att demokratisk utveckling och förnyelse är beroende av medborgarnas engagemang och förmåga att organisera sina intressen. Det är därför i slutändan upp till var och en av oss att medverka i formandet av framtidens civila samhälle (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 263).

Texten väver således samman flera olika positioner. Demokrati identifieras med ett representativt statskick som odiskutabel ram, och med det *allmänna bästa* som demokratins uppdrag. Samtidigt argumenterar texten för proceduriell legitimitet och mot innehållslig legitimitet. Det allmänna bästa skall enligt texten åstadkommas genom formell, representativ demokrati.

Samtidigt konstruerar texten medborgarskap som ett tvång att underkasta sig formella beslut, rätten att kritisera *demokratisk maktutövning* inom vissa ramar, samt rätten att utöva påtryckningar genom legitima kanaler i civilsamhället. Texten påbjuder också deltagande i *formandet av framtidens civila samhälle* och medborgerligt engagemang. Textens argumentation tilldelar civilsamhället en funktion som aggregationsområde för medborgares individuella politiska preferenser, och kombinerar informella värden och förhållningssätt med formella strukturer till en modell där både civilsamhälle och statlig organisation är delar av en representativ demokrati.

Relationella aspekter

Texten formulerar sina utsagor övervägande med objektiva modalitet, vilket tydligt framgår av majoriteten av ovanstående citat. Dessa framställer både verklighetsbeskrivningar och normativa krav som absolut sanna och giltiga:

För att demokratin ska fungera krävs både goda vinnare och goda förlorare. Den som inte får igenom sina krav därför att majoriteten säger nej, måste ge sig. Men den som vinner majoritetens förtroende får inte glömma att också minoritetens intressen måste tas till vara (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Formuleringar som denna, som konstruerar såväl politik som mänskliga relationer, konfronterar texten läsaren med en odiskutabel sanning. I just detta fall legitimeras textens krav med en hänvisning till en högre auktoritet: de behövs för demokratins fungerande.

Vid några tillfällen formuleras uttalanden med subjektiv modalitet och legitimeras med hänvisningar till vaga anonyma auktoriteter och grupper, som exempelvis *en del menar, de flesta skulle nog hävda* (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 177) och

(s)omliga politiska filosofer och statsvetare menar att den atenska direktdemokratis torgmöten utgör själva sinnebilden för demokratiskt beslutsfattande (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 179).

Utöver dessa mer eller mindre anonyma källor förankras textens ställningstaganden även i generella uppfattningar, exempelvis när texten anger att demokratin

är förknippad med en rad grundläggande värderingar (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 177).

Än mera abstrakt blir sanningsanspråken när texten fastslår att ett

demokratiskt samhälle förväntas värna om mänskliga rättigheter (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 177).

Denna typ av vaga, otydliga källhänvisningar och aktörer gör det svårt att analysera och ta ställning till textens uttalanden. För att exempelvis kunna ifrågasätta innehållet i ovanstående citat skulle det vara nödvändigt att diskutera vem det är som förväntar sig att *ett demokratiskt samhälle* agerar på ett visst sätt. Det innebär att textens sanningsanspråk visserligen framstår som vaga och något obestämda, men att de likväl – och just därför – är odiskutabla.

Textens auktoritetsanspråk är något komplexa och skall därför utvecklas mera utförligt. Textens auktoritetsanspråk formuleras bland annat genom informalisering, det vill säga personliga tilltal som simulerar förtroliga, jämlika samtal. Texten ställer exempelvis frågan ”Vad tycker du?”, varvid läsaren uppmanas ha en åsikt om ett uttalande som tillskrivs Winston Churchill. Texten ställer också frågan ”Vad anser du?” angående frågan om politiker kan hålla sina löften.

Texten reser också auktoritetsanspråk genom problemformuleringsprivilegiet: texten formulerar legitim kritik, exempelvis mot beslutssystemets långsamhet och politikernas löftesbrott, och intar därmed positionen som legitim oppositionsledare.

Exposé kombinera legitima kritik med informella vi-gemenskaper i form av förment jämlika, informella grupper med gemensam verklighetsuppfattning och gemensamma värderingar:

Efter valet hamnar politiker i en verklighet där kompromisser hör till vardagen. Är det över huvud taget möjligt för en politiker att hålla sina löften? Vad anser du? Vilka möjligheter att påverka har den som vägrar att kompromissa? (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 208).

De personliga frågorna till läsaren (som ”du”) erbjuder ett val mellan *vägran att kompromissa* – som texten tidigare har framställt som hot mot demokratin – och insikten att det vore irrationellt att envisas med att kritisera politiker för löftesbrott. Textens implicita – men inte uttalade – ståndpunkt framställs inte bara som enda logiska slutsats, utan kräver också att läsaren mer eller mindre frivilligt underkastar sig textens argumentation (jmf Irisdotter Aldenmyr & Olsson, 2016a, 2016b). Denna övertalande, kvasi-rationella argumentation förekommer i flera olika former, exempelvis i nedanstående citat som erbjuder läsaren ett val mellan två ståndpunkter:

Demokratiskt styre handlar därför mycket om att kompromissa. Det är viktigt båda att föra fram vad man själv vill och att lyssna på andras åsikter. En del menar att detta leder till att demokratiskt beslutsfattande inte är så effektivt. Ibland skjuts viktiga beslut på framtiden för att alla ska hinna sätta sig in i vad det handlar om. Eftersom politiskt styre i hög grad handlar om att fatta långsiktiga beslut, tycker nog trots allt de flesta att det är bra att politikerna tänker efter innan de handlar (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

I en variant av *choiceless choice* kan läsaren välja mellan *de flesta* som föredrar politiker som tänker innan de handlar, och *en del* som föredrar politiker som inte gör det. Det innebär också att läsaren anmodas att välja att antingen förkasta ett väl genomtänkt politiskt system, eller att acceptera det, och ytterst mellan textens auktoritet och motstånd mot texten.

Texten erbjuder också moraliska resonemang som gör det omöjligt att kritisera textens verklighetsbeskrivning. Framför allt gäller det resonemang om kompromisser, som texter upprepar flera gånger:

Det demokratiska samhällets överlevnad och välmåga är beroende av att man lyckas lösa konflikter på ett fredligt sätt. Demokrati förutsätter därför att vi som individer inte till varje pris försöker få igenom vår egen vilja, utan att vi kan kompromissa om så behövs (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 247).

Här konstrueras en gemenskap som vill att *det demokratiska samhället* överlever och är beredd att kompromissa. Kritik mot textens ställningstagande skulle innebära att läsaren identifierar sig som människa som inte vill att demokratin överlever, som vill få sin egen vilja igenom *till varje pris*, och som inte *kan kompromissa om så behövs*.

Texten reser också auktoritetsanspråk genom variant av *guilt by association*, där den som inte tar ställning för (textens definition av) demokratin positioneras i närheten av nazism, fascism och kommunism:

Istället för demokrati förespråkar dessa ideologier diktatur kopplat till starka ledare som ska tvinga människor att sätta statens intresse framför sin egen frihet (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 190).

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Demokrati är, enligt kommunismen, en borgerlig illusion som förleder arbetarna att acceptera den kapitalistiska maktordningen (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 190).

Nazismen växte fram i Tyskland på 1920-talet under ledning av Adolf Hitler (1889–1945). Hitler var fanatisk motståndare till demokratin i allmänhet och den tyska Weimarrepublikens demokratiska system i synnerhet (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 191).

Förenklat sagt framställer texten dessa ideologier som om ställningstagandet *mot demokratin* vore ett principiellt, voluntaristiskt och avgörande val som ligger till grund för ideologins övriga ståndpunkter.⁶¹ Textens auktoritetsanspråk formuleras här genom emotionaliserande formuleringar (*fanatiskt*, *tvinga*) och genom *choiceless choice*.

En viktig förutsättning för att kunna ta ställning till texters utsagor är tydliga definitioner och avgränsningar. I den föreliggande texten berörs demokratibegreppet genom glidande definitioner och kollokationer så som *det demokratiska samhället*, *demokratisk maktutövning*, *demokratiskt styre* och *demokrati som styrelseskick*. Dessa begreppskombinationer gör det svårt att avgöra om eller när texten hänvisar till demokrati som idé, demokrati som styrelseskick, representativ demokrati eller till det formella statsskicket i Sverige. Mycket tyder på att texten väver samman dessa olika fenomen till ett gemensamt narrativ som framställer den svenska demokratin som en kontingent, men ändå kongenial version av *demokrati som sådan*. Det i sin tur legitimerar textens demokratidefinition genom en överordnad auktoritet som i grunden inte kan betvivlas.

Ett avslutande exempel gäller direktdemokrati. Texten hänvisar till *somliga* politiska filosofer och statsvetare som *menar att direkt demokrati är själva innebilden av demokrati*. Texten påpekar sedan att direkt demokrati är teknisk möjlig och oproblematiske, men att den är relaterad till konsensusdemokrati som i sin tur leder till så kallad *polsk riksdag*⁶² och en oförmåga att fatta beslut:

En del vill gå ännu längre och menar att direktdemokrati innebär att man ska uppnå konsensus, dvs. att alla som deltar i beslutet verkligen är eniga också i själva sakfrågan. Den här stränga beslutsmetoden innebär att en röst kan fälla ett förslag helt och hållet (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 179).⁶³

⁶¹ Vid senare tillfällen beskriver texten de olika ideologierna och tilldelar demokrati frågan en mindre prominent roll. Det tyder på att texten här konstruerar en relation till läsaren som tabubelägger antidemokratiska uppfattningar.

⁶² Sejmen, det vill säga parlamentet i det polsk-litauiska samväldet, tillämpade 1652–1791 *liberum veto*, det vill säga att varje ledamot kunde stoppa varje parlamentssession, vilket ogiltigförklarade alla beslut som hade fattats under sessionen.

⁶³ Texten anger inte på vilket sätt det är relevant för direkt demokrati att *en del* förordar konsensus, men konstruerar direkt demokrati som en fråga om omröstningar, och konstruerar konsensus som fullständig enighet i sakfrågan (och inte bara som enhällighet i en omröstning), vilket framställer hela konceptet som tämligen irrationellt.

Även här begränsas läsarens handlingsutrymme till att komma fram till en förutsägbar slutsats, och att uppfatta den som sin egen.

Sammanfattningsvis reses textens sannings- och auktoritetsanspråk i hög grad genom en argumentation där läsaren utifrån textens beskrivningar, förklaringar och definitioner kan dra slutsatser och ta ställning. Andra slutsatser och ställningstaganden är i princip möjliga, men framställs som orealistiska, irrationella, moraliskt-emotionellt tvivelaktiga eller demokratifientliga. Det är således inte frågan om en explicit tvingande argumentation, utan en övertalande argumentation där läsaren mer eller mindre frivilligt underordnar sig textens ledarskap.

Subjektpositioner

Subjektpositioner i relation till det politiska

Inte bara textens argumentation utan även oklara definitioner leder till att *det demokratiska samhället* samkonstruerar en enhet som består av civilsamhället, mellanmänskliga relationer, staten och politiska institutioner. Analogt till detta samkonstrueras även positionering i personliga relationer, föreningar, civilsamhälle och stat. Läsarens positionering i den politiska sfären är därför komplex och otydlig, med några få undantag som när föreningar presenteras som demokratiskolor där

man accepterar de regler eller stadgar som finns. Man förväntas närvara vid årsmöten och vara aktiv när det gäller till exempel att söka pengar, ordna fester och så vidare. Som enskild medlem måste man foga sig i de beslut som fattas av majoriteten. Medlemskap i en förening innebär kort sagt en automatisk kurs i demokrati (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248)

Denna medborgerliga position handlar i hög grad om acceptans och underordning, och om skyldigheter gentemot föreningen. Dessa krav formuleras som något *man* gör, och något *man förväntas* göra. Beteenderegler för medborgare legitimeras också genom hänvisning till *demokratins fungerande* som högre auktoritet:

För att demokratin ska fungera krävs både goda vinnare och goda förlorare. Den som inte får igenom sina krav därför att majoriteten säger nej, måste ge sig. Den som vinner majoritetens förtroende får inte glömma att också minoritetens intressen måste tas till vara (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Även här formuleras den politiska positionen i moraliska termer: både vinnare och förlorare måste vara *goda*. Hänvisningen till demokratins fungerande innebär implicit att läsarens görs ansvarig för denna demokrati, så att moraliskt korrekt uppförande är en förutsättning för den a priori-existerande demokratins existens.

Den moraliska skyldigheten förstärks genom textens argument att inskolning i civilsamhällets principer förväntas utveckla människor till

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

... ansvarsfulla medborgare som ser till allas vårt gemensamma bästa (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248).

Texten kombinerar således underordning inom existerande organisationer och strukturer med ett medborgerligt ansvar för ett kollektivt bästa. Som tidigare påpekat skiljer sig Exposé här från majoriteten av läroböckerna genom att argumentera för att läsaren skall underordna sig *sambällets bästa*. Denna föreställning anknyter till Rousseaus åtskillnad mellan *allmänviljan* (volonté générale), *summan av alla individuella intressen* (volonté des tous), och *majoritetsviljan* (volonté de la majorité) (Fetscher, 2017).

Majoriteten av läroböcker beskriver medborgare som individer med individuella intressen, så att politisk delaktighet – bortsett från strategiska allianser – endast kan utövas genom individuellt deltagande i politiska val, som synliggör majoritetsviljan genom att aggregera orelaterade individuella viljor. Denna föreställning legitimerar bevarande av formella politiska strukturer som enda sätt att uttrycka politisk vilja. Exposé argumenterar istället utifrån ett demokratibegrepp som omfattar formella, civila och informella relationer, och argumenterar att *det allmänna bästa* skall gestaltas genom att påverka *samhällsutvecklingen*.

I Sverige har vi ett demokratiskt statsskick där du som medborgare förväntas vara med och påverka samhällsutvecklingen genom att engagera dig på olika sätt (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 211)

Här fastslår texten att det finns ett demokratiskt statsskick och att statsskicket är demokratiskt. Textens resonemang är något oklar, men det verkar som om statsskicket innebär en förväntan att (individuellt) *engagera sig*, vilket i sin tur kan innebära att man kan *vara med och påverka samhällsutvecklingen*. Här är det återigen osäker var gränsen mellan samhällsutveckling och statsskick går, men i och med att texten nämner båda bör de sannolikt hållas isär, så att medborgare kan utveckla civilsamhället medan det formella statsskicket som dess ram skall bevaras.

Även om det är nära nog omöjligt att uttala sig om textens gränsdragning mellan reproduktion och förändring kan man lyfta fram textens markering att det finns såväl rätt som skyldighet att kritisera beslut inom givna ramar, och att texten argumenterar att människor genom delaktighet i folkrörelser kan omvandla privata, personliga erfarenheter till politiska ställningstaganden, samtidigt som medborgaren förväntas bidra till harmonisk, rationell lösning av eventuella konflikter. Denna harmoni åstadkoms främst genom att den enskilda medborgaren uppfattar sig som del av helheten och underordnar sig dess beslut, som kommer till i formella representativa institutioner. Exposé presenterar också en relation mellan civilsamhälle och den formella demokratin, där civilsamhällets medborgarfostrande effekt konstrueras som en förutsättning för den formella demokratin.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Läsaren tilltalas praktiskt taget uteslutande som fostransobjekt där ett av de främsta fostransmålen handlar om insikt i nödvändigheten att *foga sig*, att acceptera majoritetsbeslut och att vara del av en gemenskap. Det indikeras av både textens objektiva modalitet och av ett stort antal vi-gemenskaper:

I Sverige har vi ett demokratiskt statskick där du som medborgare förväntas vara med och påverka samhällsutvecklingen genom att engagera dig på olika sätt (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 211).

Formuleringen *har vi* indikerar både ett absolut sanningsanspråk som underordnar läsaren, och en tvingande gemenskap utan möjlighet att reservera sig. Båda gör det praktiskt taget omöjligt att förhålla sig kritiskt till textens innehåll. Läsarens handlingsutrymme begränsas således i hög grad till att aktivt och frivilligt inta en underordnad, mottagande position.

Vid något tillfälle framställer texten sitt innehåll dock som perspektiv och erbjuder läsaren därmed en kritiskt-reflekterande position i relation till texten:

Det finns nästan lika många uppfattningar om vad som menas med demokrati som det finns människor. Nedan följer några påståenden om vad som menas med demokrati. Vilken tycker du är den bästa definitionen av demokrati? (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 208).

Det är relativt ovanligt att en lärobok bjuder in till diskussion av en så central fråga som demokratibegreppet, men samtidigt begränsas denna diskussion till att *tycka* något om de definitioner texten erbjuder och legitimerar. Texten uppmanar exempelvis inte till en kritisk granskning, diskussion av skillnader, utfall eller för-givet-taganden, så att diskussionserbjudandet är något begränsat och begränsande.

Andra positioneringar i relation till texten är, som tidigare diskuterat, snarare retoriska och innebär att oppositionell läsning av texten och/eller förkastande av textens position försvåras. Även om texten således erbjuder ett visst handlingsutrymme gentemot civilsamhället är handlingsutrymmet gentemot texten själv betydligt mera begränsat.

Sammanfattningsvis positioneras läsaren i ett väl fungerande samhälle som tillåter och accepterar ett visst mått av kritik och handlingsutrymme, så länge medborgaren inte avvisar demokratin, det vill säga det existerande statskicket. Medborgaren förväntas också att utveckla ett antal dygder som att foga sig, underordna sig majoritetsbeslut och att aktivt delta i samhället. I undervisningen som medborgerlig praktik underordnas läsaren genom objektiv modalitet och vi-gemenskaper, men erbjuds också någon enstaka möjlighet att delta i en diskussion.

Sammanfattning:

Texten samkonstruerar *civilsamhälle* och *formell demokrati* till en gemensam bild av ett välkonstruerat, planerat demokratiskt samhälle. Texten härleder också demokrati ur informella sociala relationer och de moraliska imperativ som harmoniska sociala relationer innebär, och överför dessa resonemang till statsskicket och formella beslutsformer. Texten samkonstruerar en republikansk demokratiuppfattning (med medborgerligt ansvarstagande för gemenskapen som helhet) med formell liberal demokrati, varvid civilsamhället blir den förmedlande länk mellan informella och formella politiska strukturer. Medborgarkonceptionen omfattar både republikanska medborgerliga dygder där medborgaren konstrueras som social samhällsmedlem, och liberala föreställningar där människor uppfattas som väljare vars individuella intressen tillvaratas av ett representativt statsskick.

Textens sociala praktik kännetecknas av formning av medborgare till insiktsfulla, moraliskt resonerande medborgare som accepterar formella beslutsformer utifrån en känsla av ansvar inför helheten. Därvid uppmantrar texten till vissa typer av kritik inom givna formella ramar. Slutsatsen blir därmed att texten förmedlar, men inte praktiserar republikanska medborgerliga dygder vid sidan om liberala normer.

West: Samhällskunskap 1a1 (West, 2012)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Texten konstruerar både historiska förändringar och nutida politiska strukturer som resultat av avsiktliga och genomtänkta överväganden:

Demokrati betyder folkstyre och tanken är att all makt ska utgå från folket (West, 2012, s. 48, fet stil i originalet)

Det kan jämföras med bara sex folkomröstningar sedan *demokratins införande* i Sverige 1921 (West, 2012, s. 49, min kursivering)

En av anledningarna till att vi överlåter beslut åt politiker är att de ska kunna ägna en stor del av sin tid åt de frågor de är med och fattar beslut om (West, 2012, s. 57)

... **tryckfrihetsförordningen** och **yttrandefrihetsgrundlagen**, som är till för att garantera din och min frihet att tycka, tänka och säga vad vi vill på olika sätt och i olika sammanhang (West, 2012, s. 74, fet stil i originalet)

Vad nästan alla regler har gemensamt, oavsett om de är normer, förhållningsregler eller lagar, är att de *är till för* att göra tillvaron mer förutsägbar. (...) (West, 2012, s. 72, min kursivering)

DETALJANALYSER, KATEGORI TVÅ

Representativ demokrati innebär att beslut om lagar och regler som gäller alla *ska fattas* av människor vi själv valt att ge vårt förtroende (West, 2012, s. 75, min kursivering).

Denna idealistiska tankefigur implicerar att det ligger en rationell och genomtänkt planering bakom det representativa statsskicket och dess olika beståndsdelar, och att medborgares aktiviteter elimineras ur historieskrivningen. Texten utvidgar resonemanget genom att förankra det planerade statsskicket i ett samhällskontrakt:

På så sätt kan det vara naturligt att tänka sig att samhället vilar på en sorts överenskommelse eller **samhällskontrakt**. Vi gynnas alla av att det finns vissa regler, även om vi kanske inte är överens om hur de ska se ut. Ett lands **statsskick** är det sätt man valt att hantera dessa gemensamma beslut på. Det gäller allt ifrån hur beslut ska fattas och genomföras till vad som bör göras de gånger någon inte följer de lagar och regler man har kommit överens om (West, 2012, s. 72, fet stil i originalet)

Här konstruerar texten en vi-gemenskap som läsaren och texten ingår i, och beskriver den som förmånstagare av en överenskommelse som inte närmare preciseras. Sammantaget blir det svårt för läsaren att vara kritisk till en abstrakt plan, som dessutom bygger på en överenskommelse, och som läsaren och *vi alla* gynnas av.

Till skillnad från denna historieskrivning beskrivs deklarationen om de mänskliga rättigheter som resultat av ett politiskt beslut, varvid texten anger bakgrund, motiv och aktörskap. Därmed skiljer sig texten anmärkningsvärt från majoriteten av läroböcker som framställer mänskliga rättigheter som överhistoriska och tillskriver dem en objektiv, kvasi-fysisk existens:

Deklarationen antogs av FN:s generalförsamling år 1948. Anledningen var att det fanns en stark vilja hos många av världens länder att skapa en gemensam anda av demokrati och ömsesidig förståelse, efter det enorma lidande som både det första och det andra världskriget orsakat (West, 2012, s. 51)

Texten konstruerar här *länder* som primära aktörer, vilket flyttar aktörskapet från medborgare till abstrakta, autonoma och antropomorfa enheter med både vilja och insikt i lidande. Texten konstruerar också enstaka fall av anonymt aktörskap i relation till politiska konflikter:

I många unga demokratier, där rätten att delta i demokratiska val nyligen erövrats, är valdagen en stor och viktig dag. Här en afghansk kvinna som visar att hon utövat sin nyvunna rätt! (West, 2012, s. 47, bildtext) (Bilden visar en kvinna i burka som visar upp ett finger som har färgats, KW)

Texten anger här platsen, men nämner varken aktörer eller omständigheter. Den biologiska metaforen *unga demokratier* indikerar däremot en antropomorf föreställning att demokratier *växer* och förändras även utan mänsklig medverkan.

Texten samkonstruerar vid enstaka tillfällen tankefiguren *demokrati är ett avsiktligt konstruerat politiskt system* med tankefiguren *politiska strukturer är resultat av människors handlingar*.

I en demokrati, där majoritetens uppfattning ska styra politiken, brukar människor med likartade åsikter slå sig samman i politiska partier. Ett politiskt parti är en förening som är till för att samla stöd för idéer om hur samhället ska vara eller fungera. (West, 2012, s. 64)

Texten konstruerar här demokrati som majoritetsstyre och förklarar samtidigt att majoritetsstyre är ett resultat av ett högre syfte *i en demokrati*. Texten framställer också partier som avsiktliga konstruktioner med ett givet syfte. Men samtidigt argumenterar texten att människor *slår sig samman*. Medan politiska strukturer således framställs som målmedvetet planerade erbjuds ett utrymme för människor att handla inom dessa strukturer.

Sammanfattningsvis erbjuder texten en idealistisk historieskrivning som framställer demokrati och statskick dels som ändamålsenliga, avsiktliga konstruktioner, dels som uttryck för ett speciellt syfte, samt som resultat av viljehandlingar. I dessa tankefigurer uttrycks en historieskrivning som utelämnar mänsklig delaktighet i historiska processer.

Samtidigt erbjuder texten tankefigurer som indikerar att mänsklig medverkan ibland är betydelsefull för politiska förändringar. Relationen mellan dessa förklaringsmodeller förblir dock oklar.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Läroboken konstruerar vissa länder som *a priori demokratiska*, det vill säga att dessa länders konstrueras som demokratiska till sin natur:

I demokratiska länder som Sverige, USA, Indien eller Australien sker kampen om den politiska makten främst med demokratiska medel (West, 2012, s. 48)

I och med att texten fastslår att vissa länder är demokratiska till sin natur blir det omöjligt att diskutera om de verkligen är demokratiska, hur de blev demokratiska, och om de kan bli mer eller mindre demokratiska. I själva verket konstruerar texten här inget orsakssamband alls: länderna är demokratiska *och* använder demokratiska medel. De båda aspekterna framställs som orelaterade.

Texten reproducerar också *den demokratiska regelboken* som en central tankefigur. Därmed framställs demokrati som en uppsättning formella regler:

För att ett land ska kunna kallas demokratiskt måste det uppfylla flera krav. Ett av dessa krav är att staten är **neutral** och inte ensidigt gynnar enskilda partier eller grupper i samhället. (West, 2012, s. 50, fet stil i originalet)

Även denna lärobok använder alltså ett formalistiskt argument där fokus ligger på vad länder *kallas*, samtidigt som fokus flyttas från frågan om länder verkligen är demokratiska, eller på vilket sätt regelbokens krav garanterar att länder är demokratiska. Implicit anropar texten här tankefiguren att någon är angelägen om att kalla ett land för *demokratiskt*, eller att ett land skall få en demokratisk image.

Epitetet *demokratiskt* länkas därmed inte till något innehållsligt kriterium för *demokrati* utan till formella krav som här inte legitimeras alls. Läroboken kopplar också *den demokratiska regelboken* till politisk liberalism, en formulering som texten är ensam om:

Länder som lever upp till dessa krav kallas ofta för **liberala** eller frihetliga demokratier. De kallas så eftersom de i mångt och mycket präglas av idéer och uppfattningar från **den politiska liberalismen** (West, 2012, s. 49, fet stil i originalet).

Här erbjuder texten tankefiguren att regelbokens länder *präglas* av politisk liberalism, det vill säga att politisk liberalism beskrivs som en oberoende, autonom aktör som formar länder. Via begreppet *liberala eller frihetliga demokratier* naturaliserar texten sedan denna politiska liberalism som en överideologi (jfr Tingstens argument att demokrati fungerar som överideologi):

Man säger ibland att den politiska liberalismen och respekten för individens rättigheter i Sverige tagit formen av en **överideologi** eftersom alla de etablerade politiska partierna i princip delar dessa grundläggande värderingar och uppfattningar (West, 2012, s. 51, fet stil i originalet).

Här konstruerar texten politisk liberalism som en homogen och objektivt given ideologisk uppfattning, som inte behöver definieras eller tolkas. I ett annat sammanhang naturaliserar texten liberal demokrati som *vad vi är vana vid i liberala demokratier*, det vill säga att liberal demokrati definieras och legitimeras med hänvisning till gemensamma förställningar eller erfarenheter:

Statens roll i diktaturer är med andra ord en helt annan än vad vi är vana vid i liberala demokratier. I den liberala demokratin ska staten förhålla sig neutral och främst skydda individens rättigheter. I en diktatur är staten istället motsatsen till liberal eller frihetlig och tillåtande. Den är **auktoritär**, eller uppfostrande. (West, 2012, s. 57, fet stil i originalet).

Texten markerar även här att länder *är* liberala demokratier och att staten *därför* skall förhålla sig neutral. *Liberal demokrati* definieras därmed både som deskriptiv och normativ, eller som både beskrivning och krav på statens uppförande. Texten naturaliserar här också *beskyddande demokrati*. Med *beskyddande demokrati* avses ett statsskick som utgår från att människor har vissa naturliga rättigheter, och att statens huvudsakliga, allt överskuggande uppgift är att garantera dessa rättigheter (Berlin, 1958b;

Berlin, 1958a; Held, 2006; MacCallum, 1990; Miller, 2006). Det innebär att texten sätter likhetstecken mellan *liberal demokrati* och *beskyddande demokrati*, vilket exkluderar alla andra varianter av liberal demokrati, exempelvis olika former av utvecklande demokrati (Held, 2006). Naturaliseringen bekräftas också av formuleringen *den liberala demokratin*, som hävdar att det endast finns en enda form av liberal demokrati.

I en flerstegs-argumentation kopplar texten således samman länders demokratiska natur med svensk tradition, liberalism, liberal demokrati och beskyddande demokrati, samtidigt som andra demokratiformer avvisas. Texten fortsätter att bekräfta denna samkonstruktion genom beteckningen *liberala demokratier*, så att beteckningen ersätter argumentationen och fastslår länders liberaldemokratiska natur. I en något oklar argumentation anger texten att dessa länder *förutsätter* pluralism och minoritetsskydd:

Liberala demokratier förutsätter pluralism. Med det menar man att många olika uppfattningar och åsikter tillåts tävla om allmänhetens uppmärksamhet och att man respekterar att människor är olika. Majoriteten får inte tillåtas att förtrycka minoriteten (West, 2012, s. 55)

Textens argumentation är tvetydig: dels är länder redan demokratiska, och rentav så demokratiska att de kallas för *demokratier* och därmed identifieras med själva demokratibegreppet, och dels ställer texten krav på dessa länders demokratiska uppförande.

Texten naturaliserar här också konkurrensdemokrati genom en dikotomi av *allmänheten* och *uppfattningar/åsikter*. Allmänheten framställs som passiv, medan uppfattningar/åsikter *tävlrar*. Även denna form av demokrati framställs både som *existerande* och som ett krav på *liberala demokratier*.

Texten anger också att liberala demokratier innebär att majoriteten *inte får tillåtas att förtrycka minoriteten*, vilket innebär att texten förutsätter ett maktcentrum utanför det politiska spelet som kan tillåta eller förbjuda minoritetsförtryck. Det indikerar att det finns en form av politik utanför politiken, där idealistiska krav på demokratier finns fastlagda, som sedan kopplas till länders demokratiska natur.

Texten naturaliserar också begreppet *representativ demokrati*, det vill säga att textens tillskriver den en konkret, självständig essens och vissa kännetecken⁶⁴:

I en representativ demokrati väljer folket vem eller vilka som ska fatta beslut som gäller alla i samhället. Människor organiserar sig därför i politiska partier som tävlar om allmänhetens uppmärksamhet och stöd. Ett **politiskt parti** är helt enkelt en sammanslutning av individer med liknande åsikter och uppfattningar. Vilka idéer

⁶⁴ Här kan man påpeka att endast några få läroböcker definierar beteckningar eller begrepp som beteckningar. Exempelvis anger texter i regel inte att länder *betecknas* som demokratier, utan att de *är* demokratier. Därmed görs *demokrati* en del av länders naturliga egenskaper.

man har kommit överens om i partiet sammanfattas i ett **partiprogram** (West, 2012, s. 49)

Texten påpekar att människor organiserar sig i partier *därför* att folket i en representativ demokrati väljer representanter. Representativ demokrati beskrivs som en oberoende variabel med egenskapen att folket väljer beslutsfattare, det vill säga att representativ demokrati är orsaken till partiväsande och allmänna val. Sådana former av reifiering eller förtingligande bidrar till att legitimera exempelvis representativ demokrati: begreppet framställs inte som en etikett eller beteckning, utan som något som existerar i sinnevärlden.

I föregående citat erbjuder texten en motbild till föreställningen att *åsikter tävlar om uppmärksamhet*. Här indikerar texten istället att människor organiserar sig, och att partier är resultat av denna organisation. Det blir även tydligt när texten introducerar skillnaden mellan åskådardemokrati och deltagardemokrati, där

... deltagardemokrati präglas (...) av ett stort aktivt engagemang från breda lager av befolkningen. Många engagerar sig i politiska partier, i ideella organisationer som Amnesty eller Greenpeace, i fackföreningar eller andra intressegrupper, som Villaägarna eller Hyresgästföreningen, för att påverka samhällsutvecklingen. Man kanske deltar i demonstrationer, skriver under uppprop, författar insändare eller skriver bloggar om samhällsfrågor (West, 2012, s. 56).

Här konstruerar texten deltagardemokrati som en representativ demokrati med (individuella) aktiviteter även utanför rollen som väljare, exempelvis i intresseorganisationer. Representativ demokrati förblir dock textens modell av demokrati, även om modellen utvidgas genom att inkludera folkrörelser och intressegrupper. Medborgares aktiviteter relateras sedan till nödvändigheten att reproducera och bekräfta demokratin som sådan, genom att implicit uppmana läsaren att *göra något för demokratin*:

Är du aktiv eller passiv? Vad kan du tänka dig att göra för demokratin? (West, 2012, s. 56).

Medborgares engagemang kopplas här uttryckligen inte till medborgarnas egna intressen eller ideologiska ambitioner, och texten understryker den demokratibevarande aspekten. Medborgerlighet framställs här inte primärt som en möjlighet att förändra, utan som en skyldighet att bevara. Detta medborgarengagemang kopplas sedan till ett moraliskt ansvar för att upprätthålla systemets legitimitet:

Annars finns det risk för att många upplever ett växande avstånd mellan folket och de folkvalda. Något som ibland kan ta sig uttryck i politikerförakt (West, 2012, s. 56)

Textens argumentation innebär här att medborgares bristande engagemang är orsaken till politikerförakt och till avståndet mellan folket och politiker. Om systemet

uppfattas som illegitimt beror det således på att medborgarna inte är tillräckligt aktiva, och politikerförakt är därmed folkets eget fel. Därmed legitimeras det politiska systemet som sådant, och eventuell systemkritik dirigeras om till kritik av medborgare som inte är tillräckligt aktiva inom systemet.

Den representativa demokratin legitimeras också genom konfrontation med två olika utmanare: den ena kräver mer demokrati, den andra sägs avvisa demokratin till förmån för auktoritära system. Den första utmanaren sägs efterlysa *starkare inslag av decentralisering* (West, 2012, s. 57), vilket texten kopplar till direkt demokrati i form av folkomröstningar. Dessa avvisas dock med hänvisning till att besluten är *både komplicerade och krävande att sätta sig in i*, så att det uppstår en risk att *många människor kommer att rösta för eller emot förslag som de inte har tillräckliga kunskaper om*. Här närmar sig texten elitdemokratins föreställningar att politiska beslut skall överlåtas åt en insatt och politiskt kunnig elit. Auktoritära system avvisas dock med hänvisning till det förtryck de utsätter människor för (West, 2012, s. 61f). Som övergripande resumé avvisar texten resonemang kring *folkeviljan* och erbjuder istället följande naturalisering av representativ demokrati:

De som försvarar den representativa demokratin menar att striden mellan olika intressen, åsikter och uppfattningar måste ses som både naturlig och nödvändig i demokratier. Konflikter mellan olika grupper och individer är trots allt oundvikliga så länge världens resurser inte är oändliga. Med demokratin har vi åtminstone en möjlighet att hantera dessa konflikter på fredlig väg och med respekt för alla människors lika värde (West, 2012, s. 59).

Här försvarar texten representativ demokrati mot en underförstådd kritik, nämligen att den pluralistiska konkurrensmodellen medför eller rentav förorsakar konflikter och motsättningar. Texten argumenterar istället att konflikter är naturliga och att pluralistiska samhällen genom *demokratin* kan hantera dem.

Avslutningsvis vill jag synliggöra textens resonemang kring en del av de mänskliga rättigheterna:

De sociala och ekonomiska rättigheterna är annorlunda (...). De ställer krav på andra människor att aktivt hjälpa dem som inte klarar sig själva (West, 2012, s. 53).

Det förekommer också en viss oenighet om dem. Vissa menar att det är stor skillnad mellan att kräva att människor ska respektera andras frihet och att kräva att människor har en plikt att aktivt hjälpa andra, till exempel genom att via skatter tvingas att betala för andras arbetslöshet, utbildning eller bostad (West, 2012, s. 54).⁶⁵

⁶⁵ Texten refererar – utan kommentar – vad *vissa* menar, men anger inga andra ståndpunkter. Texten nämner inte heller någon oenighet om andra mänskliga rättigheter. Därmed framstår *oenigheten* som en oangripbar sanning, som avvisar en del av de mänskliga rättigheterna som omdiskuterade.

Här framställs ömsesidig hjälp och stöd som *kräva, ha en plikt, tvingas, betala för andra* och relationer mellan människor konstitueras *via skatter*. Texten reproducerar här en liberal medborgarsyn och argumenterar implicit för *beskyddande demokrati* som här framför allt beskyddar rätten till privategendom och inkomst, mot att *tvingas betala för andras arbetslöshet, utbildning eller bostad*.⁶⁶

Sammanfattningsvis konstruerar texten i stor utsträckning medborgare som individer med negativ frihet (från staten) och som är oberoende av andra individer. De konstrueras också som väljare med skyldighet att engagera sig för den existerande representativa demokratin för att förhindra politikerförakt och kritik mot det politiska systemet. Texten framställer också det konkret existerande styrelseskicket som konsekvens av att liberal och representativ demokrati förutsätter just detta styrelseskick.

Medan denna konstruktion stämmer överens med andra texter som reproducerar existerande politiska strukturer finns en anmärkningsvärd skillnad: texten anspelar tydligt på Rousseaus resonemang om ett samhällskontrakt (Rousseau, 1762, 1791):

På så sätt kan det vara naturligt att tänka sig att samhället vilar på en sorts överenskommelse eller **samhällskontrakt**. Vi gynnas alla av att det finns vissa regler, även om vi kanske inte är överens om hur de ska se ut. Ett lands **statsskick** är det sätt man *valt* att hantera dessa gemensamma beslut på. Det gäller allt ifrån hur beslut ska fattas och genomföras till vad som bör göras de gånger någon inte följer de lagar och regler man har kommit överens om (West, 2012, s. 72, min kursivering, fet stil i originalet).

Dessutom påpekar texten här – i konflikt med resonemang i samma text som betonar a-priori-existensen av (representativ, beskyddande och liberal) demokrati – att statsskicket är *valt*. Det innebär i förlängningen att statsskicket i princip är kontingent och att *man* skulle kunna välja ett annat statskick. Texten skriver därmed in sig i en statsuppfattning som i denna punkt uppvisar vissa likheter med republikanska föreställningar.⁶⁷

Relationella aspekter

Texten reser i stor utsträckning absoluta sanningsanspråk genom objektiv modalitet. Det innebär att textens formuleringar beskriver uttalanden som sanna och korrekta

⁶⁶ Texten formulerar också en alternativ position som resonerar om sambandet mellan politiska, sociala och ekonomiska rättigheter. Jag återkommer till denna position i avsnittet om subjektspositionering.

⁶⁷ Tolkningen är beroende på hur man uppfattar det förmenta valet av statskick. Om valet implicerar att det valda statsskicket är oföränderligt är ovanstående tolkning inte rimlig. Men eftersom texten anser det nödvändig att försvara den representativa demokratin och att uppmana till att avvärja hot från politikerförakt och passivitet framstår ovanstående tolkning som rimligare.

förklaringar, oavsett om det gäller enskilda detaljer eller mera omfattande menings-erbjudanden. Dessa kombineras dock – jämfört med majoriteten av andra texter – betydligt oftare med modifikationer, obestämda referenser och källor, och vaga formuleringar:

Så länge det råder en kamp om världens resurser *menar många* att dessa frågor alltid kommer att vara aktuella (West, 2012, s. 69, min kursivering).

Det förekommer också en *viss* oenighet om dem. *Vissa* menar att ... (West, 2012, s. 54, min kursivering).

Övervägande redovisar texten endast en sida av de schismer som den beskriver. Texten hänvisar till att *många menar* något, men redovisar sedan inte vad andra menar. I och med att andra inte kommer till tals utgör textens referat den enda ståndpunkten läsaren kan ta del av. De *många* eller *vissa* som texten hänvisar till fungerar således som mer eller mindre anonyma källor och referenter, vars uttalanden i princip inte kan analyseras eller diskuteras. I princip framför texten här icke falsifierbara argument, även om de formellt framläggs med ett mjukare sanningsanspråk.

Textens argumentation bygger vid flera tillfällen på någon form av referat, som efter hand övergår till sakpåståenden:

Man säger ibland att den politiska liberalismen och respekten för individens rättigheter i Sverige tagit formen av en **överideologi** eftersom alla de etablerade partierna i princip delar dessa grundläggande värderingar och uppfattningar (West, 2012, s. 51).

Formellt hävdar texten bara att det är sant att man ibland säger så, men det förblir oklart om det bör räknas som hörsägen att politisk liberalism är en överideologi, eller om det även är hörsägen att alla partier har anslutit sig till politisk liberalism. I det fortsatta resonemanget används dock tankegången som ett vedertaget faktum, vilket innebär att *man säger* fungerar som en helgardering som försvårar eller omöjliggör en kritisk granskning. Även vid andra tillfällen är det oklart var gränsen mellan referat och ställningstagande går:

De som försvarar den representativa demokratin menar att striden mellan olika intressen, åsikter och uppfattningar måste ses som både naturlig och nödvändig i demokratier. Konflikter mellan olika grupper och individer är trots allt oundvikliga så länge världens resurser inte är oändliga. Med demokratin har vi åtminstone en möjlighet att hantera dessa konflikter på fredlig väg och med respekt för alla människors lika värde (West, 2012, s. 59)

Inledningsvis hänvisar texten uttryckligen till den representativa demokratins anonyma försvarare, men efter hand tar textens egen argumentation över och slutar i ett försvarstal för *demokratin* och för fredlig konfliktlösning. Här smälter texten också

samman *demokrati* och *representativ demokrati*. Sammantaget blir det svårt, om inte rentav omöjligt, att ta ställning till uttalanden vars ursprung och avsändare är oklara och till argument som bakgrundas. Som resultat av denna argumentation framstår det politiska systemet (det vill säga *representativ demokrati*) som naturligt och rimligt.

I föregående citat överlappar textens sanningsanspråk och auktoritetsanspråk varandra. Texten redovisar en ståndpunkt med absolut modalitet, men konstruerar därefter en vi-gemenskap som har nytta av demokratin och dess förmåga att hantera konflikter. Texten talar således för denna vi-grupp, och textens auktoritet formuleras i absoluta termer. Textens auktoritetsanspråk formuleras i hög utsträckning genom textens resonemang och genom de åsikts- och värdegemenskaper som formuleras i dessa resonemang. Här skiljer sig texten något från andra läroböcker, vilket gör det nödvändigt att analysera resonemangen mera i detalj.

I föregående citat utgår texten från en närmast materialistisk konfliktmodell. De flesta andra texter – och andra inslag i denna text – erbjuder idealistiska konfliktförklaringar som fokuserar på abstrakta idéer (exempelvis demokratin *idé*) och moraliska egenskaper (exempelvis diktatorers egoism) som förklaring för historiska konflikter och förändringar. West (2012) talar istället explicit om intresse motsättningar och kamp om ändliga resurser, och beskriver konflikter som *naturliga och nödvändiga* (även om denna uppfattning formellt sätt tillskrivs den representativa demokratin försvarare). Därmed erbjuds läsaren ett redskap för en kritisk analys.

Ett snarlikt förhållningssätt till konflikter presenteras när texten beskriver olika tänkbara positioner, även om texten tenderar att kombinera dessa perspektiv med en rekommenderad position. Exempelvis fastslår texten att *demokrati betyder folkstyre* och att det finns en tanke bakom demokratin: all makt skall utgå från folket. Texten fortsätter:

Hur det sedan är tänkt att gå till i praktiken finns det olika uppfattningar om. En del förespråkar **direkt demokrati** som innebär att gemensamma beslut fattas i folkomröstningar där alla kan delta. Andra föredrar **indirekt**, eller **representativ demokrati** (West, 2012, s. 49, fet stil i originalet).

Texten konstruerar här valet mellan direkt och indirekt demokrati som en fristående preferens som inte kopplas till några andra variabler, det vill säga att valet framställs som en fråga om tycke och smak. I anslutning till detta citat konstaterar texten sedan att folkomröstningar *egentligen* är komplement till den *vanliga*, indirekta demokratin, och att Schweiz hade 300 folkomröstningar jämfört med Sveriges sex. Texten konstruerar således ett öppet val, indikerar sedan att de båda sidorna är kompatibla med varandra, men påpekar samtidigt att den ena valbara sidan medför vissa nackdelar. Konfliktbeskrivningen utmynnar i en rekommendation, men inte i en antagonistisk motsatsställning.

Texten skiljer sig som sagt något från läroböcker som förklarar diktaturer uteslutande som uttryck för några härskares moraliska egenskaper. Här beskrivs istället diktaturers agerande som logiskt och målrationellt, låt vara från moraliskt förkastliga utgångspunkter:

Eftersom de styrande i en diktatur ofta anser sig vara företrädare för folkets eller nationens verkliga intressen, oavsett vad människor i allmänhet tycker och tänker, är det vanlig att de som för fram andra åsikter än ledningens stämpas som fiender till folket, nationen eller kanske den ”rätta” tron. Dessa måste tystas för att inte riskera att befolkningen utsätts för vilseledande påverkan. Oberoende politiska partier och intressegrupper är därför vanligen förbjudna och massmedier som internet, tidningar, tv- och radiokanaler brukar också vara strikt kontrollerade av staten (West, 2012, s. 59).

Diktaturens handlingar beskrivs här som mer eller mindre logiska konsekvenser av ett – felaktigt – ideologiskt antagande, och därmed anropas läsarna både som analytiker och som del av en moraliskt fördömande gemenskap. Något senare argumenterar texten dock tydligt övertalande och presenterar logiskt tvingande slutsatser:

Den historiska erfarenheten ger klen stöd för detta argument. Det verkar vara så att eliten som regel tenderar att berika sig själv på majoritetens bekostnad snarare än verka i folkets intresse. Dessutom verkar friheten att själv bestämma över sitt liv, och vilka ledare man vill ge sitt förtroende, vara något som de allra flesta föredrar. Att hävda att en självutnämnd elit skulle vara bättre lämpad att avgöra vad som är gott och ont eller rätt och riktigt än var och en av oss är ytterst tveksamt. Man kan också fråga sig hur eliten i en diktatur alls kan veta vad vilka vill ... (West, 2012, s. 61)

I diktaturer måste man istället tvinga människor att lyda med hot om våld. Det leder ofta till skapandet av en polisstat. De myndigheter som ansvarar för ordningen i samhället, som polis och säkerhetspolis, växer sig stora. Något som också är mycket kostsamt (West, 2012, s. 62)

Sammantaget är det svårt att se hur de eventuella fördelarna kan överväga alla nackdelar som finns inbyggda i auktoritära samhällssystem (West, 2012, s. 63)

Textens inledande tendens att göra diktaturer rationellt begripliga övergår därmed till slutsatser som inte tillåter någon avvikande uppfattning, även om de formuleras som *man kan fråga sig* och *det är svårt att se*. Texten kombinerar således en antydning till perspektivering av konflikter och händelser med tydlig övertalning genom en vädjan till rationalitet och moraliska respektive logiska resonemang.

Samhällskunskap 1a1 konstruerar inte bara implicita gemenskaper genom att kombinera logik, rationalitet och påbudna perspektiv, utan även explicita gemenskaper genom direkt tilltal och intimisering. Texten föreslår exempelvis att läsaren

skall se samhället som resultat av ett *samhällskontrakt* (West, 2012, s. 72) och konstruerar en vi-gemenskap som naturaliserar politiska strukturer:

Tänk dig ett samhälle där bara vissa åsikter är tillåtna ... (West, 2012, s. 74).

... **tryckfrihetsförordningen** och **yttrandefrihetsgrundlagen**, som är till för att garantera din och min frihet att tycka, tänka och säga vad vi vill på olika sätt och i olika sammanhang (West, 2012, s. 74, fet stil i originalet).

Representativ demokrati innebär att beslut om lagar och regler som gäller alla ska fattas av människor vi själv valt att ge vårt förtroende. Vi utser folkvalda representanter till beslutande församlingar ... (West, 2012, s. 75).

En av anledningarna till att vi överlåter beslut åt politiker är att de ska kunna ägna en stor del av sin tid åt de frågor de är med och fattar beslut om (West, 2012, s. 57).

Om du tänker dig det hela som ett kontrakt igen blir detta självklart. Tanken är ju att du överlåter en del av makten över ditt liv till en beslutande församling. För detta garanteras du vissa rättigheter i utbyte. Bland annat rätten att vara med och påverka vem eller vilka som ska representera dig och dina åsikter när besluten fattas. (West, 2012, s. 75)

Även i dessa gemenskapskonstruktioner argumenterar texten delvis utifrån rationella snarare än moraliska utgångspunkter, exempelvis genom att konstruera representativ demokrati som ett *kontrakt* där läsaren lämnar ifrån sig makt och inflytande i utbyte mot rätten att påverka vem denna makt överlämnas till.

Sammanfattningsvis konstruerar texten en relation mellan text och läsare som i hög utsträckning kännetecknas av rationellt övertalande argumentation. Vid flera tillfällen är övertalningen tydligare än rationaliteten, och den rationella gemenskapen framstår som en ideologisk tolknings- och åsiktsgemenskap. Men texten skiljer sig från andra läroböcker genom en tendens att presentera politiska ställningstaganden som resultat av föreställningar och antaganden, exempelvis de antaganden som sägs ligga bakom *värdekonserveratism* och *livsstilsliberalism* (West, 2012, s. 68). Texten nämner även klasskillnader och ojämlikhet (West, 2012, s. 69) som konfliktorsaker, och beskriver politiska konflikter som ytterst förorsakade av materiella intressen. Därmed skiljer sig texten från läroböcker där den moraliska argumentationen dominerar.

Subjektpositioner

Subjektpositioner i relation till det politiska

En tydlig argumentationslinje positionerar läsarna i en åsiktsgemenskap som tar avstånd från diktaturer, uppfattar den beskyddande demokratin som nödvändig och som naturaliserar liberala antaganden. Exempel för sådana antaganden är att frihet uppfattas som ett nollsummespel mellan stat och medborgare, eller det teleologiska

antagandet att utvecklingen automatiskt går mot en begränsning av statens verksamhet. I ett annat inslag av liberal positionering definieras en del av de mänskliga rättigheter som tvång att via skatten finansiera bland annat andras arbetslöshet och utbildning. I synnerhet tvånget att betala andras utbildning är en tydlig markör för textens angelägenhetsgrad, med tanke på att texten vänder sig till läsare vars utbildning finansieras just genom andras skatter.

En liknande argumentationslinje positionerar läsarna i en *deltagardemokrati*. Denna sätts i kontrast till *åskådardemokrati* som kännetecknas av att medborgare endast är väljare, och åskådardemokratien framställs som inte valbar:

En representativ demokrati är på flera sätt beroende av att många är beredda att engagera sig. En renodlad åskådardemokrati är därför svår att tänka sig (West, 2012, s. 56).

Texten klargör också vad som händer om man väljer åskådardemokrati:

Annars finns det risk för att många upplever ett växande avstånd mellan folket och de folkvalda. Något som ibland kan ta sig uttryck i politikerförakt (West, 2012, s. 50).

Att inte välja deltagardemokrati innebär att man föredrar något som är *svår att tänka sig*, att undergräva den representativa demokratin och statsskickets legitimitet samt att bidra till politikerförakt. Därmed är det obligatoriskt att engagera sig för och inom den representativa demokratin. Denna argumentation förstärks av textens sammanfattning av *demokrati* och *representativ demokrati* som diskuterades ovan.

Å andra sidan beskriver texten konflikter och spänningar som naturliga inslag i en demokrati, och härleder dessa ur materiella intressekonflikter. Därmed erbjuder texten en öppning för agonistiska resonemang och analytiska redskap för ställningstaganden till formella politiska lösningar. *Politik* definieras därmed inte som pragmatiska lösningar av uppkommande frågor, utan som uttryck för djupare liggande intressekonflikter. Även om texten definierar *deltagardemokrati* som *engagemang för representativ demokrati*, finns ändå en öppning för ett vidgat deltagande genom att ta ställning i sådana intressekonflikter, dock inom ramen för liberalism som överideologi (West, 2012, s. 51).

Texten erbjuder även politiskt handlingsutrymme genom att uppmana läsarna att utveckla egna samhällspolitiska föreställningar:

Vad tycker du kännetecknar ett ”gott” eller ”bra” samhälle? Gör en lista på 10 saker du tycker är nödvändiga för att kunna säga att man lever i ett bra samhälle – så har du din egen politiska ideologi (West, 2012, s. 50).

Texten positionerar läsarna här explicit som medborgare med rätten att ha uppfattningar om sina politiska mål och föreställningar, symboliskt nog sida vid sida med textens förklaring att länder som uppfyller Dahls krav på polyarkier kallas liberala

eftersom de i mångt och mycket präglas av idéer och uppfattningar från den politiska liberalismen (West, 2012, s. 50).

Sammanfattningsvis erbjuder texten något konfliktfylld positionering av läsarna. Visserligen anmodas de att ingå i en liberal åsiktsgemenskap (med beskyddande representativ demokrati och negativ frihet) och att engagera sig för denna, men samtidigt positioneras de i en konfliktfylld värld med erbjudandet att utveckla en egen politiskt-ideologisk position. Texten erbjuder således både en reproducerande demokratiundersvisning och en möjlighet att utveckla (potentiellt transformerande) positioner genom egna ideologiska ställningstaganden.

Subjektspositioner i relation till textens innehåll

Relationen mellan text och läsare präglas av ett antal vi-gemenskaper och intimiserande samtalserbjudanden, som gör det svårt för läsarna att förhålla sig kritiskt till textens ställningstaganden. Texten erbjuder läsarna ett antal förmenta val som snarare fungerar som *choiceless choice*, exempelvis valet mellan åskådardemokrati och deltagardemokrati som diskuterades ovan. Liknande situationer uppstår när texten beskriver konfliktsituationer där den ena sidans argument inte nämns eller inte är övertygande.

Ett tydligt exempel för en sådan konfliktsituation konstrueras i textens konflikt kring de sociala rättigheterna. Som ovan diskuterat beskriver texten den ena uppfattningen som den klassiska Kain-frågan:

... kräva att människor har en plikt att hjälpa andra, till exempel att via skatter tvingas betala för andras arbetslöshet, utbildning eller bostad (West, 2012, s. 54).

Den alternativa positionen erbjuder inget explicit motargument mot denna uppfattning, utan diskuterar istället de mänskliga rättigheternas interna logik:

Andra menar att de politiska rättigheterna på sätt och vis förutsätter de sociala och ekonomiska rättigheterna. Vad, frågar de, är exempelvis "rätten till liv" värt om man saknar mat för dagen eller tak över huvudet? (West, 2012, s. 54).

Texten konstruerar här ett val mellan *plikten, stat, tvång, betala för andra* och *de politiska rättigheterna förutsätter på sätt och vis de sociala och ekonomiska rättigheterna*. Det innebär att argumenten för negativ frihet är konkreta och handfasta, medan ståndpunkten som argumenterar för positiv frihet fokuserar på ett abstrakt och rättsfilosofiskt

resonemang. Formellt sett presenterar texten här argument för och mot en argumentation, men de är knappast lika valbara ur läsarens perspektiv.

Texten formulerar också vissa ställningstaganden – som exempelvis tankefiguren *den demokratiska regelboken* – som absoluta, objektivt giltiga krav, men uppmanar samtidigt läsarna att ta ställning till dem:

För att ett land ska kallas demokratiskt måste det uppfylla flera krav. Ett av dessa krav är att staten är neutral och inte ensidig gynnar enskilda partier eller grupper i samhället. Andra viktiga krav är (...) (West, 2012, s. 50).

Är detta rimliga krav tycker du? Är det något du skulle vilja lägga till eller dra ifrån? Varför? (West, 2012, s. 50)

Här konstaterar texten att landet *måste* uppfylla *krav* och erbjuder sedan läsarna att *tycka* och att motivera sitt tyckande. De krav som texten konstruerar motiveras däremot inte, utan ramas in av *får*, *ska* och *måste*. Läsarna erbjuds ett val och ett ställningstagande, men måste uppfylla höga krav för att kunna delta.

Även positioneringen gentemot textens ställningstaganden implicerar således en viss dubbelhet: å ena sidan en argumenterande grundton, kombinerat med övertalande resonemang och åsiktsgemenskaper under textens ledning, och å andra sidan positionering som rationellt tänkande individuella medborgare som får frågan hur man ställer sig till textens sakpåståenden. Sammanfattningsvis kan textens position övervägande beskrivas som rationellt argumenterande övertalning, varvid just det rationella anspråket i princip gör det möjligt för läsarna att ta ställning till textens ställningstaganden.

Sammanfattning

Texten erbjuder en demokratimodell som samkonstruerar en liberal grunduppfattning med representativ demokrati till *demokrati*. Denna representativa demokrati vidgas dock till att inkludera – mer eller mindre förpliktigande – former av deltagande som yttrar sig främst i individuellt engagemang inom den representativa demokratins ramar, och ett moraliskt-politiskt engagemang i organisationer och föreningar.

Texten erbjuder en viss dubbelhet där insocialisering i detta vidgade deltagande i representativ demokrati erbjuds parallellt med samtalserbjudanden som ger läsarna en viss möjlighet till egna ställningstaganden.

Textens erbjudanden i sig kännetecknas av en viss dubbelhet där vissa positioner beskrivs som rationella, samtidigt som texten genom vi-gemenskaper och partisk argumentation stödjer specifika ideologiska ställningstaganden, exempelvis ställningstaganden för representativ och beskyddande demokrati, för nödvändig-

heten av ett vidgad engagemang för representativ demokrati, för en liberal människosyn. Texten kombinerar således en liberal demokratiuppfattning med ett moraliskt engagemang för denna demokrati.

Det som skiljer denna text från majoriteten av de här undersökta läroböckerna är inte bara den argumenterande grundtonen, utan framför allt konfliktperspektivet och uppmaningen till egna ideologiska ställningstaganden.

Samhällskunskap 1b (Eriksson, Thornström och Kesselfors, 2016)

Kunskaps- och föreställningssystem

Historiska förändringar

Det aktuella statsskicket historiska rötter nämns endast i mycket liten utsträckning. Texten reproducerar vid något tillfälle den teleologiska tankefiguren att historien går i en speciell riktning, och uppvisar även spår av tankefiguren att historien förändras utan orsak eller drivkrafter:

Ännu idag lever över 50% av världens befolkning i länder som präglas av diktatur, envælde och förtryck (Eriksson et al., 2016, s. 98, min kursivering).

Ända sedan den moderna demokratin började formas ... (Eriksson et al., 2016, s. 106, min kursivering)

I kontrast till dessa aktörslösa förändringar förekommer tankefigurer som indikerar ett övergripande förnuft och en målmedveten men aktörslös planering som orsaker till dagens politiska strukturer:

Sverige ska vara ett öppet samhälle. Därför har folket stora möjligheter att granska makthavarna på olika sätt ... (Eriksson et al., 2016, s. 151, min kursivering).

Sveriges statsskick är utformat så att folket styr sig självt. Det fungerar på följande sätt ... (Eriksson et al., 2016, s. 163).

Du vet säkert hur demokratin är tänkt att fungera ... (Eriksson et al., 2016, s. 98).

Sist men inte minst kräver en fungerande demokrati väljare som verkligen är beredda att ta ansvar för sitt land. Väljarna måste ha kunskap om demokratis arbetsmetoder och ett livligt engagemang för olika samhällsfrågor (Eriksson et al., 2016, s. 101).

Parallellt förekommer också spår av tankefigurer som beskriver mänsklig aktivitet i förändringsprocesser:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Grundlagen kan ses som en överenskommelse – eller ett kontrakt – mellan folket och de styrande. Folket ger staten makt att fatta gemensamma beslut som alla medborgare måste följa. Samtidigt får medborgarna vissa gentjänster och försäkringar tillbaka från staten. Staten brukar till exempel tillhandahålla lag och ordning i landet, erbjuda utbildning och sjukvård, samt försvara folkets grundläggande fri- och rättigheter (Eriksson et al., 2016, s. 145).

Här beskrivs både *staten/de styrande* och *folket/medborgarna* som aktörer, och texten konstruerar relationen mellan folket och staten analogt till den patriarkala romerska relationen mellan klient och patronus. Relationen implicerar att medborgare underkastar sig i utbyte mot vissa *gentjänster*, och statsskicket framställs som ett rationellt resultat av denna byteshandel mellan två distinkta grupper. Utöver denna förändring erbjuder texten två olika beskrivningar av sociala förändringar:

Köpmän, hantverkare och andra borgare anslöt sig till liberalismens idéer (Eriksson et al., 2016, s. 122).

Samtidigt organiserade sig arbetarna i fackföreningar och partier som på socialistisk grund kämpade för ett demokratiskt och jämlikt samhälle (Eriksson et al., 2016, s. 122).

Texten argumenterar här att en ideologi existerar a priori och att människor ansluter sig till den, samtidigt som texten indikerar att människors självorganisation skapar ideologiska inriktningar. Till skillnad från andra läroböcker tillskriver texten här arbetarna inte bara förmågan att organisera sig, utan även demokratiska och jämlika ambitioner, det vill säga att de görs till aktörer som snarare eftersträvar reella än formella förändringar.

En ännu tydligare konstruktion av aktörskap i förändringsarbetet förekommer när texten indikerar att politiska förändringar inte bara fortsätter, utan att de dessutom *kan* och *måste* drivas av *oss*:

Vi måste ständigt utveckla demokratins former och metoder. Annars kommer folkstyret att dö och snabbt ersättas med det styrelseskick som har präglat 99% av mänsklighetens historia. (Eriksson et al., 2016, s. 98)

Texten fastslår här – i motsats till de flesta andra läroböcker – att förändringsarbetet inte är avslutat utan ständigt pågående, och anmodar medborgare inte att försvara status quo. Förändringsarbetet inkluderar både *demokratins former och metoder*, och alternativet beskrivs tämligen drastiskt som *demokratins död*.

Sammanfattningsvis lutar sig texten mot tankefigurer som beskriver demokratisering som aktörlös, teologiskt och planerat utifrån *demokratins* krav. Men samtidigt konstruerar texten medborgare som förändringens drivkraft, varvid förändring kan omfatta även *folkstyret* och *demokratins former och metoder*.

Konstruktion av demokrati och medborgarskap

Texten konstruerar en åtskillnad mellan demokrati som princip eller idé och konkret existerande statsskick och påpekar att

Sveriges statsskick är bara en av flera modeller för hur ett land kan styras. Jämför vi med andra länders statsskick ser vi genast att det finns många tänkbara "recept" på demokrati (Eriksson et al., 2016, s. 174).

Demokratiska system kan utformas på många olika sätt. Exempel på demokratimodeller är klassisk demokrati, liberal demokrati, egalitär demokrati, samt deltagar- och valdemokrati (Eriksson et al., 2016, s. 114).

Sveriges statsskick kan betraktas som vårt eget "recept" på demokrati, eller den svenska demokratis spelregler (Eriksson et al., 2016, s. 144).

Denna åtskillnad bevaras inte konsekvent genom hela framställningen; bland annat bidrar kollokationer som *demokratiskt samhälle* och *demokratiska system* samt oklara avgränsningar mellan *stat/statsskick* och *samhälle* till att vissa statsskick – exempelvis det svenska – framställs som *demokratiska i sig* även utan att jämföras med demokrati som princip eller idé. Men den begreppsliga åtskillnaden mellan idé/princip och konkretisering är ändå, jämfört med andra läroböcker, mycket tydlig.

Textens definition av *demokrati som idé/princip* är något oklar. Texten uppger att det inte finns tydliga kriterier för att bedöma stater respektive statsskick:

Det finns tyvärr inte någon exakt metod för att avgöra vad som är en diktatur, eller vilka stater som är "riktiga" demokratier. Alla är dock överens om att diktaturen står i motsats till demokratin. För att kunna avgöra om en stat liknar en diktatur kan vi alltså leta efter demokratis motsatser. Typiska kännetecken för odemokratiska stater och diktaturer är ... (Eriksson et al., 2016, s. 108)

Citationstecknen innebär rimligen att texten introducerar begreppet och samtidigt markerar distanserar sig från det och förekommer eventuella invändningar. Men trots den begreppsliga oklarheten preciserar texten att 14,4% av alla stater är demokratiska, och att 31,1% har demokrati med brister (Eriksson et al., 2016, s. 110). En förklaring för denna motsägelse ligger i att texten reproducerar en variant av Dahls kriterier och konstruerar folkligt självstyre som identisk med ett antal formella kriterier:

Sveriges statsskick är utformat så att folket styr sig självt. Det fungerar på följande sätt (Eriksson et al., 2016, s. 163)

I demokratin ska alltså folkets samlade vilja styras. Det är lätt att säga, men hur genomför man det i praktiken? Hur lyckas vi med konststycket att få fram folkviljan i en hel nation? Demokratiska samhällen använder två huvudsakliga metoder för beslutsfattande: direkt och indirekt demokrati. (Eriksson et al., 2016, s.102)

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Idag ställer vi följande krav på ett demokratiskt samhälle: 1. Folket styr. Den svenska demokratin bygger på ... (Eriksson et al., 2016, s. 99).

En fungerande demokrati har minst två – gärna flera! – politiska partier som ställer upp i valen. En väl fungerande demokrati uppmuntrar att många åsikter, partier, föreningar, journalister och debattörer får komma till tals. Det brukar kallas för *politisk pluralism*. (Eriksson et al., 2016, s. 100)

Textens definition av demokrati är långt ifrån entydig. Texten beskriver bland annat demokrati som ett normativt koncept: *i en demokrati ska alltså folkets samlade vilja styra*. Folkstyret blir därmed ett resultat av att en stat redan är en demokrati. Texten kombinerar tankefiguren *demokratier existerar a priori* och tankefiguren och att vissa länder är *demokratier*. Sverige nämns explicit. Texten intygar att det representativa statsskicket och dess *regelbok* säkerställer att folket styr, vilket är unikt bland de undersökta läroböckerna. Texten är också ensam om att förankra regelboken i krav som *vi* ställer (varvid det förblir oklart vilka som avses med *vi*).

Denna normativ-deskriptiva definition fastslår både vad demokratier är och vad de bör göra, men texten introducerar också ett antal kriterier genom dikotomin *demokrati – diktatur*, som texten definierar genom *alla är dock överens om ...* Enligt texten är *”riktiga” demokratier* motsatsen till diktaturer, som beskrivs genom rubriker: *folket kan inte påverka; maktkoncentration; mänskliga rättigheter kränks; polisstat; åsiktsförtryck och censur* (Eriksson et al., 2016, s. 109). Dessa kriterier legitimeras dock endast genom moraliskt avståndstagande från diktaturer.

Textens argumentation (att regelboken säkerställer folkstyret) kombineras inte med någon bevisföring. Texten anger inte heller något samband mellan staters natur som *demokratiska samhällen* (Eriksson et al., 2016, s.102), *fungerande demokrati* (Eriksson et al., 2016, s.100) och staters handlingar eller strukturer. Texten utgår från en enkel korrelation: samhällen är demokratiska, och de handlar på ett visst sätt. Därigenom konstrueras dessa samhällens respektive staters demokratiska natur som givna och odiskutabla:

Det vore i praktiken väldigt svårt att styra ett land genom enbart direkt demokrati. Nästan alla politiska beslut i *Sverige och andra demokratiska stater* fattas därför genom indirekta metoder (Eriksson et al., 2016, s.103, min kursivering)

I detta citat flyttar texten också fokus från *folkstyret till att styra ett land*, och därmed från tankefiguren *demokrati som idé* till tankefiguren *demokrati som styrningsteknologi*. Texten flyttar också fokus från medborgare som aktörer till politiker som styr landet och medborgarna. Texten konstruerar en syntes av självstyret och styrningsteknologi:

Det är istället politikerna i riksdagen, landstings- eller kommunfullmäktige som får fatta det slutgiltiga avgörandet – men de måste då ta viss hänsyn till folkomröstningens resultat (Eriksson et al., 2016, s.103).

Tankefiguren att *folkeviljan styr i en representativ demokrati* modifieras här till att politiker *måste ta viss hänsyn* till folkeviljan, och folkstyret reduceras samtidigt till en rådgivande funktion.

Textens konstruktion av olika demokratimodeller skiljer sig som sagt från de flesta andra läroböcker genom redovisning av olika demokratimodeller, däribland *klassisk, liberal* och *egalitär demokrati* (Eriksson et al., 2016, s.107). Texten beskriver dessa och angör i tabellform deras för- och nackdelar:

Valdemokrati (kan negativt även kallas ”åskådardemokrati”): Folket påverkar politiken genom att välja och avsätta politiska ledare i öppna och rättvisa val. (...) Exempel: Sverige och många andra demokratier har inslag av både valdemokrati och deltagardemokrati.

Deltagardemokrati: Folket deltar aktivt i alla typer av samhällsfrågor – även mellan valen. Exempel: Folkrörelser, fackföreningar, e-demokrati och brukarundersökningar (den som använder en tjänst ska också påverka hur den utformas) (Eriksson et al., 2016, s. 107).

Texten menar att det svenska politiska systemet tillåter att *avsätta politiska ledare i (...) val* och anspelar därmed på ett bundet eller imperativt mandat, vilket i sin tur bekräftar tankefiguren att *folket styr*. Det bekräftas även av textens påpekande att Sverige har inslag även av deltagardemokrati och att

de valda representanterna får ett stort förtroende av sina väljare. De får makt att fatta helt avgörande beslut, med stöd av de röster som väljarna har gett dem. Därför kallas politiker ofta för folkets *förtroendevalda* (Eriksson et al., 2016, s. 103)

Utöver textens påpekande att direkt demokrati inte fungerar om man vill styra ett land (Eriksson et al., 2016, s.103) anger texten att representativ demokrati erbjuder möjligheter *att jobba långsiktigt och ideologiskt, är billigare och mer praktiskt*. Texten påpekar dock att representativ demokrati löper risk att bli en ren *åskådardemokrati* och att

de personer som väljs inte alls representerar väljarnas åsikter och värderingar på ett bra sätt (Eriksson et al., 2016, s.103).

Textens egen konstruktion av den svenska demokratin innehåller således drag av folkstyre genom ett nästan imperativt mandat, närhet mellan väljare och valda genom förtroendefulla relationer, och drag av deltagardemokrati. Den svenska demokratin legitimeras också genom att beskriva den som en harmonisk överenskommelse mellan *folket och de styrande*:

Grundlagen kan ses som en överenskommelse – eller ett kontrakt – mellan folket och de styrande. Folket ger staten makt att fatta gemensamma beslut som alla medborgare måste följa. Samtidigt får medborgarna vissa gentjänster och försäkringar tillbaka från staten. Staten brukar till exempel tillhandahålla lag och ordning i landet,

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

erbjuda utbildning och sjukvård, samt försvara folkets grundläggande fri- och rättigheter (Eriksson et al., 2016, s. 145).

Avslutningsvis bör även textens konstruktion av medborgare belysas. När texten beskriver diktaturer erbjuds utöver en avstånds-krävande definition av *diktatur* även en förklaring för medborgares situation:

Det är lätt för folket att längta efter starka ledare, när det egna landet hotas av inbördeskrig och terrorism, eller när svält och fattigdom tränger sig på (Eriksson et al., 2016, s. 111).

Här konstrueras medborgare i diktaturer både som utsatta och som rationella aktörer, vilket skiljer sig anmärkningsvärt från majoriteten av läroböckerna. Mest avvikande är dock textens explicita konstruktion av medborgare som *zoon politikon*⁶⁸, och konstruktion av medborgarskap som politiskt samarbete med andra:

Sveriges statsskick skyddar vår rätt att *samarbeta med andra för att uppnå gemensamma mål*, ordna möten, föredrag, debatter, konserter, utställningar och namnsamlingar (Eriksson et al., 2016, s. 150, min kursivering)

Texten stipulerar också i ett direkt tilltal var makten i samhället ligger, åtminstone i princip:

... makten finns hos dig och alla andra medborgare – om ni väljer att använda er av den (Eriksson et al., 2016, s. 150)

Sammanfattningsvis erbjuder texten en komplex presentation av demokrati som tar avstamp i en distinktion mellan *demokrati som idé* och konkreta statsskick. Texten presenterar olika statsskick som möjliga och påpekar för- och nackdelar. Parallellt med denna argumentation – som i princip möjliggör utformningen av olika statsskick – erbjuder texten också en argumentation som menar att demokratin i sig kräver ett visst (representativt) styrelseskick. Texten argumenterar för uppfattningen att demokratiska styrelseskick är uttryck för och resultat av folkviljan. Texten legitimerar svenskt statsskick som demokratiskt och harmoniskt, men beskriver också ett antal brister. Dessa upphävs dock genom att former av deltagardemokrati och direkt-demokrati inkluderas. Medborgare konstrueras som samarbetande, politiska varelser som har eller bör ha makten i samhället.

⁶⁸ Aristoteles betecknar människan som en till sin natur social, politisk varelse: *zoon politikon*

Relationella aspekter

Textens sanningsanspråk upprättas genom att texten genomgående beskriver sitt kunskaps- och föreställningssystem som objektiv sanning och som korrekt avbildning av verkligheten. Även anonyma argument används som del av textens egen argumentation:

Det brukar ibland föras fram kritiska synpunkter, som visar på bristande representativitet bland politikerna. Undersökningar har visat att kvinnor, unga och utrikes födda är underrepresenterade i svensk politik ... (Eriksson et al., 2016, s. 105)

I och med att texten använder och bekräftar de anonyma källornas synpunkter förstärker de textens objektivitets- och sanningsanspråk (Wineburg, 2001). Vid några tillfällen naturaliserar texten ett specifikt politiskt perspektiv:

Det socialistiska blocket är inte alls lika positiva till privatiseringar som det borgerliga blocket. Den vänstra sidan har av tradition arbetat för en stor offentlig sektor, som inte släpper in privata vinstintressen. (...) De borgerliga vill att fler sjukhus, dagis, äldreboenden och skolor ska kunna drivas av företag, och inte bara av kommuner och landsting (Eriksson et al., 2016, s. 132)

Här konstruerar texten det socialistiska blocket som inriktad på statliga monopol och förbud, och konstruerar *de borgerliga* som öppna, tillåtande och inriktade på mångfald. Textens formulering indikerar en emotionellt-värderande position (*vara positiv*) som dock inte öppet kännetecknas som sådan. Tankefiguren har förekommit i offentliga diskussioner om privatisering av den offentliga sektorn (Boréus, 1994).

Varken vid detta eller vid några andra tillfällen presenterar texten sin position som perspektiv. Däremot erbjuder texten ett stort antal ställningstaganden som är relativt öppna och som möjliggör ett deliberativt förhållningssätt, om inte gentemot texten så i alla fall gentemot de frågor texten ställer och de perspektiv som texten refererar.

Texten problematiserar ett stort antal områden, exempelvis existensen av olika demokratimodeller, och ställer frågor varav några besvaras, medan andra förblir öppna. Så problematiserar texten exempelvis att vissa

... bedömare oroar sig för att Sverige och många andra demokratier har blivit rena *åskådardemokratier*, där partipolitiker bestämmer allt och väljarna bara tittar på (Eriksson et al., 2016, s. 106)

Texten förklarar sedan att motsatsen till åskådardemokratier är *deltagardemokratiska modeller*, som *vill få folk att jobba aktivt med alla typer av politiska frågor* (Eriksson et al., 2016, s. 106). Men texten tar inte ställning till frågan om Sverige har blivit en åskådardemokrati eller inte. Även om den *oro* som *vissa bedömare* sägs känna kan vara en ledtråd till den position texten rekommenderar är dock frågan relativt öppen.

Texten erbjuder ett antal färgmässigt separata rutor med rubriken *Tänk efter*. Dessa innehåller uppgifter som exempelvis dessa:

Prova att plocka bort ett eller flera av demokratins kännetecken, och fundera på vilka konsekvenser det skulle få för samhället (Eriksson et al., 2016, s. 99).

(...) Vilka för- och nackdelar kan du se med folkomröstningen som demokratisk metod? (Eriksson et al., 2016, s. 102)

Dessa öppna frågor möjliggör en relativt fri granskning inom den ram som texten anger. Båda frågor markerar också att texten skiljer mellan legitima och illegitima problemställningar. Utöver dessa förekommer också frågor som förutsätter att läsaren övertar textens utsagor:

Vad betyder ”pluralism” och varför kan inte demokratin överleva utan pluralism? (Eriksson et al., 2016, s. 116)

Sverige är en representativ demokrati, men vad betyder det egentligen? (Eriksson et al., 2016, s. 116).

Här bakgrundas textens ställningstaganden, och läsaren förväntas att överta textens premisser, exempelvis att demokratin inte kan överleva utan pluralism. Dessa diskussionsfrågor tillåter i grunden endast att läsarna bekräftar textens utsagor.

Ett specifikt relationellt fenomen utgörs av textens konstruktion av legitima respektive illegitima frågeställningar. Nedanstående citat reproducerar *regelboken* som kriterium för demokrati, och legitimerar den med att *demokratin kräver* det. Därmed flyttas fokus från frågan om det svenska statskicket verkligen förverkligar folkviljan till frågan om Sverige efterlever regelbokens (här: *den fungerande demokratin*) krav, till exempel om Sverige har rätt antal partier, tillräckligt ansvarstagande medborgare och rätt typ av partier och politiker:

En fungerande demokrati har minst två – gärna flera! – politiska partier som ställer upp i valen (Eriksson et al., 2016, s. 100)

Sist men inte minst kräver en fungerande demokrati väljare som verkligen är beredda att ta ansvar för sitt land. Väljarna måste ha kunskap om demokratins arbetsmetoder och ett livligt engagemang för olika samhällsfrågor (Eriksson et al., 2016, s. 101)

Indirekt demokrati fungerar bara om väljarna kan hitta partier och politiker som de verkligen vill rösta på. Därför är det viktigt att politikerna representerar ungefär samma åsikter och värderingar som finns bland väljarkåren (Eriksson et al., 2016, s.104)

Frågan har konkreta följder för medborgares handlingsutrymme, men det är här relevant att texten inte synliggör övergången från *demokrati som folkstyrelse* till *demokrati som*

regelbok. Eftersom läroboken här erbjuder läsaren att ta ställning i en fråga blir det svårt att ta ställning *till* denna fråga, och därmed blir det svårt för läsaren att förhålla sig till lärobokens relationserbjudande.

Textens sanningsanspråk är således inte helt entydiga utan blandar objektiv modalitet med uttalanden där läsaren själv bekräftar sanningshalten och med mera öppna frågor, där det finns ett visst utrymme för ställningstaganden. En komplicerande faktor är därvid outtalade motsättningar mellan exempelvis *demokrati som folkstyrelse* och *demokrati som styrningsteknologi*. En otydlig motsättning ligger också mellan tankefiguren *länder är demokratier och skall därför utformas på ett speciellt sätt*, och tankefiguren *länder utformas på ett speciellt sätt och kan därför kallas för demokratier*. Oklarheten är här i sig en variabel som begränsar läsarens möjligheter att ta ställning till textens uttalanden.

Textens auktoritetsanspråk formuleras bland annat genom informalisering i form av tilltal med *du* och – sällsynt bland läroböcker – som *ni*:

I det här kapitlet får du läsa om Sveriges statsskick, om våra grundlagar, om valsystemet och om hur demokratin fungerar i praktiken på lokal, regional och nationell nivå. Du får också läsa om hur grundlagarna skyddar dina rättigheter, och vilka möjligheter du själv har att påverka, debattera och använda "folkets makt" (Eriksson et al., 2016, s. 144)

... makten finns hos dig och alla andra medborgare – om ni väljer att använda er av den (Eriksson et al., 2016, s. 150)

Trots att du-tilltalet markerar en intimisering erbjuder texten här en relativt öppen relation mellan text och läsare. Det första citatet definierar läroboken som ett erbjudande, och båda citat understrekar att texten delegerar makt till läsaren. I båda fallen har läsaren möjligheten att avvisa textens erbjudande. En annan form av auktoritetsanspråk uppstår när texten konstruerar en *vi-gemenskap* som sägs vara utsatt för ett gemensamt hot och som som åläggs en viss skyldighet:

En sak är säker: demokratin är långt ifrån perfekt, eller "färdig". Vi måste ständigt utveckla demokratin former och metoder. Annars kommer folkstyret att dö och snabbt ersättas med det styrelseskick som har präglat 99% av mänsklighetens historia (Eriksson et al., 2016, s. 98).

Vi-gemenskapen konstrueras här runt en simulerad jämlikhet: texten är rimligen inkluderad i gemenskapen, och tvingar därmed sig själv till att *utveckla demokratin former och metoder*. Auktoriteten är entydig: texten besitter kunskapen och kan förutsäga demokratin undergång om inte *vi-gemenskapen* aktiverar sig. En intressant aspekt som avviker från praktiskt taget alla andra läroböcker är att texten inte anger vad som skall utvecklas eller i vilken riktning. Texten auktoritetsanspråk gäller här aktiviteten i sig,

med inte dess mål eller ramar. Aktiviteten är inte förhandlingsbar, men inriktningen delegeras till läsaren.

Även om texten i andra sammanhang fastslår att demokratin måste innehålla vissa institutioner och drag för att vara demokratisk (vilket i princip omöjliggör förändringar utanför denna variant av *regelboken*) erbjuder texten också en mycket specifik vi-gemenskap som skiljer sig från andra läroböcker:

Sveriges statsskick skyddar vår rätt att *samarbeta med andra för att uppnå gemensamma mål*, ordna möten, föredrag, debatter, konserter, utställningar och namninsamlingar (Eriksson et al., 2016, s. 150, min kursivering)

Denna vi-gemenskap har en gemensam relation till det statsskick som sägs skydda gemenskapens rätt att agera *med andra* för att uppnå *gemensamma mål*. Visserligen uppstår en viss underordning och tacksamhetsskuld gentemot detta statsskick, men medborgerligt samarbete i republikansk anda än ändå unik bland läroböckerna.

Sammanfattningsvis konstrueras textens innehåll övervägande som objektiv modalitet med absoluta auktoritets- och sanningsanspråk. Inom denna ram presenteras dock möjligheter att ta ställning till problem med svag inramning, det vill säga där svaren inte är givna, tvingande eller retoriskt styrda. Men samtidigt formulerar texten också auktoritetsanspråk, exempelvis genom ett antal åsikts- och värdegemenskaper. En av dessa gemenskaper styr fokus från frågan om ett givet statsskick (exempelvis det svenska) garanterar att folket styr, till frågan om statsskicket följer regelboken. Därmed blir det omöjligt att granska en av statsskickets viktigaste legitimitetsgrunder: att göra det möjligt för folket att styra.

Texten konstruerar också ett antal åsikts- och värdegemenskaper som inkluderar både text och läsare. Dessa är övervägande förpliktigande, det vill säga att läsarens handlingsutrymme gentemot dessa gemenskaper är ytterst begränsad. Däremot erbjuder texten vid åtminstone två tillfällen förbindliga, tvingande gemenskaper som uppmanas att gestalta samhället. Läsaren erbjuds således, till skillnad från andra läroböcker, ett visst handlingsutrymme gentemot status quo.

Subjekspositioner

Subjekspositioner i relation till det politiska

I relation till det politiska fältet konstruerar texten en gemenskap som kännetecknas av individuella rättigheter och en moralisk skyldighet att upprätthålla det aktuella statsskicket. Texten erbjuder här en komplex position där läsaren anmodas att vara aktiv för att förhindra att demokratin dör och att agera individuellt inom det existerande statsskicket genom att utnyttja sina individuella rättigheter och möjligheter. Samtidigt förklarar texten att medborgare *måste ständigt utveckla*

demokratins former och metoder, och medborgare sägs ha rätten att *samarbeta med andra för att uppnå gemensamma mål*. Läsaren positioneras som både ansvarig för demokratin och som ansvarig för det aktuella statskicket, som en både kollektivt och individuellt agerande varelse, och både som människa som (om)formar sin sociala och politiska miljö och som människa som reproducerar existerande institutioner.

Vid flera tillfällen anmodas läsaren att reflektera över aspekter av statskicket och positioneras därmed som kapabel att göra det. Positioneringen är dock inte entydig: texten antyder exempelvis att relationen mellan *demokratin som princip* och *demokrati som statskicke* är kontingent, samtidigt som texten argumenterar att svenskt statskicke med sin blandning av representativ demokrati, direktdemokrati och deltagardemokrati stämmer väl överens med både *demokrati som princip* och *demokrati som regelbok*. Därtill kommer att läroboken förgrundar frågan om det svenska statskicket stämmer överens med regelboken, och väljer att svara själv på frågan om statskicket stämmer överens med *demokrati som princip*.

Den subjektspostion som mest avviker från övriga undersökta läroböcker innebär att texten närmast positionerar läsaren i ett republikanskt medborgarideal som omfattar möjligheten att förändra samhället tillsammans med andra:

... makten finns hos dig och alla andra medborgare – om ni väljer att använda er av den (Eriksson et al., 2016, s. 150)

Sveriges statskicke skyddar vår rätt att *samarbeta med andra för att uppnå gemensamma mål* ... (Eriksson et al., 2016, s. 150)

En sak är säker: demokratin är långt ifrån perfekt, eller ”färdig”. Vi måste ständigt utveckla demokratins former och metoder (Eriksson et al., 2016, s. 98).

Demokratins former och metoder, det vill säga statskicket presenteras här inte bara som föränderliga, utan förändringen presenteras rentav som nödvändig. Och sociala, kollaborativa medborgare med gemensamma intressen är, som sagt, ett unikum bland de undersökta läroböckerna.

Subjektspostioner i relation till textens innehåll

En del av textens subjektspostioner konstrueras genom de vi-gemenskaper som texten erbjuder. Bundenhet till vi-grupper som tolknings- och åsiktsgemenskap innebär att texten inte erbjuder någon position utanför gemenskapen och därmed ingen möjlighet att förhålla sig till gemenskapen. Vi-gemenskaper blir således, som i de flesta andra läroböcker, existentiella tvångsgemenskaper.

I relation till lärobokens egna utsagor positioneras läsaren i viss utsträckning som underordnad mottagare av textens verklighetsavbildning, som framställs som objektiv. Det bekräftas av uppgifter som förutsätter textens egen verklighetsbild:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Prova att plocka bort ett eller flera av demokratins kännetecken, och fundera på vilka konsekvenser det skulle få för samhället (Eriksson et al., 2016, s. 99).

Tänk efter: Finns alla demokratins kännetecken i Sverige? Vilken är vårt lands svagaste punkt, anser du? (Eriksson et al., 2016, s. 101)

Här uppmanas läsaren att experimentera med just sådana kännetecken som texten tidigare har framställt med objektiv modalitet, vilket reducerar läsarens möjligheter att synliggöra och granska textens utsagor. Textens resonemang kring *demokratins kännetecken* indikerar att läsarna erbjuds ett resonemang inom, men inte *om* textens antaganden: texten har tidigare erbjudit tankefiguren att vissa länder, däribland Sverige, är demokratiska till sin natur. Däremot innebär frågan efter *vårt lands svagaste punkt* att man kritiserar *vårt land* och därmed ställer sig utanför den nationella gemenskapen.

Analogt till detta något öppna förhållningssätt till textens uttalanden erbjuds ett antal obesvarade problem och frågor som texten inte själv svara på. Därigenom positioneras läsare i en dialog med texten där läsarna värderingar, uppfattningar och ställningstaganden spelar en viss roll:

Tänk efter: Vad tror du är det viktigt att det finns politiker som liknar dig; som är i samma ålder, av samma kön och som tänker ungefär som du? (Eriksson et al., 2016, s. 105)

Här ställer texten en relativt öppen fråga som är avgörande för frågan om representativ demokrati verkligen förverkligar folkviljan. Det indikerar att textens samtalserbjudanden delvis är öppna och mycket relevanta.

Sammanfattningsvis positioneras läsare både som del av det existerande statskicket och som mottagare av textens verklighetsavbildning, samtidigt som texten anropar läsarna som potentiellt kritisk tänkande medborgare som kan ta ställning till frågor och förhålla sig till existerande samhällsstrukturer. Trots att dessa erbjudanden tar plats inom existerande strukturer och inom textens ramar finns ett visst utrymme för former av medborgerlighet som inte bara reproducerar, utan även gestaltar samhället *tillsammans med andra*.

Sammanfattning

Texten skriver in sig i en diskurs som framställer det existerande samhälle som både rationellt och intentionalt, samtidigt som texten konstruerar samhället som ett pågående förändringsprojekt. Texten bekräftar såväl att det svenska samhället *är* demokratiskt och att det har ett antal potentiella brister. Texten samkonstruerar också liberal demokrati med deltagardemokrati och direktdemokrati. Texten erbjuder både

en närmast republikansk föreställning av *demokrati som idé* och erbjuder samtidigt föreställningen att demokrati handlar om att uppfylla ett antal normativa, naturaliserade kriterier som pekar på ett formellt, representativt statskick. Relationen mellan text och läsare konstrueras delvis genom absoluta auktoritets- och sanningsanspråk som underordnar läsaren, men texten erbjuder samtidigt ett utrymme som ligger utanför textens auktoritetsanspråk. I detta utrymme ligger bland annat uppmaningen att använda sig av makten, att gestalta demokratin och att *samarbeta med andra för att uppnå gemensamma mål*. I relation till textens innehållsliga erbjudanden är bilden komplex: vissa frågor ställs till disposition och kan diskuteras relativt öppet, medan en betydande del av frågorna är implicit normerande, det vill säga att läsaren förmås att komma fram till förutsägbara svar och ställningstaganden.

Sammanfattande analys

Principiella överväganden

Detaljanalysen av läroböckerna är tämligen omfattande, bland annat på grund av de språkliga särdrag som läroböcker kännetecknas av (Reichenberg, 2000; Reichenberg, 2003). Ett av språkliga särdrag är avsaknaden av konnektorer som *och*, *men*, *därför*, *trots att* och liknande, som i vanliga fall indikerar hur utsagor förhåller sig till varandra:

Demokratien bygger på att människor engagerar sig och tar ansvar för det samhälle vi lever i. Vi måste visa tolerans mot varandra i samhället och jag får inte kränka andra människor. Ingen människa får använda en rättighet som ursäkt för att inkräkta mot någon annans fri- och rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22)

När olika uttalanden som i ovanstående exempel ställs bredvid varandra blir det svårt att någorlunda entydigt destillera fram tankefigurer och att synliggöra bärande argument. Liknande svårigheter uppstår genom otydliga och vaga uttalanden, exempelvis när texter som i nedanstående exempel hävdar att demokratin *förutsätter* något, att människor inte *kan* ha vissa uppfattningar, eller att stater *kan vara* demokratier där folket har makten, samtidigt som demokrati betyder att folket *ska ha makten*:

I demokratiska stater *kan människor vara oeniga om det mesta utom värdet av pluralism och den fria opinionsbildningen*. Lite tillspetsad kan man säga att demokratin *förutsätter* oenighet och konflikt (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering)

Ordet demokrati betyder folkmakt, *och i en demokrati ska folket ha makten* (Almgren et al., 2011, s. 82, min kursivering)

Här uppstår ett antal tolkningsproblem: Varför är det omöjligt att människor är oeniga om värdet av pluralismen? Är inte Sverige en demokratisk stat, eftersom det finns grupper som kritiserar just denna pluralism? Vad händer med en demokratisk stat om folket inte har makten, eller om oenighet och konflikt saknas? Vem är det som bestämmer att folket skall ha makten?

Tankefigurer som *demokrati existerar a priori* och *demokrati är en aktör som kräver sitt eget förverkligande* är vanliga i de undersökta läroböckerna, och kan naturligtvis tolkas på flera olika sätt. Den här avgörande aspekten är dock att texterna erbjuder vaga bilder av *demokratin* som aktör och auktoritet bakom dagens politiska system, och att texter därmed också legitimerar detta system. Argumentationens vaghet och snårighet bidrar samtidigt till att försvåra analyser och kritiska ställningstaganden.

Texterna är inte heller konsistenta, utan erbjuder delvis konflikterande resonemang och tankefigurer sida vid sidan utan att skillnader eller konflikter synliggörs. Även detta bidrar till att komplicera analyser både av texters innehåll och av läsarens positionering.

Som ett pragmatiskt förhållningssätt är min ambition att tolka texter så bokstaveligt som möjligt, att så långt som möjligt synliggöra de olika och ibland oförenliga demokratimodeller texterna presenterar, och att därvid så långt som möjligt använda de *members resources* – förkunskaper, erfarenheter och referensramar – som en läsare utan statsvetenskapliga förkunskaper kan tänkas använda för att avkoda texterna (Fairclough, 2015, Hall, 1980).

Ramar för den sammanfattande analysen

I det följande skall jag sammanfatta och utveckla analyserna av de olika läroböckerna. Av speciellt intresse är därvid texternas olika demokratikonstruktioner, gränsdragning mellan legitima och illegitima handlingar eller föreställningar, och i synnerhet texternas auktoritets- och sanningsanspråk och positionering av läsare. Därmed skall analysen också ansluta till avhandlingens syfte och frågeställningar.

För att rekapitulera: demokratiundervisning har det dubbla uppdraget att utbilda människor så att de kan hantera det omgivande samhället, och att utbilda dem till kritiskt tänkande medborgare (Skolverket, 2010b). Begreppet *medborgare* i sig inte helt entydigt, men enligt Isin & Turner, (2002) och i synnerhet enligt Dagger (2002), Delanty (2002), Schuck (2002) och Smith (2002) domineras modernare politiska diskurser av liberala och republikanska modeller. Viktiga skiljelinjer mellan dem handlar om former av deltagande, där liberala uppfattningar betonar individualitet och deltagande i politiska val, varvid pluralistiska liberala uppfattningar dock uppfattar individer som delar av sociala grupper. Den republikanska positionen understryker att medborgerliga dygder utvecklas genom deltagande och politiskt självstyre. Dessa förväntas leda till medvetenhet om och ansvar för andra och för samhället, så att samhället konstitueras genom politiskt deltagande.

En snarlik skiljelinje formuleras i Biestas resonemang om *utbildning för demokrati* respektive *utbildning genom demokrati*. *Utbildning för demokrati* formar elever så att de internaliserar dominerande föreställningar och sociala praktiker samt integreras i existerande samhällsstrukturer, medan *utbildning genom demokrati* redan i undervisningen praktiserar republikansk deltagardemokrati och möjliggör ställningstaganden till samhällsstrukturer. *Utbildning för demokrati* är därmed potentiellt reproducerande, medan *utbildning genom demokrati* kan leda till transformation. Den avgörande frågan är här om undervisningen eller läroböckerna erbjuder en position som

formningsprocessens objekt, eller om de erbjuder en position som politiskt kompetent medborgare och subjekt.

Rapporten *Skolor som politiska arenor* problematiserar just detta som det dubbla uppdragets uttryck: den avgörande frågan är om texten respektive undervisningen framställer sitt innehåll som originaltrogen avbildning av verkligheten och därmed som objektiv kunskap som skall förmedlas till underordnade elever. Eller om undervisning framställs som en politisk arena, innehållet som perspektiv och elever som medborgare med rätt att ta ställning och – vid behov – även att förändra.

Kritisk diskursanalys undersöker hur maktstrukturer bekräftas genom att texter (re)producerar diskurser som legitimerar dem. Det sker genom tre samverkande reglerande aspekter: konstruktionen av kunskaps- och föreställningssystem, av relationer och av subjektspositioner. De här mest betydelsefulla delar av kunskaps- och föreställningssystemet är de som berör samhällsförändring och demokratihistoria (i synnerhet medborgares roll i denna historia) samt medborgares funktion och handlingsmöjligheter i dagens svenska statskick. Undersökningen av relationsaspekterna fokuserar främst på hur texternas auktoritets- och sanningsanspråk konstruerar relationen mellan text och läsare, och vilket handlingsutrymme läsaren beviljas. Analysen av subjektspositioner undersöker läsarens handlingsutrymme genom att granska hur läsaren positioneras i relation till samhället, och hur läsaren positioneras i relation till de kunskaps- och föreställningssystem texterna erbjuder.

Den nedanstående analysen kommer i möjligaste mån att följa denna indelning och arbeta fram övergripande mönster i läroböckernas demokratiundervisning.

Kunskaps- och föreställningssystem

Texter som räknas till kategori ett tenderar att beskriva konceptet *demokrati* som identisk med representativ demokrati, och hänvisar till att *demokratin själv* eller *den demokratiska regelboken* kräver detta. Vägen mot demokratin beskrivs som en automatisk och/eller teleologisk process som nu är avslutad, och vars resultat skall försvaras eftersom det är demokratiskt.

Läroböcker i denna kategori tenderar att presentera en tredubbel dikotomi: dels mellan demokratin och dess fiender (främst diktaturer, men även kommunism/nazism), dels mellan representativ demokrati och direktdemokrati (direktdemokrati diskvalificeras som anakronistisk, opraktisk eller irrationell), och dels mellan proceduriell representativitet och aktiviteter som liknar civil olydnad (som sägs förkasta demokrati som beslutsdemokrati, vilket framställs som hot mot demokratin). Därmed blir representativ demokrati den enda möjliga demokratimodellen, och proceduriell legitimitet det dominerande kriteriet för

demokratier. Medborgare anmodas att vara lojala till detta system dels genom att rösta, och dels genom att identifiera sig med systemet.

Läroböcker i denna kategori tenderar också att framställa demokrati som styrningsteknologi genom att utgå från väljare respektive politiker som distinkta, permanenta grupper, där politiker sägs ha särskilda kvalifikationer och ha uppdraget att besluta och leda landet respektive folket.

Läsare positioneras som beståndsdelar av ett statiskt politiskt system och som mottagare av kunskap. De uppmanas att både bejaka sin position i samhället och sin position som mottagare av kunskap.

Texter som räknas till kategori två stämmer i stort sett överens med texterna i kategori ett, men har en något större benägenhet att tillskriva medborgare en aktiv roll i politiken. Dessa texter talar också i något högre utsträckning om *utveckling* och är inte riktigt lika angelägna om att utgränsa politiska rörelser. Där texter i den första kategorin fokuserar på en skyldighet att engagera sig individuellt tenderar texter i den andra kategorin att betona påverkansmöjligheter och förändring av civilsamhället. De tenderar också att integrera direktdemokrati och deltagardemokrati i den representativa demokratin.

Nedan skall jag försöka teckna en sammanhållen bild över de trots skillnaderna tydliga gemensamma dragen i läroböckerna.

Medborgare i demokratins historia

Medborgare som åskådare

En dominerande tankefigur i de flesta läroböcker är att dagens styrelseskick – som oftast presenteras som (*västerländsk*) *demokrati* – är resultat av förändringsprocesser som inte förorsakas eller utlöses av medborgares politiska handlingar. Istället beskrivs demokratisering med två tankefigurer som betonar planering och teleologi: demokratin har beslutats, utvecklats, skapats eller införts, men är också något som *föddes* eller har *växt fram*.

... Aten i Grekland där man på 400-talet f.Kr. utvecklade idén om att låta alla medborgare vara med och styra staten (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

I Sverige fick vi allmän rösträtt år 1921 (Brolin & Nohagen, 2016, s. 221)

Den demokratiska idén föddes ... (...) Den demokratiska idén fick inte något större genomslag förrän långt senare. På 1700-talet började tanken om alla människors lika värde få fotfäste (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19f).

Demokratin som idé skapades redan i antikens Grekland och är således mycket gammal (Almgren et al., 2011, s. 81).

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Först i början av 1900-talet genomfördes demokratin i Västeuropa och i Nordeuropa när allmän och lika rösträtt för både män och kvinnor infördes i land efter land (Almgren et al., 2011, s. 81, min kursivering)

Medborgare konstrueras rutinmässigt som mottagare och iakttagare av politiska förändringar, i synnerhet när dessa framställs som resultat av en målmedveten och genomtänkt plan, exempelvis när texter påpekar att demokratin är *tänkt att fungera* på ett visst sätt (Eriksson et al., 2016, s. 98), att *man började låta vissa medborgare få vara med och bestämma* (Binkemo, 2011, s. 34) eller att *Sveriges statskick är utformat så att folket styr sig självt* (Eriksson et al., 2016, s. 163). Ingen lärobok preciserar de yttre krafter som sägs ha infört, utvecklat eller skapat demokratin, så att demokratins historia får drag av en skapelsemytologi som utgår från ett högre förnuft.

Den teleologiska aspekten blir också synlig när texter skiljer mellan färdigutvecklade demokratier⁶⁹ och länder där människor *fortfarande* kämpar för sina politiska möjligheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 21). Även när texter intygar att *antalet demokratier växer* indikerar denna biologiska metafor att demokratisering konstrueras som en teleologisk process med ett naturligt mål och en given slutpunkt. Därmed framställs demokratisering och samhällsförändring för *demokratiernas* del som avslutade processer, och liberal representativ demokrati utropas till segrare (jfr Brick, 2013 och Fukuyama, 1992), samtidigt som politiskt-ideologiska konflikter reduceras till skilda åskådningar inom en värdegemenskap som har *demokrati som överideologi* (Tingsten, 1945).

Genom förändringarnas förmenta rationalitet och logik förpliktigas medborgare samtidigt till passiv tacksamhet, vilket i sin tur gör det till ett rationellt förhållningssätt att reproducera och bevara existerande samhällsstrukturer. Föreställningen om en riktad, förnuftig utveckling med syfte eller funktion att etablera dagens politiska strukturer innebär att dessa naturaliseras och legitimeras, vilket i sin tur de-legitimerar kritik och förändringsvilja.

Medborgare som deltagare

Några texter avviker från denna beskrivning av demokratins historia nämner kamp, konflikt och förändringskrav:

Men demokratins anhängare tvingades under 1900-talet kämpa för sina idéer (Almgren et al., 2011, s. 81)

⁶⁹ Majoriteten av läroböckerna talar om *demokratier* när de syftar på länder/stater vars statskick sägs vara demokratiskt. Skillnaden mellan beteckningen och det betecknade suddas därmed ut, och beskrivningen av verkligheten framställs som identisk med verkligheten, vilket påverkar möjligheterna att ta ställning.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Rösträtsaktivister kämpade för principen om allmän och lika rösträtt, som inte var en självklarhet under 1800-talet (Brolin & Nohagen, 2016, s. 221).

Nya grupper, som t ex arbetarna i industrierna, krävde rösträtt och inflytande (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 20).

Aktivister betecknas här som (den representativa) *demokratins anhängare, rösträtsaktivister, förkämpar, grupper som kräver rösträtt och inflytande*. Aktörerna skrivs in i en nutida referensram, och tillskrivs ambitionen att åstadkomma dagens politiska strukturer: allmän rösträtt och (representativ) demokrati. Implicit argumenterar dessa läroböcker att människor inte primärt ville förbättra sina existensvillkor eller utmana dåtida maktförhållanden. Det tenderar att legitimera dagens styrelseskick genom att använda historiska aktivisters strävan som vittnesbörd.

Läroböckerna konstruerar två komplementära positioner: förkampen som kräver rösträtt – som självändamål – och den nutida mottagaren och användaren av denna rösträtt. I flera texter markerar särskilda beteckningar som *demokratins anhängare, förkämpar* eller *aktivister* en särställning: de är inte riktigt som andra, utan har en speciell identitet som utmärker dem och samtidigt isolerar dem. Positionen som *förkämpe* tenderar också att flytta uppmärksamhet till enstaka individer, och konstruerar därmed demokratisering som resultat av individuellt engagemang.

Några få texter konstruerar mera konfliktorienterade former av medborgerlig delaktighet i historiska förändringar, exempelvis i form av maktkamp och folkliga påtryckningar:

Tysken Karl Marx uppmanade arbetarklassen att göra revolution, vilket kanske inte var så demokratiskt men gjorde att frågan om folkets inflytande blev akut. Motsättningarna i samhället växte, och många gav sig in i kampen om makten (Harstad et al., 2011, s. 31).

Men efter en period av snabba politiska förändringar, framdrivna av folkliga protester och demonstrationer, började muren rivas år 1989 (Binkemo, 2011, s. 58).⁷⁰

Harstad (2011) kopplar förändring till makt och påtryckningar, Binkemo (2011) till *folkliga protester*. Medborgarnas inflytande är här endast indirekt: protester sägs leda till *snabba politiska förändringar*, och därefter – men inte på grund av protesterna – började *muren rivas* (oklart av vem och varför). Medborgerligt inflytande erkänns här, men inordnas i ett vagt politiskt samband. Texten undviker därmed intrycket av att uppmuntra till *folkliga protester* eller att erkänna dem som orsaker till politiska förändringar – ett mönster som går igen i alla läroböcker.

⁷⁰ Jag avstår här från att diskutera textens framställning av Marx' revolutionsteori. Texten anger inte heller några skäl till sin bedömning; med viss sannolikhet ligger förklaringen i en proceduriell demokratiuppfattning.

Folkrörelser

Ett annat undantag från den medborgarlösa historieskrivningen berör folkrörelser. Den dominerande tankefiguren i de läroböcker som nämner folkrörelser är att det fanns ett engagemang som *växte underifrån*, men samtidigt definieras medlemmar mer som klienter än som aktörer:

Många människor är aktiva i olika typer av klubbar och föreningar. (...) Syftet med många föreningar är att tillvarata medlemmarnas intressen och de kallas därför intresseföreningar. De genomför olika aktiviteter för medlemmarna, men de försöker också påverka opinion och politiker så att de ska förstå medlemmarnas perspektiv (Brolin & Nohagen, 2016, s. 226).

Organisationer, och i synnerhet folkrörelser, konstrueras därmed dels som aktörer som bidrog till att åstadkomma dagens politiska strukturer, och dels som aktörer som fortsätter att få det politiska systemet att fungera⁷¹. Även här konstrueras demokratiutvecklingen övervägande som en linjär utveckling som strävade efter – eller kulminerade i – dagens politiska system, men texterna antyder ett samspel mellan statskicket och det civila samhället. Fokus ligger på institutioners agerande, mer än på medborgares aktioner och förhållningssätt, med några undantag där den kooperativa rörelsen beskrivs som medlemmars självorganisation. Istället betonar de läroböcker som nämner folkrörelser att dessa utför en service åt medlemmarna eller, som i ovanstående citat, *genomför olika aktiviteter för medlemmarna*.

Sammanfattningsvis erbjuds läsaren en position som historiens förmånstagare där *demokratin ger oss* olika metoder (Brolin & Nohagen, 2016, s. 227), samtidigt som allvetande berättarperspektiv och retrospektiv historieskrivning utifrån det segrande styrelseskicket tyder på konstruktion av samtycke, eller *manufactured consent* (Lippmann, 1991, 2007; Herman & Chomsky, 2002). I den mån medborgare konstrueras som historiskt aktiva ställs de i nutidens tjänst, det vill säga de positioneras som brickor i ett spel som med tvingande nödvändighet slutar med dagens politiska strukturer.

Samtidigt positioneras läsaren som moraliskt stöd till en planerad och/eller avslutad utveckling. Läroböcker, med några få undantag, undviker att tillskriva medborgares egna handlingar någon avgörande betydelse. Några läroböcker nämner historiska konflikter och aktörer, vars insatser dock främst handlade om att upprätta dagens politiska strukturer. Därmed kan man i grova drag tala om en huvudfåra, där en

⁷¹ Ett av få undantag är *Exposé*, som förklarar folkrörelsers uppkomst med människors spontana längtan efter att förbättra sin situation. *Exposé* konstruerar alltså folkrörelser inte som institutioner *för* medborgare, utan som självorganisation av medborgare.

medborgarlös utveckling strävar efter, kulminerar i och avslutas genom liberal demokrati, och en sidofåra som inkluderar kamp och strävan efter att etablera – och rimligen även att bevara – detta styrelseskick. Eller, i punktform:

- Moraliskt försvar för den liberala, representativa demokratin uppmuntras genom historisk skrivningen.
- Liberal demokrati naturaliseras som normalt utfall av historiska förändringar.
- Medborgerlighet i historiska sammanhang konstrueras övervägande som passiv, dvs. historiska medborgare skrivs ut ur historien och fungerar inte som historiska rollmodeller.
- Den historiska utvecklingen framställs som avslutad, och framtida medborgerlighet förutsetts utspela sig inom idag existerande sociala, institutionella och politiska strukturer.

Legitimering av dagens styrelseskick

Den dominerande berättelsen handlar om att dagens svenska styrelseskick skall försvaras och bevaras. Det legitimeras främst genom att identifiera styrelseskicket med *demokratin* (singularis, bestämd form). Att använda begreppet *demokratin* som synonym till detta styrelseskick innebär att dess "demokratiskhet" inte kan ifrågasättas. Att dessutom använda begreppet i singularis, bestämd form implicerar dessutom att det bara kan finnas en form av demokrati, och avvisar föreställningen att demokrati skulle vara ett *essentially contested concept* (Collier et al., 2006; Gallie, 1955, 1956; Janik & Häggkvist, 1996). Det i sin tur avpolitiserar begreppet, det vill säga att det utesluter föreställningen att demokratibegreppets konkreta definition eller utformning skulle kunna vara relaterat till politiska ideologier (Ball et al., 2014). Därmed flyttas själva kärnan i demokratiundervisningen – demokratibegreppet – ut från den politiska domänen där medborgare kan delta i en kamp om frågan hur *demokrati* skall definieras och hur samhällen skall organiseras. Genom att hävda att begreppet bara kan ha en enda betydelse markerar texter också att denna betydelse är objektivt given, även om de själva undviker att precisera betydelsen. Läroböckerna löser detta problem genom att definiera representativ demokrati som uttryck för *demokratin*.

Några läroböcker använder begreppet *demokratier* som beteckning för att antal utvalda länder och reser därmed anspråket att dessa länder – oavsett politik, statskick, brister eller framtida förändringar – helt enkelt *är* demokratiska till sin natur:

I demokratiska länder som Sverige, USA, Indien eller Australien sker kampen om den politiska makten främst med demokratiska medel (West, 2012, s. 48)

Någon lärobok ställer frågan om exempelvis USA *som demokrati* kan ha dödsstraff, eller om Frankrike *som demokrati* får utropa undantagstillstånd, men dessa länders demokratiska väsen ifrågasätts inte. Denna tankefigur är relativt vanligt bland läroböcker i den första kategorin: en top-down-modell där *demokratisk* inte är uttryck för

en slutsats (exempelvis en jämförelse mellan *demokrati som princip* och konkreta statsskick) och inte heller något som kan eller behöver bevisas. Istället framställs demokratiskhet som en given, oföränderlig egenskap som kan förpliktiga länder till vissa förhållningssätt, exempelvis att respektera mänskliga rättigheter och att ha minst två partier. Men i dessa läroböckers argumentation *är* länder demokratier, oavsett vad de gör. Jag återkommer till detta resonemang.

Ingen lärobok uppmantrar explicit till att ställa frågan om något statsskick stämmer överens med *demokrati som princip* eller med *demokratin*. Däremot argumenterar nästan alla läroböcker som om läsaren betvivlade att det svenska statsskicket är demokratiskt. Alla läroböcker besvarar denna outtalade fråga, ofta tämligen utförligt och inträngande, och ett uttalande som tillskrivs Churchill – som medger att demokrati är ett bristfälligt statsskick men understryker att det är bättre än andra – spelar härvid en nyckelroll. En annan, avskräckande, nyckelroll spelas av ideologier och grupper som exempelvis diktaturer, nazismen och kommunismen. Dessa tillskrivs en principiell motvilja mot demokrati, och kampen mot demokratin som sådan framställs om gruppernas huvudsakliga, ibland till och med enda mål. I dessa försvar mot en outtalad kritik är det mycket vanligt att läroböckerna likställer svenskt statsskick och *demokrati*. Valet mellan demokratin och dess fiender fungerar som ett argument för det konkreta svenska statsskicket och dess liberala, representativa struktur, och kritiska tankar om statsskicket framställs som angrepp mot demokratin som sådan.

Flera läroböcker konstruerar *den demokratiska regelboken* som en tankefigur som beskriver relationen mellan *demokrati* och *statsskick*: regelboken sägs vara den länk som garanterar att demokrati och statsskick är direkt relaterade till varandra (se nästa avsnitt). Man kan här urskilja tre olika tankespår:

- *demokrati* (som sådan, som idé eller som princip) är identiskt med svenskt statsskick, som i sin tur är identisk med liberal/representativ demokrati
- vissa länder *är demokratiska* till sin natur
- *demokratin och dess utformning* gestaltas av *regelboken*

Den demokratiska regelboken som legitimering

Den vanligaste legitimeringen för statsskicket utgörs av tankefiguren *den demokratiska regelboken*. Denna tankefigur konstruerar ett logiskt samband mellan *demokrati* och statsskick genom att hävda att demokratiprincipen endast kan konkretiseras genom att stater⁷² uppfyller ett antal regler eller krav som gör liberal, representativ demokrati till en tvingande nödvändighet:

⁷² En analytisk svårighet är att läroböcker inte skiljer mellan *sambälle*, *stat* och *land*. Dessa behandlas övervägande som synonymmer, och relationen mellan dem kan därmed inte konceptualiseras.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Demokrati som styrelseskick har med andra ord en innersta kärna som består av en uppsättning regler för hur beslut fattas och ett samhälle styrs (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 176). (i marginalen: Demokratins kärna)

Regelbokens krav är uppenbarligen – och uttalat –inspirerade av Dahls polyarki-modell (Dahl, 1956, 1989), och bekräftar implicit eller explicit att det svenska statskicket är demokratiskt eftersom det uppfyller dessa kriterier. Tankefiguren bekräftar därmed inte bara överensstämmelsen mellan *demokrati* och representativ demokrati, utan avvisar också andra sätt att konkretisera demokratins principer.⁷³

En närliggande variant är naturalisering av svenskt styrelseskick genom kollokation av *demokrati* och *styrelseskick*, och naturalisering av styrelseskicket genom metaforen *spelregler*:

Det *demokratiska styrelseskicket* fungerar som spelregler för hur samhället ska fungera (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19, min kursivering).

Här intygas styrelseskickets demokratiska natur genom att kollokationen fastslår svaret på den uttalade frågan om eller i vilken grad det svenska statskicket är demokratiskt.

En snarlik legitimering sker genom tankefiguren att *demokrati existerar a priori*. Denna tankefigur utgår från att *demokrati* kräver att speciella politiska strukturer skapas; resultatet av denna skapelse kallas också för *demokrati*. Här sker en dubbel legitimering för dagens styrelseskick: dels framställs det som legitimt eftersom det sägs vara ett kongenialt svar på krav som demokratin själv ställer. Och dels konstrueras en semantisk identitet, där olika fenomen (exempelvis *folkstyre som princip*, *den representativa demokratins institutioner*, *regelboken* och svenskt statskick) identifieras med varandra genom att ges samma beteckning; därigenom blir det i princip omöjligt att ifrågasätta deras inbördes relation.

En parallell tankefigur argumenterar att länder kan *kallas för demokratier*, och att regelbokens krav måste uppfyllas för att de skall tilldelas denna beteckning:

För att *ett land ska kallas demokratiskt i västerländsk mening* krävs i princip att alla som uppnått en viss ålder har rösträtt enligt lag. Yttrande- och organisationsfrihet är också nödvändig i en demokrati för att man genom opinionsbildning och konkurrerande partier ska kunna engagera och organisera de röstberättigade och därigenom kunna påverka val och beslut. Det krävs också en fungerande rättsordning som skyddar individens fri- och rättigheter (Palmquist & Widberg, 2012, s. 56; min kursivering).

⁷³ Några få texter i kategori två anger att det finns olika sätt att konkretisera demokrati. Däremot konstruerar de flesta läroböcker en dikotomi av direkt och indirekt demokrati, som dock inte beskrivs som konflikt med *regelboken* utan snarare som två olika sätt att tillämpa regelbokens krav.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Vad krävs för att ett land ska kunna kallas demokratiskt? (Harstad et al., 2011, s. 23)

För att ett land ska kunna kallas demokratiskt måste det uppfylla flera krav. (...) Länder som lever upp till dessa krav kallas ofta för liberala eller frihetliga demokratier. (West, 2012, s. 50)

Analogt till *regelboken* formulerar läroböcker här också kriterier för länders demokratiska legitimitet: även här räknas länder som demokratiska om de uppfyller regelbokens kriterier, och därmed naturaliseras regelboken. Länderna tilldelas så att säga en uppgift, men denna uppgift är inte *folkestyre* i någon bemärkelse, utan *överensstämmelse med regelboken*. I och med att dessa läroböcker ersätter *att vara demokratisk* med *att kallas demokratisk* erbjuder de implicit en förklaring till länders demokratisering: de vill *kallas* demokratiska, och denna vilja framställs som drivkraft och förklaring för uppkomsten av politiska strukturer. Länder konstrueras som aktörer, och *beteckningen* – inte demokratin – blir till en fetisch som länder åtrår.

Ingen text uppmanar läsare att undersöka om ett land verkligen är *demokratiskt i västerländsk mening*⁷⁴. Det beror rimligen på att läroböcker inte definierar demokrati-begreppet⁷⁵. I stället förklarar berörda läroböcker implicit att länderna har uppnått målet. Ingen text diskuterar dock varför något land – som antropomorf och autonom aktör – skulle ha denna ambition, eller varför det skulle vara relevant att diskutera vad länder *kallas*. Några texter anger dock att de kallas demokratiska eftersom de uppfyller kriterierna.

Med hänvisning till Wineburg (2001) kan man här konstaterar att läroböcker dessutom försvårar en kritisk granskning genom att dölja källan och dess resonemang, och genom att dölja sina egna antaganden (exempelvis att regelboken i sig garanterar *demokrati*, och i så fall i vilken bemärkelse). *Regelboken, a-priori-demokratin* och *länder vill vara demokratiska* kan därmed identifieras som sätt att mystifiera (Fowler, 1979; 1991) relationen mellan demokrati och statsskick.

Det avsiktliga styrelseskicket

Varianter av a-priori-demokratin utvecklar syfte och avsikter med demokratin, som antingen sägs vara givna eller som nödvändiga:

Demokratis syfte är att värna om det gemensamma bästa (allmänintresset). Det demokratiska ”spelet” ska se till att ge alla möjligheter till inflytande över samhällets

⁷⁴ Ingen text markerar någon skillnad mellan västerländsk och någon annan form av demokrati, och endast få läroböcker preciserar att begreppet syftar på demokrati *som vi är vana vid* eller som förekommer i västliga länder.

⁷⁵ Några läroböcker definierar vad de anger vara demokratis motsats, diktaturen; majoriteten räknar upp kännetecken för demokratis konkreta uttryck i representativa statsskick. Men dessa konstruktioner gör det inte möjligt att jämföra det konkreta statsskicket med demokrati som princip.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

gemensamma angelägenheter och eventuella konflikter som uppstår mellan olika personer eller organisationer ska lösas på fredlig väg med hjälp av diskussioner och förhandlingar (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

För att en demokrati ska fungera måste alla människor ha frihet att föra fram sina åsikter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Ingen av dessa texter förklarar varifrån *demokratins syfte* och uppdrag (exempelvis att lösa *eventuella konflikter*) kommer, varför åsiktsfrihet är nödvändig för att demokratin ska fungera, eller vad som händer med en demokrati om åsiktsfriheten inte finns. En annan variant av denna a-priori-demokrati förankrar demokratins konkreta utformning i *våra* krav:

Idag ställer vi följande krav på ett demokratiskt samhälle: 1. Folket styr. Den svenska demokratin bygger på ... (Eriksson et al., 2016, s. 99).

För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste beslutsprocessen vara folklig förankrad – demokratisk (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2)

I båda fallen beskrivs det konkreta statsskicket som uttryck för en plan eller avsikt, som antingen förankras i en mytologisk föreställning om demokratin och dess syfte, eller vi-grupper medvetna krav. Därmed legitimeras och naturaliseras styrelseskicket som ett logiskt svar på givna, odiskutabla krav, vilket i sin tur gör det svårt att analysera relationen mellan styrelseskicket och demokrati som princip.

Ett av få undantag presenteras i Eriksson et al. (2016, s. 114) som konstaterar att *demokratiska system kan utformas på många sätt*, och som nämner olika demokratimodeller. Här införs en antydan till kontingens, och det erbjuds en principiell möjlighet att diskutera olika demokratimodeller. Läroböckerna erbjuder således i detta hänseende några olika föreställningar:

- styrelseskicket är legitimt därför att det stämmer överens med *regelboken*
- styrelseskicket är legitimt därför att det stämmer överens med *våra krav*
- styrelseskicket är legitimt därför att det stämmer överens med *demokratins krav*
- det finns flera olika (tänkbara) demokratiska styrelseskick

Folkstyre som styrningsteknologi

Flera läroböcker definierar demokrati – det vill säga representativ demokrati – som ett sätt att styra:

Demokrati handlar om hur samhället ska styras ... (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Demokrati som styrelseskick har med andra ord en innersta kärna som består av en uppsättning regler för hur beslut fattas och *ett samhälle styras* (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 176). (min kursivering)

Läroböckerna naturaliserar här att någon eller några skall styra samhället, och avvisar redan på definitionsstadiet republikanska föreställningar som betonar självstyre och delaktighet i politiska processer. Analogt konstruerar också några texter det politiska systemet som sätt att åstadkomma acceptans, och ställer krav att politiska val skall leda till representativitet:

Men för att de valda representanternas *beslut ska accepteras av folket* är det viktigt att de valda verkligen är representativa för väljarna (Almgren et al., 2011, s. 83 (min kursivering)).

Här blir det än tydligare att demokrati uppfattas som ett sätt att styra medborgare och att förmå dem att acceptera beslut. Representativitet är här således inte en beståndsdel av folkviljans väg från opinion till politiska beslut, utan ett instrument för att åstadkomma de styrdas samtycke till de styrandes beslut.

I en snarlik tankegång beskrivs även införande av demokrati som en styrningsteknologi som beviljar medborgarna en viss grad av delaktighet:

... Aten i Grekland där man på 400-talet f.Kr. utvecklade idén om att låta alla medborgare vara med och styra staten (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Här beskrivs demokratin om en medvetet utvecklad idé, som innebär att *man* erbjuder medborgarna ett visst deltagande i statens styrning. *Vara med* indikerar att någon annan styr, vilket implicerar att texten här avvisar föreställningen att Atens medborgare i republikansk anda är självstyrande. Men framför allt understryker texten här att styrelseskicket uppfanns i syfte att styra Aten på ett speciellt sätt – en styrningsteknologi.

Demokrati och anti-demokrati

Praktiskt taget alla läroböcker erbjuder en dikotomi av (svensk, liberal och/eller representativ) demokrati och *diktaturer/anti-demokratiska ideologier*. I synnerhet diktaturer framställs i praktiskt taget alla texter som demokratin direkta motsats:

Det finns tyvärr inte någon exakt metod för att avgöra vad som är en diktatur, eller vilka stater som är ”riktiga” demokratier. Alla är dock överens om att diktaturen står i motsats till demokratin. För att kunna avgöra om en stat liknar en diktatur kan vi alltså leta efter demokratin motsatser. Typiska kännetecken för odemokratiska stater och diktaturer är ... (Eriksson et al., 2016, s. 108)

Citatet antyder svårigheter att definiera *riktiga*⁷⁶ demokratier, men återtar omedelbart tolkningsföreträdet genom att definiera demokratin motpol, *diktaturen*. Singularis

⁷⁶ Jag tolkar här citationstecknen som en hänvisning till en åsikts- och tolkningsgemenskap som utgår från en gemensam definition, som inte skall eller behöver formuleras.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

och bestämd form indikerar att texten här konstruerar *diktaturen som sådan*, det vill säga diktatur som idealtyp. Denna idealtyp beskrivs i flera texter som en utgående, anakronistisk modell:

Ännu på 2000-talet finns det länder som är diktaturer (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 180).

Det är inte länge sedan länder som idag är en del av EU var diktaturer (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 181).

Därmed naturaliseras demokratin som ett modernt och tidsenligt eller rentav tidslöst sätt att vara⁷⁷.

En av *diktaturens* mest kritiserade egenskaper är ledares egoism och bristande hänsyn till *folket*. Så menar exempelvis Brolin & Nohagen (2016, s. 218) att *de som har makten beslutar som de själva vill och styr utan att behöva ta särskild hänsyn till folkets önskemål* (Brolin & Nohagen, 2016, s. 198), medan Bengtsson (2011, s. 85) menar att ledarna *bestämmer och driver sin vilja igenom* och att de *inte tar reda på vad folk tycker*. En annan typ av kritik handlar om relationen till staten och användning av mänskliga resurser:

I en diktatur betyder den enskilda människan ingenting. Allt och alla ska underordnas staten (...) Diktaturen tar inte tillvara människornas kunskaper och idéer. Eftersom en liten grupp människor i en diktatur har mycket att säga till och andra grupper hålls nere, innebär det ett enormt slöseri med mänskliga resurser (Almgren et al., 2011, s. 96).

Samma lärobok argumenterar för övrigt också att demokratier förhindrar krig och svältkatastrofer, vilket sägs bero på att de *inte tillåts att acceptera att folk svälter ihjäl* (Almgren et al., 2011, s. 97). Underförstått konstrueras demokratier som inverterade diktaturer: länder där ledare inte är egoistiska, inte startar krig, tar reda på vad folk tycker, tar hänsyn till det, och som värdesätter individen före staten och som tillvaratar mänskliga resurser. *Demokrati* konstrueras därmed som ledares konsultation av väljare och som ett moraliskt och ekonomiskt överlägset politiskt system. Ett undantag är även här Eriksson et al. (2016, s. 110) som visserligen konstruerar ett system där demokrati och diktatur är varandras exakta motsättningar, men som på samma sida återger – med källangivelse – en exakt procentuell fördelning av världens länder i fyra kategorier från demokrati till diktatur.

Läroböcker tenderar också att peka ut vissa ideologer som demokratins principiella fiender. Där kritiseras exempelvis fascism och nazism för att de

⁷⁷ Texterna påpekar inte att länder styrs i diktatorisk form, eller att de präglas av ett diktatoriskt styrelseskick, utan att de *är* diktaturer, analogt till andra länder som *är* demokratier.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

tog avstånd från demokratin och från tanken på alla människors lika värde (Almgren et al., 2011, s. 100)

Hitler föraktade demokratis idéer och ansåg att en stark ledare var det bästa för Tyskland. (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 33),

De flesta texter beskriver sedan även andra avskräckande drag hos diktaturer, med det dominerande motivet är att dessa är demokratis *fiender*. Denna antagonistiska vän-fiende-modell konstruerar avståndstagande från (liberal och/eller svensk) *demokrati* som moraliskt ohållbart, och lojalitet med *demokratin* som diktaturens fiende som enda moraliskt acceptabla position.

Tacksambetseskuld gentemot demokratin

Flera texter argumenterar utifrån tankefiguren att *demokratin* – som en kvasi-autonom aktör – *ger oss* vissa politiska förmåner, exempelvis att demokratin

ger oss olika metoder som vi kan använda när vi vill driva frågor och påverka samhällsutvecklingen via det demokratiska systemet med folkvalda representanter (Brolin & Nohagen, 2016, s. 227, min kursivering).

Vårt demokratiska system *gör det också möjligt* att överklaga beslut och att anmäla när man tycker att någon behandlas fel, att kontakta medier, att skriva insändare och att demonstrera (Binkemo, 2011, s. 59).

Tanken att *demokratin* ger medborgerliga rättigheter och möjlighet att *påverka samhällsutvecklingen* innebär att man begreppsligt kan skilja mellan demokratin och dess beståndsdelar, och att demokratin *ger* sina egna beståndsdelar. Resonemanget blir mera logiskt om man antar att läroböckerna här vänder sig till en läsare skall övertygas om statsskickets fördelar. Demokrati respektive statsskicket konstrueras som en autonom, överordnad aktör och som ett välsignelsebringande system. Och samtidigt ersätts frågan vad demokrati *är* med frågan vad demokratin *gör*, utan att några logiska samband mellan de båda aspekterna diskuteras.

I läroböckernas beskrivning framställs det svenska styrelseskicket ett välkonstruerat, väl fungerande system. En central beståndsdel av detta styrelseskick är en stabil och harmonisk relation mellan *medborgare* (eller *vi* respektive *folket*) och *politiker*:

Grundlagen kan ses som en överenskommelse – eller ett kontrakt – mellan folket och de styrande. Folket ger staten makt att fatta gemensamma beslut som alla medborgare måste följa. Samtidigt får medborgarna vissa gentjänster och försäkringar tillbaka från staten. Staten brukar till exempel tillhandahålla lag och ordning i landet, erbjuda utbildning och sjukvård, samt försvara folkets grundläggande fri- och rättigheter (Eriksson et al., 2016, s. 145).

Politiker och företag lyssnar faktiskt på dig. Partierna vill ha röster och är därför mycket intresserade av vad folket tycker (Binkemo, 2011, s. 61).

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Relationen mellan väljare och politiker konstrueras som en jämbördig bytesrelation, där medborgare inte är uppdragsgivare, utan snarare mottagare av statligt skydd och politiska beslut. En annan text indikerar (genom att förutsätta det som behöver bevisas) att det finns en förtroenderelation mellan en vi-grupp och politiera:

De människor vi väljer är engagerade i politiska partier som står för vissa idéer och visioner om hur samhället ska vara. Vi ger dem förtroendet att fatta beslut och därför kallas de **förtroendevalda** (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 23, fet stil i originalet).

Politiker konstrueras här som en speciell grupp som innehar sin politiska ställning på grund av vi-gruppens förtroende för dem, men texten beskriver dem som *människor* vilket indikerar en principiell likhet mellan väljare och valda. Exposé betonar däremot att politiker blir experter, även om det inte stämmer överens med en mytologisk avsikt bakom styrelseskicket:

Även om folkets representanter inte är tänkta att vara experter utan ”vanligt folk”, blir de flesta politiker ganska snart inriktade på något specialområde. På så sätt skaffar sig politikerna erfarenheter och kunskaper som gör att de lättare kan sätta sig in i de frågor som kommer upp på dagordningen (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 180).

Några texter understryker att *vi i Sverige* har valt just dessa strukturer, andra fokuserar mera på statsskicket planliga funktionssätt, men det gemensamma är att det konkreta statsskicket legitimeras som välfungerande och fördelaktigt, och att relationen mellan väljare och valda – i regel som distinkta grupper utan social mobilitet mellan grupperna – är väl fungerande.

Praktiskt taget alla läroböcker konstruerar kritik mot demokrati som moraliskt eller ideologiskt oacceptabel, det vill säga att de inte erbjuder någon legitim position utifrån vilken man skulle kunna granska demokratins anspråk eller diskutera alternativ till det existerande statsskicket. Samtidigt medger de dock att det finns punktuella tillkortakommanden i det svenska statsskicket: antingen beskriver de själva mindre brister, eller hänvisar till kritiker. Brister och kritiken bemöts dock konsekvent med hänvisning till det svenska systemets fördelar, eller med förklaringen att dessa brister är priset man måste betala. Exposé argumenterar på ett liknande sätt att långsamheten i demokratiskt beslutsfattande inte alls är någon nackdel, utan tvärtom något som borde uppfattas positivt (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 178).

Läroböckernas olika sätt att bemöta den punktuella kritiken kulminerar ofta i någon variant av ett uttalande som Winston Churchill refererade:

Many forms of Government have been tried and will be tried in this world of sin and woe. No one pretends that democracy is perfect or all-wise. Indeed, it has been

said that democracy is the worst form of government except all those other forms that have been tried from time to time (Churchill, 1947).⁷⁸

Andra texter försäkrar mera rakt på sak att den svenska demokratin, tillika det svenska statsskicket, fungerar väl:

På pappret, det vill säga enligt lagen, är det ingen tvekan om att Sverige är en demokratisk stat. (...) Det finns dessutom en hel del som tyder på att den svenska demokratin mår ganska väl (Harstad et al., 2011, s. 24).

En överordnad princip för kritikhanteringen är att texter inte erbjuder läsare att ta ställning, utan bemöter kritiken och erbjuder färdiga, slutna och auktoritativa svar på sina egna frågor. Endast en minoritet bland läroböckerna indikerar att det kan finnas fog för kritik av det existerande statsskicket.

Det innebär sammantaget att läroböcker erbjuder en positiv bild av det svenska statsskicket och intygar att det fungerar på ett rationellt, genomtänkt, harmoniskt och demokratiskt sätt, samtidigt som det *ger* medborgarna många fördelar. Även när kritik förekommer gestaltas den på ett sådant sätt att själva systemets positiva karaktär bevaras. Läsaren positioneras således som förmånstagare i ett i princip färdigt systembygge. Men samtidigt beskriver läroböckerna också hot mot den svenska demokratin. Dessa skall analyseras i nästa avsnitt.

Demokratin och folkviljan

Enligt de undersökta läroböckerna fungerar det svenska statsskicket som sagt väl, och stämmer överens med demokratin själv eller med *regelboken/spelreglerna*. Men statsskicket legitimeras även på andra sätt, exempelvis genom att begreppet *demokrati* omväxlande betecknar länder, stater, samhällen, styrelseskicket, det svenska statsskicket, värderingsstrukturer, informella förhållningssätt, eller specifika drag i samhällets organisation.

Detta statsskick beskrivs övervägande som liberal, representativ demokrati, vilket innebär att individuella väljares preferenser aggregeras genom politiska val och omsätts av professionella politiker i politiska beslut. Statens och politikernas uppgift beskrivs främst som att beskydda väljares individuella frihet och rättigheter, att lösa eventuella konflikter och att hantera uppkommande problem. Denna liberala demokrati beskrivs som den enda realistiska demokratiformen, och i de flesta läroböcker rentav som identisk med demokratin.

⁷⁸ Även om det inte har något större betydelse i sak kan man här påpeka att ingen lärobok anger källa, sammanhang eller ens det korrekta citatet. Jag tolkar detta som en mindre bekräftelse för Wineburgs observation angående läroböckernas transparens genom (frånvaro av) källhantering.

Övervägande beskrivs transmission av folkviljan till politiska beslut som relativt oproblematiskt: politikerna sägs vara kompetenta och mera erfarna än väljarna, väljarna har delegerat beslutsrätten till dem och har förtroende för dem, och i några böcker sägs att väljarna i princip kontrollerar politikerna⁷⁹. Men framför allt framträder denna fråga som oproblematiskt därför att läroböcker övervägande definierar demokrati och politik som ren aggregation och formellt beslutsfattande. Redan i beskrivningen av atenska mäns möte på agoran understryker praktiskt taget alla läroböcker att dessa möten handlade om att *rösta* och *fatta beslut*, och flera betonar den formella beslutsproceduren: handuppräckning. Endast undantagsvis nämner läroböcker att medborgarna möttes för att *diskutera* och *deliberera*⁸⁰. Republikanska och deltagardemokratiska uppfattningar – exempelvis föreställningen att demokrati handlar om självstyre och medborgarnas deltagande i politiska processer (Dagger, 2002; Solhaug, 2013) – är sällsynta, men Exposé (Andersson et al., 2011) nämner i samband med folkrörelsernas uppkomst

människors längtan att förbättra världen med utgångspunkt i den egna vardagen (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 250f).

Denna transformation av det privata till det politiska (jfr Bauman, 2001) avvisas av majoriteten av läroböckerna, som istället fokuserar på formella beslut:

Innebörden är att folk ska orsaka besluten; folkviljan är med andra ord den avgörande faktorn (Bengtsson, 2011, s. 85)

Enligt den här definitionen är demokrati helt enkelt en metod att fatta beslut. Om de ovanstående sex bestämmelserna följs kan man vara säker på att beslut fattas på ett demokratiskt riktigt sätt (Almgren et al., 2011, s. 82)

Ingen av de här citerade demokratidefinitioner menar att politiska beslut skall stämma överens med folkviljan: Bengtsson (2011) menar att folkviljan skall vara *orsaken*, medan Almgren et al. (2011) helt bortser från folkviljan och fokuserar på beslutsfattarens formella behörighet och beslutens proceduriella korrekthet. Sådana formella definitioner av demokrati är dock inte helt oproblematiska, och flera läroböcker hänvisar mycket riktigt till *förutsättningar som måste vara uppfyllda för att folk ska kunna styra* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 56). Med andra ord försöker läroböckerna implicit att besvara frågan om och på vilket sätt staten bör organiseras för att kunna

⁷⁹ Av detaljanalyser framgår att några av läroböckerna väver samman direktdemokrati och representativ demokrati genom antagandet att väljarna – symboliskt – har direkt och omedelbart inflytande på politikerna. Regeringsformen tillåter dock inte imperativt eller bundet mandat, så att tankefiguren med viss sannolikhet endast tillbakavisar eventuell kritik av politikernas självsvåldighet.

⁸⁰ Ingen lärobok nämner att cirka hälften av de grekiska stadsstaterna (exempelvis Argos, Syracuse och Rhodos) periodvis hade liknande politiska strukturer, och att dessa utvecklades under en period av cirka 300 år, det vill säga att de inte *infördes*, och inte var resultat av någon enskild *idé*.

tala om folkstyre. Som tidigare påtalat beskriver läroböcker en fullständig överensstämmelse mellan *regelbokens/demokratins krav* och det svenska statsskicket. Men relationen mellan regelboken och demokrati diskuteras i regel inte, det vill säga att läroböckerna inte visar på vilket sätt det konkreta statsskicket garanterar att folkviljan överförs till politiska beslut.

Det dominerande svaret bland läroböcker är att den formella beslutsproceduren är demokratisk och legitim därför att *demokratin/regelboken kräver den*, och att beslutsfattarna är legitima eftersom de är *våra förtroendevalda*. De flesta texter konstaterar också att formell, representativ demokrati är *det normala i västerländska demokratier*, och reproducerar därmed den tankefigur som jag har valt att kalla *det faktiskas normativa kraft*. Statsskicket sägs vara legitimt därför att det är vanligt.

Det finns en tendens i läroböcker – i synnerhet i den första kategorin – att omtolka folkstyre till en styrningsteknologi, så att exempelvis representativitet inte handlar om folkviljan utan om att skapa acceptans för de beslut politiker fattar:

Men för att de valda representanternas *beslut ska accepteras av folket* är det viktigt att de valda verkligen är representativa för väljarna (Almgren et al., 2011, s. 83 (min kursivering)).

Denna tolkning av representativitet indikerar en viss närhet till elitdemokratisk demokratiteori (Schumpeter, 1943, 2010; Weale, 1999) och en konservativ politisk ideologi (Ball et al., 2014; Freedman, 1998). I övrigt är det visserligen flera läroböcker som talar om *att styra ett land*, men *styrning av folket* som i föregående exempel är ett ovanligt drag.

Men trots att läroböckerna överlag beskriver det svenska statsskicket som ett väl fungerande demokratiskt system verkar den svenska demokratin inte vara helt problemfri. Intensiteten i läroböckernas argumentation kännetecknar några fenomen implicit och delvis även explicit som hot mot *demokratin*:

- medborgares förhållningssätt till den *demokratiska beslutsordningen*
- medborgares bristfälliga engagemang för den formella demokratin
- direktdemokrati

Dessa skall diskuteras och undersökas nedan.

Medborgares förhållningssätt till ”den demokratiska beslutsordningen”

Flera texters intensiva argumentation försvarar tankefiguren att demokrati är en (ren) beslutsordning. De undersökta läroböckerna håller sig till tre olika argumentationslinjer: det är en fråga om legalitet, det är en fråga om sociala relationer och spelregler, det är en moralisk fråga om guilt-by-association:

Man är (...) skyldig att följa de gemensamt beslutade lagarna, och om man bryter mot lagarna får man finna sig i att bli straffad. (Harstad et al., 2011, s. 29).

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Medlemskap innebär nämligen också att man accepterar de regler eller stadgar som finns. Man förväntas närvara vid årsmöten och vara aktiv när det gäller till exempel att söka pengar, ordna fester och så vidare. Som enskild medlem måste man foga sig i de beslut som fattas av majoriteten. Medlemskap i en förening innebär kort sagt en automatisk kurs i demokrati (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 248).

Vissa människor ställer inte upp på de demokratiska tankarna om hur man ska bestämma och om alla människors lika värde. De bryr sig inte om vad majoriteten har bestämt, utan gör som de vill ändå. Dessutom finns det personer som kränker och hotar andra och tycker att dessa är mindre värda. I en demokrati måste alla ställa upp på idéerna om hur gemensamma beslut skall fattas (Binkemo, 2011, s. 39).

Det är inte bara rasister och terrorister som inte accepterar de demokratiska spelreglerna och tar till utomparlamentariska aktioner. Det kan vara trädkramare, älvräddare, djurrättsaktivister som kämpar för det de tror på (Almgren et al., 2011, s. 85).

Intensiteten blir synlig genom överdeterminering: läroböcker betonar att lagar har *beslutats gemensamt* och att det är straffbart att begå brott, att lojalitet med en frivilligt vald förening fungerar exakt som lojalitet med staten och dess formella beslut, och att det är omoraliskt att göra som man vill (jfr den moraliskt kodade argumentationen att diktatorer är egoistiska), samt att utomparlamentariska aktioner liknar terrorism. I synnerhet Almgren et al. (2011) markerar en tydlig dikotomi mellan *acceptera de demokratiska spelreglerna* (som definierar *demokrati* som formell beslutsordning) och terrorism, miljöaktivism och *kämpa för något man tror på*.

Andra texter beskriver anarkism, marxism, nazism och terrorism som ifrågasättande av den demokratiska beslutsordningen, främst med hänvisning till att de är våldsamma, men även med hänsyn till att de betraktar sina (kollektiva) övertygelser som viktigare än formella beslut. De *är*, som flera läroböcker påpekar, *mot demokratin*, och emfasen i dessa resonemang indikerar nödvändigheten att ta ställning *för* demokratin.

Därigenom formuleras ett starkt krav att identifiera den formella beslutsordningen med *demokrati*, och avvikande uppfattningar framställs på moraliska grunder som inte valbara. Här konstrueras en antagonistisk konflikt som dramatiserar proceduriell legitimitet: man bör acceptera den formella beslutsordningen och dess resultat, eller acceptera exkludering och kriminalisering.

Medborgares bristfälliga engagemang för den formella demokratin

Alla läroböcker adresserar engagemangsfrågan på ett eller annat sätt. Inte alla betecknar bristande engagemang öppet som ett problem, men flera texter erbjuder ingående förklaringar och intensiv argumentation, vilket visar den betydelse som frågan tillmäts:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

Jag-vägrar-förhandla-Kalle, Jag-tänker-inte-argumentera-Johanna, Jag-struntar-i-besluten-Jonas, Jag-bryr-mig-inte-om-vad-andra-säger-Malin (Harstad et al., 2011, s. 21).

Men om man avsäger sig rätten att tycka genom att låta bli att rösta, kan det också anses att man har avsagt sig rätten att sen komma och klaga (Binkemo, 2011, s. 47).

Alla människor har skyldigheter mot och ansvar för det demokratiska samhället. Demokratin bygger på att människor engagerar sig och tar ansvar för det samhälle vi lever i. Vi måste visa tolerans mot varandra i samhället och jag får inte kränka andra människors fri- och rättigheter (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 22).

Om människorna i en demokrati slutar bry sig får politikerna aldrig reda på vad alla medborgare faktiskt tycker. (...) För att valen ska ge en riktig bild av vad befolkningen tycker krävs att de allra flesta går och röster (Binkemo, 2011, s. 39).

Som medborgare skall man känna krav på sig, t ex ”att informera sig i svåra frågor, lyssna på andras mening, vara beredd att ta på sig förtroendeuppdrag, kanske engagera sig i ett politiskt parti” (Bengtsson, 2011, s. 92).⁸¹

De här citerade läroböckerna hanterar frågan om medborgares vägran att delta i den formella demokratin på olika sätt: ironiskt avståndstagande från engagemangs-vägrare, moralisk skyldighet att delta och nödvändigheten att rösta för att informera politiker, samt en normativ uppmaning att *man skall känna krav på sig*. Dessa resonemang får ses i relation till texternas övriga legitimerande ställningstaganden för den formella demokratin som bland annat rationell, nödvändig, demokratisk och uttryck för demokratins krav samt som det förpliktigande gemenskapsargumentet i

... vårt eget ”recept” på demokrati, eller den svenska demokratin spelregler (Eriksson et al., 2016, s. 144).

Av speciell betydelse är också läroböckernas många paralleller mellan det privata och det politiska, som visar på nödvändigheten att engagera sig för och inom den formella demokratin. Flera texter påpekar dessutom att deltagande inom den representativa demokratin är en rättighet vars utnyttjande är en skyldighet:

Vår västerländska demokrati betonar främst *hur* vi fattar beslut. För att kunna uppnå vad vi menar med demokrati måste beslutsprocessen vara folklig förankrad. Med den utgångspunkten innebär det *att vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t.ex. gå och rösta)* (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2 (kursivering i originalet))

⁸¹ Texten låter här en annan person tala, men tar inte ställning till själva uttalandet. Därmed fungerar det som del av textens egen argumentation, dock utan att texten framstår som ansvarig.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Dessa texter formulerar således ett krav på ett förutsättningslöst engagemang för det aktuellt existerande styrelseskicket. Andra texter indikerar istället att förändring principiellt är möjlig, så länge den inte *överskrider gränserna för de gemensamma spelreglerna*:

För att genomdriva förändringar som påverkar hela samhället krävs också en fungerande organisation och en tydlig struktur för samhällets uppbyggnad (Eriksson et al., 2016, s. 144).

Den här typen av ifrågasättande av styrelseformer och ledarskap är i själva verket en del av demokratins kärna. Att kritiskt ifrågasätta demokratisk maktutövning är snarare ett sätt att stärka demokratin än att försvaga den. Folkstyre förutsätter att medborgarna reagerar och protesterar.

Protester mot demokratins brister är därför inget problem i sig. problematiskt (sic) blir det först när protester överskrider gränserna för de gemensamma spelreglerna och tar sig våldsamma uttryck. När t.ex. nynazistiska rörelser genomför attentat mot flyktningförläggningar eller anarkistiska grupper kastar sten emot polis är detta direkta angrepp på vår folkstyrelse (Lagergren Wahlin, 2011a, s. 182f).

De här citerade texterna markerar en viss öppenhet för förändringar, men markerar samtidigt styrelseskickets oföränderlighet. Sammantaget kvarstår dock uppmaningen och nödvändigheten att *aktivera* sig. Detta engagemang omfattar både formella aspekter som att rösta, informera sig, delta i institutioner och organisationer, men även att omfamna, acceptera och att identifiera sig med *samhället* respektive den representativa demokratin.

Direktdemokrati

Alla texter betonar den indirekta eller representativa demokratins fördelar och understryker den direkta demokratins nackdelar eller rentav dess omöjlighet. Majoriteten av läroböckerna beskriver att direktdemokrati inte kan fungera, inte är praktisk, är kostsam, eller att den är politiskt oacceptabel därför att politiker skall *leda opinionen*. En lärobok – Reflex – argumenterar att direktdemokrati måste förkastas som en sämre styrelseteknik:

Ett starkt argument för den indirekta demokratin är att valda ledamöter har större möjlighet att få överblick över de politiska frågorna och därigenom får en större politisk mognad än väljarna. Med indirekt demokrati blir besluten ofta helt enkelt av högre kvalitet. Lite tillspetsad innebär det här resonemanget att folket inte alltid förstår sitt eget bästa, och kanske skulle rösta ”fel” i en rad frågor om de hade fått möjlighet (Almgren et al., 2011, s. 84)

Även om ingen annan text argumenterar lika explicit för elitdemokrati, politikernas kompetens och medborgares politiska inkompetens är läroböckerna generellt överens om att direktdemokrati skall avvisas. Den vanligaste argumentationen mot

direkt demokrati bygger på en tankefigur som länkar samman *direkt demokrati* med *Schweiz* och/eller *folkomröstningar*, och reducerar därmed direkt demokrati till formellt – om än direkt – beslutsfattande utan deliberation. Läroböckerna återanvänder här tankefiguren att demokrati handlar om formellt beslutsfattande, det vill säga att demokrati identifieras med formella beslutsstrukturer och proceduriell legitimitet, analogt till beskrivningar av atenska agoramöten som omröstningar. Därmed avvisar dessa läroböcker implicit alla tendenser till deliberativa, deltagardemokratiska och republikanska föreställningar.

Endast få texter resonerar (som exempelvis Exposé) att direkt demokrati skulle kunna tillämpas under vissa omständigheter. Några texter menar att Sverige idag faktiskt har direkt demokrati i form av folkomröstningar. Den dominerande argumentationslinjen betonar dock att det skulle

vara för krångligt och tidskrävande att fatta alla beslut genom direkt demokrati. I stället har det utvecklats en representativ demokrati. Den innebär att folket väljer representanter – politiker – som de tycker representerar deras åsikter och låter dem föra deras talan i parlamentet (Brolin & Nohagen, 2016, s. 200).

Det normala i demokratiskt styrda länder är att folkomröstningar används mycket sparsamt (Almgren et al., 2011, s. 82)

Sammantaget avvisas - mycket energiskt och med flera olika argument – föreställningen direkt demokrati skulle kunna vara en legitim utmanare eller ett alternativ till det aktuella styrelseskicket. Folkviljan konstrueras som summan av orelaterade, individuella preferenser, som endast kan omvandlas till politiska handlingar genom aggregering i allmänna val, som sedan antas påverka eller informera valda politiker. Därmed konstrueras representativ demokrati som enda tänkbara möjlighet, och andra former av politiskt deltagande som omöjliga.

Konflikt och konfliktlösning

Det svenska statsskicket presenteras således övervägande som ett oundvikligt och framför allt kongenialt sätt omsätta demokrati i ett konkret statsskick⁸². Varken demokrati som princip eller andra statsskick erbjuds som bas för analytiska jämförelser (jfr Bågenholm & Demker 2012, 2009). Som tidigare påpekat legitimeras denna identitet av demokrati och svenskt statsskick bland annat genom analogier med privata,

⁸² För statsvetare kan det vara intressant att läroböcker konsekvent beskriver svenska riksdagsval som proportionella och rättvisa. Den så kallade småpartispärren betecknas inte som inskränkning av proportionaliteten, utan som en nödvändig åtgärd för att kunna bilda starka regeringar. Några böcker nämner utjämningsmandat som ett sätt att skapa rättvisa; ingen nämner att den svenska varianten av d'Hondts uddatalsmetod gynnar större partier och missgynnar småpartier. Flera texter konstruerar också moraliskt minoritetsskydd, och samkonstruerar därmed moraliska, politiska och juridiska principer.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

informella relationer. Läroböcker, speciellt i kategori två, utvecklar dessa privata analogier till informella system av mellanmännsliga skyldigheter och principer. Några av texterna markerar explicit att demokrati kan indelas i informella och formella aspekter, medan andra använder informella relationer som legitimationsgrund och förklaring för såväl formella strukturer som normativa krav.

Här uppstår potentiellt konflikter mellan människors engagemang och läroböckers försvar för den representativa demokratin, och läroböcker är angelägna om att på olika sätt utgränsa politiskt avvikande aktiviteter och föreställningar. Bland annat intygar texter att det politiska systemet faktiskt är demokratiskt, att kritik mot proceduriell legitimitet är moraliskt klandervärt, och att bristande kompromissvilja är ett hot mot *det demokratiska samhällets överlevnad*.

Politiker och företag lyssnar faktiskt på dig. Partierna vill ha röster och är därför mycket intresserade av vad folket tycker (Binkemo, 2011, s. 61).

Vissa människor ställer inte upp på de demokratiska tankarna om hur man ska bestämma och om alla människors lika värde. De bryr sig inte om vad majoriteten har bestämt, utan gör som de vill ändå. Dessutom finns det personer som kränker och hotar andra och tycker att dessa är mindre värda. I en demokrati måste alla ställa upp på idéerna om hur gemensamma beslut skall fattas (Binkemo, 2011, s. 39).

Det demokratiska samhällets överlevnad och välmåga är beroende av att man lyckas lösa konflikter på ett fredligt sätt. Demokrati förutsätter därför att vi som individer inte till varje pris försöker få igenom vår egen vilja, utan att vi kan kompromissa om så behövs (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 247).

Ansvar för det politiska systemet kan också innebära stabilitet genom förändring:

Men kom ihåg att demokratisk utveckling och förnyelse är beroende av medborgarnas engagemang och förmåga att organisera sina intressen. Det är därför i slutändan upp till var och en av oss att medverka i formandet av framtidens civila samhälle (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 263).

Demokratisk utveckling och förnyelse gäller i detta fall inte det politiska, utan enbart det civila samhället. Men även om den politiska sfären här skyddas mot förändringstankar skiljer sig Exposé från de flesta andra läroböcker genom att utgå från att medborgares intressen koordineras och organiseras i det civila samhället. Medan majoriteten av läroböcker konstruerar det civila samhället som ett underordnat delområde av den representativa demokratin konstruerar Exposé och i viss mån Eriksson et al. (2016) en liberal, representativ demokrati där socialt interagerande medborgare tillsammans kan formulera en opinion, som i sin tur kan påverka politiken inom den representativa demokratin ram.

De flesta andra av läroböckerna erbjuder en annan lösning för läsares förmodade skepsis gentemot den representativa demokratin och dess förmåga att omsätta

folkviljan i politiska beslut, och för läsares eventuella sympatier för civil olydnad, demokratifientliga ideologier och direkt demokrati. Lösningen består i att läsarna anmodas att själva inse att den representativa demokratin är en naturlig och demokratisk lösning, men att den kräver engagemang för det existerande politiska systemet. Skillnaden ligger i konstruktionen av medborgarskapet: Exposé beskriver att medborgare kan *organisera sina intressen*, medan andra läroböcker utgår från att intressen är individuella och endast kan artikuleras och utformas via röstsedeln.

Läroböckers argumentation förordar i hög utsträckning en självmodifierande, terapeutisk bearbetning av läsarna egen föreställningsvärld, så att denna bättre stämmer överens med givna politiska strukturer. Den dominerande tankefiguren i läroböckernas kunskaps- och föreställningsvärld konstruerar den representativa demokratin som en oföränderlig variabel⁸³, och läsarna skepsis eller politiska ointresse som den variabel som kan och bör ändras. Läsare som upplever den representativa demokratin som bristfällig uppmanas implicit att justera sin uppfattning av styrelseskicket, så att de känner sig delaktiga, tar ställning för det existerande styrelseskicket som engagerade väljare, och att de därigenom tar ansvar för existerande strukturers reproduktion. Kritiken vänds alltså mot läsaren själv: om läsare upplever att den representativa demokratin inte är demokratiskt nog bör de engagera sig mera för och inom den.

Relationer, modalitet och gemenskaper

Läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem legitimerar representativ demokrati, och konstruerar medborgerlighet som en aktivitet som stödjer denna demokratimodell. Variationerna inom denna konstruktion av medborgarskap är relativt små: *underordning under politikernas ledning* och *antagonistisk avgränsning från demokratins fiender, aktivitet inom och framför allt för den representativa demokratin, rätten och skyldigheten till delaktighet i civilsamhället*. Flera texter erbjuder svårbestämda och otydliga handlingsutrymmen eller möjligheter att agera i samhället, där det förblir oklart vad som avses med exempelvis *påverka samhällsutvecklingen genom att engagera dig på olika sätt* (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 211)⁸⁴.

Men frågan i min undersökning är inte bara hur samhällsmedborgarskap konstrueras, utan även vilken form av medborgarskap undervisningen *praktiserar*. Min analys undersöker framför allt två aspekter som relevanta för medborgarskap som social praktik i läroböcker: dels texters auktoritets- och sanningsanspråk, som drar gränsen mellan acceptabla och oacceptabla förhållningssätt till texternas innehållsliga

⁸³ Ingen lärobok nämner att politiska strukturer kan ändras genom två riksdagsbeslut med mellanliggande val (bortsett från några enstaka omnämmanden av tronföljden).

⁸⁴ Det förblir här oklart om det syftar på såväl statsskick, stat och civilsamhälle eller bara en del av dem, vad som är skillnaden mellan *utveckling* och *förändring*, och framför allt vad som anses vara förändringsbart.

erbjudanden, och dels texters positionering av läsare i både undervisning och samhälle.

Läroböcker i den första kategorin ett argumenterar i hög grad med objektiv modalitet och gemenskapskonstruktioner som sammantaget erbjuder läsaren ett tämligen begränsat sätt att förhålla sig till textens auktoritetsanspråk, och konstruerar en delvis auktoritär, delvis rationell-övertalande relation till läsaren. Texterna i den andra kategorin erbjuder i stora drag samma relations-, modalitets- och gemenskapsformer, men med en högre grad av övertalning och vädjan till läsarens insikt. Den antyder också att den lojaliteten och reproduktionen kan kombineras med förändring inom systemets gränser. Skillnaderna för läsarens och medborgarens handlingsutrymme är dock mindre än skillnaderna i kunskaps- och föreställningssystemen.

Sanningsanspråk, modalitet och perspektiv

En tydlig markering av texters sanningsanspråk uttrycks genom modalitet, som kan sträcka sig från objektiv modalitet (bakgrundande, *är*) gradvis till allt mera vaga och subjektiva modalitetsformer som *kan*, *kanske* och personliga uppfattningar som kännetecknas som sådana (Latour & Woolgar, 1986). En majoritet av läroböckerna framställer en specifik uppfattning av demokrati och medborgarskap som *kunskap*, det vill säga som sanningsenlig och korrekt avbildning av verkliga förhållanden. Sanningsanspråk formuleras i regel inte explicit, utan bakgrundas. Det gör det svårare att synliggöra och diskutera dem. I följande exempel bakgrundar exempelvis läroboken uppfattningen att demokrati handlar om politiska val, majoritetsprincip och politiska partier:

I många unga demokratier, där rätten att delta i demokratiska val nyligen erövrats, är valdagen en stor och viktig dag (West, 2012, s. 49).

I en demokrati, där majoritetens uppfattning ska styra politiken, brukar människor med likartade åsikter slå sig samman i politiska partier (West, 2012, s. 64).

I och med att texterna här inte uttalar eller synliggör sina antaganden blir det oerhört svårt för läsare att granska dem, och de framstår som naturliga och självklara.

Majoriteten av läroböcker understryker också samband mellan svenskhet och demokrati:

Exempel: Sverige och många andra demokratier har inslag av både valdemokrati och deltagardemokrati (Eriksson et al., 2016, s. 107)

De västerländska demokratierna, till vilka Sverige hör, har alltså en rad kännetecken (Bengtsson, 2011, s. 87).

Eriksson et al. (2016) bakgrundar informationen att Sverige inte bara är demokratiskt, utan rentav *en demokrati*, medan Bengtsson (2011) uttrycker explicit, det vill säga som ett synligt, öppet påstående, att Sverige hör till *de västerländska demokratierna*.⁸⁵

En något vagare form av sanningsanspråk uttrycks när texters sakinnehåll är otydligare, som i följande exempel där texten glider från demokratibegreppets etymologi till begreppets innebörd för att sedan *med andra ord* hävdar något annat:

Ordet *demokrati* kommer från grekiskan. Det är sammansatt av ”demos” (folk) och ”kratein” (styrelse, makt) och kan alltså översättas med *folkstyre*. Innebörden är att folk ska orsaka beslutet; folkviljan är med andra ord den avgörande faktorn (Bengtsson, 2011, s. 85)

Texten samkonstruerar här olika koncept som tillsammans legitimerar att *demokrati* framställs som begränsad, indirekt medverkan⁸⁶. Texten anger också att begreppet *demokrati kan* översättas så, det vill säga att det är en av flera möjliga översättningar. Men texten presenterar inga andra möjligheter, utan fastslår tvärtom *innebörden* och ersätter därmed en möjlighet med ett absolut sanningsanspråk.

Denna typ av glidande resonemang gör det svårt att isolera textens egentliga ut-sagor och ställningstaganden, och därmed blir det också svårt att analysera, granska och ta ställning till dem. Ett annat citat förtydligar denna problematik:

I de västerländska demokratierna kan valen bäst beskrivas som tävlingar om väljarnas röster (Bengtsson, 2011, s. 121).

Texten bakgrundar här *västerländsk demokrati* och *val*, men beskrivningen som *tävling* erbjuds som ett perspektiv, låt vara som det bästa sättet att förklara dem. Texten anger ingen annan beskrivning, och argumenterar fortsättningsvis utifrån antagandet att partier och/eller eliter konkurrerar om passiva väljares röster – det vill säga att den till synes subjektiva modaliteten i efterhand omdefinieras till objektiva sanningsanspråk.

Läsaren måste bidra med ett antal antaganden för att kunna tolka texten och rekonstruera dess sannolika mening eller *preferred reading*, som enligt Stuart Hall uttrycker textens ideologiska ställningstagande (Hall, 1980). Därigenom vävs uttalandet samman med läsarens egen föreställningsvärld, och mötet mellan text och läsare ersätts med en tolkningsgemenskap där gränsen mellan text och läsare suddas ut (jfr *members resources* hos Fairclough & Fairclough 2012; Fairclough, 2013, 2015).

⁸⁵ Liksom majoriteten av läroböckerna definierar texten inte *västerländsk demokrati*, utan tillskriver begreppet en objektiv, autonom existens.

⁸⁶ Att *orsaka beslutet* är inte samma sak som att bestämma vad som skall beslutas: strängt taget behöver det inte finnas något sammanhang mellan ett besluts orsak och dess innehåll. Och att folkviljan sägs vara *den avgörande faktorn* implicerar att det finns även andra faktorer som determinerar beslutens innehåll.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Flera texter erbjuder denna typ av svagare modalitet, där sanningsanspråket mildras genom uttryck som *kanske*, *kan beskrivas som*, *kan man säga*. Dessa svagare modalitetsformer skulle kunna bjuda in läsaren till kritisk granskning, reflektion och ställningstaganden. Men denna möjlighet elimineras när den språkliga formen inte åtföljs av en motsvarande inbjudande argumentation. Ett citat kan förtydliga resonemanget:

Enligt den här definitionen är demokrati helt enkelt en metod att fatta beslut
(Almgren et al., 2011, s. 82)

Här erbjuder texten sin utsaga som ett perspektiv och antyder att det finns även andra definitioner av demokrati. Men texten fortsätter:

Om de ovanstående sex bestämmelserna följs kan man vara säker på att beslut fattas
på ett demokratiskt riktigt sätt (Almgren et al., 2011, s. 82)

Visserligen fastslår texten här endast ett villkorssamband (om/så) och bekräftar att detta samband är säkert, men fastslår samtidigt i bakgrunden att proceduriell legitimitet är *demokratiskt riktigt*, det vill säga att texten övergår från en möjlighet till en absolut sanning. Även därefter argumenterar texten tydligt för proceduriell legitimitet, så att den erbjudna möjligheten efter hand antar en närmast objektiv existens, men att sanningsanspråket och därmed granskningsmöjligheten grumlas och döljs.

Det finns ytterligare en komplikation i läroböckers modalitet: ironisk distans, det vill säga formuleringar som texter samtidigt tar avstånd från. Ett exempel:

Demokratin förutsätter ett samhälle som visar förståelse och tolerans mot olikänkande samt respekt för människovärdet. Men vad händer när folket inte visar den ”rätta” förståelsen utan t.ex. stöder främlingsfientliga politiker? Det vanliga svaret är nog att den representativa demokratin bör lösa den här typen av konflikter genom att de valda ledamöterna med visst tålamod ska försöka leda opinionen
(Almgren et al., 2011, s. 85).

Texten fastslår här att folket bör ha *rätt* uppfattning istället för att stödja främlingsfientliga politiker. Texten klargör också den korrekta uppfattningen och legitimerar den: *demokratin förutsätter* den. Texten klargör också att politiker – som kallas för *de valda ledamöterna* – skall ändra medborgares ideologiska preferenser genom att *med visst tålamod leda*. Men samtidigt sätts *den rätta förståelsen* i citationstecken, och kringgärdas av subjektiv modalitet genom *det vanliga svaret, nog, den här typen av konflikter, visst tålamod, försöka*.

Därmed formulerar texten en konservativ-patriarkalisk relation mellan politiker och folket, som implicerar att folket fostras till de uppfattningar som texten tillskriver demokratin. Men denna elitdemokratiska modell döljs bakom förment subjektiva modalitetsformer, och erbjuder därmed ett mycket bestämt ställningstagande med

helgardering mot eventuell kritik. Relationen mellan text och läsare implicerar därmed en styrningsform analogt till den styrning av väljare som texten sägs vara *det vanliga svaret*: en positionering som man inte kan avvisa därför att den inte blir konkret nog för att tydligt uppfattas som positionering.

Haavelsrud (1979a, 1979b; 1979c) utarbetar skillnader mellan indoktrinering och politisering och understryker att läsares möjligheter till autonoma ställningstaganden gentemot läroböcker är beroende av klara och tydliga perspektiv och ställningstaganden. Läroböckers vaga ställningstaganden fungerar snarare som övertalning till att ansluta sig till en tolkningsgemenskap som delar den ”rätta” uppfattningen. Det är dock inte det enda övertalande draget i läroböcker.

Vi-gemenskaper och texters auktoritet

Praktiskt taget alla läroböcker konstruerar relationen mellan text och läsare som vi-gemenskap. Ibland blir dessa gemenskaper övertydliga, exempelvis när texter betonar samhörigheten upprepade gånger:

Det som hände under andra världskriget är ett resultat av olika människors tyckande och handlande. (...) Vanliga personer som *du och jag*. Det är vad *vi* accepterar, hur *vi* reagerar, vad *vi* ifrågasätter och hur *vi* engagerar oss som kan ödelägga eller utveckla *vårt* samhälle, *vår* demokrati (Binkemo, 2011, s. 33, min kursivering)

Detta exempel visar också en tydlig tendens till informalisering, det vill säga konstruktionen av en nära personlig relation mellan text och läsare, främst genom en anhopning av personliga pronomen. I det här fallet kombineras informalisering med objektiv modalitet, det vill säga texten formulerar en absolut sanning, och både intimisering och vi-gemenskapen enrollerar läsaren i textens föreställningsvärld.

Tendensen att kombinera vi-gemenskaper med sanningsanspråk blir också tydlig när texter konstruerar demokrati och medborgarskap genom att markera en grundläggande skillnad mellan *vi som väljare* och gruppen *politiker*:

Det är inte praktiskt möjligt att alla människor är med och bestämmer i alla frågor. När vi röstar i val till riksdagen, landsting och kommun väljer vi människor som ska representera oss väljare. De människor vi väljer är engagerade i politiska partier som står för vissa idéer och visioner om hur samhället ska vara. Vi ger dem förtroendet att fatta beslut och därför kallas de **förtroendevalda** (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 23).

I och med att texten fem gånger formulerar vi-gemenskapen döljs nästan helt att texten konstruerar en dikotomi där *politiker* – här: förtroendevalda – konstrueras som väsensskilda från *vi*.

Flera texter konstruerar överhistoriska och a-historiska gemenskaper där läsaren, texten och tidigare generationer integreras i tolknings- och värdegemenskaper, vilket

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

i sin tur binder läsaren till de referensramar och uppfattningar som olika läroböcker tillskriver dessa gemenskaper:

Vid 1955 års omröstning röstade *en kompakt majoritet av svenska folket* för att *vi* skulle behålla vänstertrafiken, men det *hindrade inte riksdagen* att några år senare besluta om övergång till högertrafik (Almgren et al., 2011, s. 82)

I Sverige har vi haft demokrati i ungefär 90 år (Binkemo, 2011, s. 34).

I Sverige har vi valt att ha representanter som ska bestämma åt medborgarna. Tanken är att genom val få fram personer som ska representera folkets olika åsikter (Binkemo, 2011, s. 47).

Almgren et al. (2011) identifierar läsaren här med deltagarna i 1955 års folkomröstning, det vill säga som del av generationen som föddes före 1937 och som enligt texten kände sig överkörda av 1963 års riksdagsbeslut. Binkemo (2011) konstruerar läsaren som del av en överhistorisk gemenskap som beslutade att införa representativ demokrati 90 år innan boken trycktes. Båda är – liksom de flesta andra läroböcker – angelägna om att konstruera nationella gemenskaper. Det sker genom att texter upprepade gånger kombinerar *vi* och *Sverige*:

I Sverige vill vi att riksdagens sammansättning ska vara en spegelbild av den svenska befolkningen. Därför använder vi oss av ett proportionellt valsysteem (Brolin & Nohagen, 2016, s. 250).

En del av texternas *vi*-gemenskaper blir problematiska eftersom det är oklart vilka som ingår i dessa *vi*:

Så är det också i Sverige, där våra valda representanter beslutar åt oss i riksdagen, i kommunfullmäktige osv. Ett sådant system kallas *indirekt* (representativ) *demokrati* och är det vanliga i de länder som vi betecknar som demokratier. (...)

De västerländska demokratierna, till vilka Sverige hör, har alltså en rad kännetecken. I fortsättningen kommer vi att använda etiketten ”västerländsk demokratiska” enbart om länder som klarar alla kraven i nedanstående lista (Bengtsson, 2011, s. 87).

Här blir det oklart om texten använder *pluralis majestatis* – ett kungligt ”*vi*” – eller syftar på läroboksförfattare eller statsvetare, eller om texten använder en preskriptiv form av *vi* som uppmanar läsaren att definiera sig själv som del av gemenskapen. Denna oklarhet försvårar ett kritiskt ställningstagande, eftersom det är omöjligt att undersöka giltigheten i de påståenden som texten formulerar (jfr Wineburg, 2001).

Den vanligaste formen av *vi*-gemenskaper syftar antingen på en föreställd svensk gemenskap (Anderson, 2006) eller en generell mänsklig gemenskap:

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

I Sverige har vi ett demokratiskt statsskick där du som medborgare förväntas vara med och påverka samhällsutvecklingen genom att engagera dig på olika sätt (Lagergren Wahlin, 2011b, s. 211).

Samhället måste ha en fungerande organisation och ledning för att vi människor ska kunna leva tillsammans. Det samhälle där folkets vilja får styra har visat sig fungera bäst (Eliasson & Nolervik, 2011, s. 19).

Så här långt kan man sammanfatta att texter konstruerar vi-gemenskaper som konstituerar en harmonisk och homogen svenskhet, definierar statsskicket och nyckelbegrepp som *demokrati* och *medborgare*, samt konstruerar samhörighet kring historiska händelser och historiska beslut. Utöver detta fungerar vi-gemenskaper även som ett sätt att omformulera normativa och preskriptiva krav så att de inte bara riktas mot läsaren, utan skenbart även mot texten själv:

Vi måste vara aktiva och delta i demokratin och förverkliga vår rätt att påverka och styra (t.ex. gå och rösta) (Palmquist & Widberg, 2012, s. 2).

Även om textens föreskrivande innehåll är mycket tydlig – det finns inget utrymme att betvivla vad läsaren *måste* göra – är det latent innehåll mindre tydligt: skyldigheten att rösta anges bara som ett exempel. Men i bakgrunden fastslår texten att *medborgarstyre* av ett land kan definieras som *att rösta*, och vice versa. Det i sin tur legitimerar representativ demokrati som medborgarstyre, men avvisar samtidigt andra former av politisk delaktighet eller medborgarstyre.

Utöver dessa mer eller mindre explicita vi-gemenskaper konstruerar flera läroböcker även tydliga åsikts- och värdegemenskaper, exempelvis genom att involvera läsaren i gemenskaper som står i en antagonistisk konfliktsituation gentemot andra gemenskaper:

Det aktivisterna gör är att de sätter sig över demokratin och lagen för att de själva anser att det måste göras. Frågan är då vad det är för skillnad mellan aktivister och vanliga kriminella (Brolin & Nohagen, 2016, s. 232).

Även om *frågan* inte uttryckligen riktas till läsaren uppmanas denne ändå implicit att ställa sig just denna fråga, och svaret är i grunden givet. Men genom svaret reproduceras också en gemenskap som delar uppfattningen att *demokrati* är identisk med *formella beslut* och *lagen*, och som anser det som ytterst suspekt när människor *själva* anser att något *måste göras*. Texten erbjuder två positioner: de kriminella och egoistiska aktivisterna, och de andra. Texten erbjuder choiceless choice genom att beskriva en valsituation som inte kan avvisas, där det inte finns någon tredje ståndpunkt, och där det inte finns något annat svar än det som texten förbereder.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

En annan typ av vi-gemenskap konstrueras i följande exempel, som positionerar läsare i en historisk värde- och åsiktsgemenskap som delar en politisk-religiös uppfattning:

Med ökade kunskaper och en ny inställning till vetenskap, vägrade många människor att acceptera det som inte kunde bevisas med förnuftsmissiga argument eller experiment. Ordningen kunde inte vara given av Gud, eftersom vi inte ens kunde bevisa att det fanns en Gud (Brolin & Nohagen, 2016, s. 211).

Sammanfattningsvis blir det tydligt att relationer mellan text och läsare inte bara handlar om identifikation med *demokratin*, *staten* eller *styrelseskicket*, utan även om ställningstaganden i konflikter och om värderingar, attityder och uppfattningar, som förmedlas via läroböckernas åsikts- och tolkningsgemenskaper.

Dessa förekommer i två olika varianter. Den tydligaste varianten utgörs av vi-gemenskaper som existerar objektivt, naturligt och självklart, och har gemensamma uppfattningar om exempelvis högertrafik och om representativ demokrati, har gemensamma värderingar, och/eller har en gemensam social-politisk position som exempelvis väljare eller svensk. Tillhörigheten till dessa gemenskaper framställs inte som valbar, det vill säga läroböckerna konstruerar gemenskaper som ett dubbelt förpliktigande erbjudande: de har en gemensam uppfattning, och det finns ingen möjlighet att ställa sig utanför gemenskapen eller att inte dela gemenskapens uppfattning.

Den andra varianten konstrueras genom dikotomier, exempelvis mellan demokrati och diktatur, eller mellan demokratins anhängare och grupper som förkastar demokratin. Dikotomierna konstrueras samtidigt som antagonistiska val mellan något positivt och dess fiender, exempelvis mellan demokrati och antidemokrater. Den fiendliga positionen beskrivs genomgående i (negativa) moraliska termer, exempelvis när diktaturer kritiserar för att inte ta vara på medborgarnas kompetens, eller när de konstrueras som resultat av diktatorers omoraliska förhållningssätt.⁸⁷ Det innebär att den fiendliga positionen framstår som både irrationell och som självändamål, exempelvis i de texter som beskriver att Hitler förkastade demokratin.

Läroböcker konstruerar i dessa fall en oavvislig antagonistisk konfliktsituation där en av positionerna är moraliskt ohållbar. Men genom choiceless choice eller skenbara valsituationer framstår läsarens beslut som hennes eget ställningstagande, och textens auktoritet tonas ner, trots textens absoluta auktoritets- och sanningsanspråk när det gäller att beskriva själva konfliktsituationen.

⁸⁷ Här erbjuder exempelvis Eriksson et al. (2016) ett undantag: texter erbjuder inte bara en dikotomi av demokrati och diktatur, utan även kvantifierade mellanformer som *blandade styren* och *demokrati med brister*. Texten erbjuder dessutom utöver avståndstagande från diktaturen en redovisning av diktaturernas egna legitimitetsanspråk (Eriksson et al., 2016, s. 110f)

Sammanfattningsvis tenderar läroböckerna att med absoluta sanningsanspråk konstruera situationer som inte kan avvisas och som gör det praktiskt taget omöjligt att inta en oppositionell ståndpunkt, samtidigt som de framställer läsarnas underordning som en självvald, självklar respons på en objektivt given konfliktsituation.

Sammanfattning av relationer, modalitet och gemenskaper

Läroböcker konstruerar sitt innehåll övervägande med absoluta sannings- och auktoritetsanspråk, det vill säga beskriver innehållet som objektiva och sanna avbildningar, även i de delar där de framställer värderingar, uppfattningar, ideologiska utgångspunkter och föreställningar. Några läroböcker antyder att olika uppfattningar eller definitioner av själva demokratibegreppet är möjliga, men övergår därefter till att argumentera för representativ demokrati och ansluter sig till en tydligt kunskapsförmedlande inriktning (Amnå et al., 2010). Läroböcker erbjuder också en normativ konstruktion av medborgerliga förhållningsätt, attityder och uppfattningar. Läroböcker samkonstruerar således två formande inriktningar: en som formar läsarna genom att förmedla värderingar, och en som formar samhälls- och verklighetsuppfattningar genom förment objektiva avbildningar av verkligheten.

Läroböckernas gemenskapskonstruktioner förekommer i två varianter: tilldelade gemenskaper och formellt valbara gemenskaper. Båda kretsar kring specifika värderingar, moraliska förhållningssätt och ideologiska ställningstaganden och framställs som oavvisliga och förpliktande. Förment naturliga gemenskaper grundas i exempelvis svenskhet, situationen som väljare eller i relation till politiker, medan förment valbara gemenskaper kretsar kring konflikter där läsare är mer eller mindre tvungna att fatta förutsägbara beslut, exempelvis att hellre försvara och reproducera *demokratin* (läs: det svenska statsskicket) än att slå sig samman med demokratin fiender så som nazister, kommunister, anarkister och diktatorer.

Både gemenskaper och modalitetsformer undergräver läsarens handlingsutrymme genom att reducera läsarens möjligheter att ta ställning till texten, och genom att involvera läsaren i en otydlig gemenskap med oftast dolda ideologiska preferenser. Det är naturligtvis principiellt möjligt att utsätta texter för oppositionell läsning eller att utsätta dem för en textkritisk hållning, men de flesta texter argumenterar starkt för en bindande, närmast *dominant* eller hegemoniell läsning (jfr Hall, 1980; Fairclough, 2013, 2015).

Ingen text presenterar sitt innehåll öppet som ett perspektiv och erbjuder läsaren därefter att analysera, granska och ta ställning till detta innehåll. Med andra ord: de undersökta läroböckerna förmedlar sitt innehåll och formar sina läsare. Inom ramen för denna förmedling och formning förekommer olika varianter: antagonistiska vi-och-dom-konstruktioner samt mer eller mindre enträgna och eftertryckliga

förväntningar att engagera sig för den representativa demokratin och att uppfatta den som demokratisk. I några böcker förekommer även erbjudanden att delta i gestaltning av (civil)samhället. Men perspektivering erbjuds som sagt inte. Därigenom positioneras läsarna inom en relativt snäv, given ram, och läroböckerna skriver in sig i en förmedlande, forfarande diskurs. Denna diskurs reglerar både läsares handlingsutrymme inom den politiska sfär texterna beskriver, och i relation till läroböckerna själva.

Det innebär att texters relationella sida tydligt bidrar till reproduktion av existerande samhällsstrukturer, dels genom att placeras i en oföränderlig representativ demokrati och genom att placeras i en föreställningsvärld som pockar på reproduktion av läroböckernas innehållsliga erbjudanden.

Subjektpositioner

För att rekapitulera: Fairclough definierar subjektpositioner som positioner inom en social struktur som både möjliggör och reglerar de sätt på vilka en individ kan delta i sociala händelser inom denna struktur. Diskurser reglerar exempelvis positioner som lärare och elever i en undervisningssituation, och de reglerar också vad lärare respektive elever kan/bör göra, hur de kan/bör agera, samt vilka konsekvenser brott mot dessa konventioner har.

Halliday utgår från att texter bland annat har en interpersonell metafunktion (Halliday & Matthiessen, 2004; Holmberg & Karlsson, 2006), och med utgångspunkt i detta argumenterar Fairclough (1992) att diskurser manifesterar och konstruerar sociala relationer och sociala identiteter. Fairclough argumenterar också att språkliga förändringar bör tolkas i relation till mera övergripande kulturella och sociala förändringar. Texters konstruktion av sociala identiteter kan alltså ses som en ögonblicksbild av sociala förhållanden, men också som ett sätt att reproducera eller potentiellt förändra dessa förhållanden.

En av utgångspunkterna för denna undersökning är att demokrati och medborgarskap konstrueras genom de kunskaps- och föreställningssystem som läroböckerna reproducera i sitt manifesta innehåll. Samtidigt *praktiserar* läroböckerna också former av demokrati och medborgarskap genom de förhållningssätt till både samhället och till läroböckernas innehåll som de erbjuder. Föregående avsnitt argumenterade att läroböcker övervägande erbjuder underordnande relationer, och därmed tenderar att reproducera politiskt-ideologiska maktförhållanden.

Men läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem erbjuder inte bara en avbildning av statsklick och demokratimodeller. De både reproducera och legitimerar även demokratiteoretiska och ideologiska positioner, konstruerar konfliktsituationer

mellan exempelvis demokratin och dess motsättningar och fiender, de förklarar varför direkt demokrati inte fungerar, och de flesta förklarar också varför civil olydnad är farlig för demokratin. Kort sagt, de beskriver medborgerliga positioner och möjligheter att handla politiskt som del av kunskaps- och föreställningssystemet. Analogt konstruerar även läroböckernas gemenskaps- och relationserbjudanden ett antal rimliga och mindre rimliga subjektspositioner. Ambitionen för nästa avsnitt är därför att något utförligare framskriva de subjektspositioner som skyttade fram i andra delar av analysen.

Subjektspositioner i relation till det politiska

Läroböckerna konstruerar ett antal olika positioner i relation till samhället, till staten och till den politiska sfären. Praktiskt taget utan undantag konstrueras dessa positioner som delaktighet i det svenska statsskicket och/eller den representativa demokratin.

Läroböcker i den första kategorin beskriver det existerande svenska statsskicket som ett alternativlöst sätt att gestalta demokrati, och som identisk med demokrati som sådan. Läroböckerna konstruerar demokrati som representativ demokrati, och som en beslutsform där politiker som distinkt grupp fattar beslut åt den lika distinkta gruppen väljare, som läsarna placeras i. Statsskicket respektive demokratin beskrivs som hotade. Hoten kommer från (sympatier för) demokratifientliga ideologier och rörelser. De kommer också från väljare som inte accepterar proceduriell legitimitet eller sympatiserar med direktdemokrati och former av civil olydnad. Läroböckerna argumenterar för ett emotionellt, moraliskt och performativt engagemang för det existerande statsskicket, det vill säga att medborgare bör reproducera statsskicket genom att praktisera de handlingar statsskicket möjliggör och kräver, exempelvis att rösta.

Läroböckerna argumenterar också för att läsare skall uppfatta detta statsskick som demokratiskt, främst genom hänvisning till högre auktoriteter som regelboken och demokratin själv. Läroböckerna påtalar att läsare potentiellt riskerar demokratin överlevnad om de inte engagerar sig, engagerar sig fel, har en negativ inställning till demokratin, eller sympatiserar med felaktiga uppfattningar.

Läroböckerna i den andra kategorin instämmer med det föregående så långt som att beskriva engagemang inom och för det existerande statsskicket som nödvändigt. Läsarna och medborgarna positioneras dock i något högre utsträckning som aktörer och förändrande krafter, framför allt genom att i viss mån indikera att deltagardemokrati är möjligt, genom att hänvisa till politiska konflikter som orsak till historiska förändringar, och genom att antyda att civilsamhället kan fungera som aggregationsfär för politiska krav. En förhållandevis tydlig särskiljande faktor är

texters implicita antaganden om läsarens reflekterande förmåga. Läroböcker i denna grupp betraktar läsaren i något högre utsträckning som kapabel att reflektera över politiska förhållanden och att ta ställning till dem, exempelvis när Eriksson et al. (2016) ställer följande ”tänk efter”-fråga:

Finns alla demokratins kännetecken i Sverige? Vilken är vårt lands svagaste punkt, anser du? (Eriksson et al., 2016, s. 101)

Visserligen reproduceras även här *den demokratiska regelboken* som bärande tankefigur, men läsarna erbjuds ändå en position där de i princip kan komma fram till insikten att det finns ett demokratiskt underskott i Sverige. I grunden skulle denna uppfattning kunna leda till tanken att politiska strukturer kan eller bör modifieras. Även i denna grupp hänvisar texter till nödvändighet att acceptera den legala ordningen, att representativ demokrati är utvecklingens slut- och höjdpunkt och att det är nödvändigt för läsare att bli del av det existerande statsskicket. Här finns dock inslag av republikanska föreställningar såtillvida att läroböckerna argumenterar för möjligheten att vara ansvarig för den politiska helheten och att ta ställning till den, till skillnad från den första gruppen som positionerar medborgaren som liberal individ vars politiska vilja bara kan överföras individuellt eller genom aggregation i politiska val. Det är en gradskillnad snarare än en artskillnad, men läroböcker i kategori två talar något mer om (re)produktion av samhällsstrukturer, medan läroböcker i den första kategorin talar något mer om bevarande av institutioner.

Även om alla läroböcker positionerar läsare som beståndsdel i ett formellt, liberalt och representativt demokratiskt system argumenterar läroböcker i grupp ett något mer utifrån krav och skyldigheter, medan läroböcker i kategori två talar något mer om nödvändighet och möjligheter.

Det finns också skillnader i läroböckernas antaganden om medborgares kompetens, där läroböcker i första kategorin understryker politikerns ledande funktion och medborgares individuella förmåga att hantera sina individuella intressen genom att rösta och uppvakta politiker, medan läroböcker i den andra kategorin antyder en viss förmåga att utvärdera och agera inom civilsamhället.

Subjektpositioner i relation till texterna

Som tidigare utvecklat är det ett genomgående drag i läroböckerna att inte erbjuda sina innehåll som perspektiv, och de erbjuder inte heller någon position utifrån vilken det skulle bli möjligt att analysera, utvärdera och ta ställning till kunskaps- och föreställningssystem eller de relationer som läsare involveras i. Läroböcker definierar genomgående sitt innehåll som *kunskap* och som objektiv utbildning, förklaring och värdering av samhällsförhållanden. Praktiskt taget alla läroböcker implicerar

dessutom att konkurrerande uppfattningar och förklaringar är felaktiga eller att de rentav hotar *demokratin*, läs: det existerande statsskicket. Läsare positioneras tydligt som mottagare av läroböckernas innehåll.

Om man jämför med facklitteratur i ämnet, exempelvis Bågenholm & Demker (2012), Lundmark et al. (2009) eller (Held, 2001, 2006) är det iögonfallande hur lite sakinformation läroböcker innehåller jämfört med det utrymme som tilldelas meningserbudanden (T. Englund, 1997), förklaringar och reproduktion av föreställningar. En annan utmärkande faktor är bland annat den överväldigande frånvaron av klara och tydliga definitioner.

Positionering i relation till läroböckernas innehåll kännetecknas också av det begränsade utrymme för egna ställningstaganden som läsaren beviljas, och den begränsade grad av självständighet läroböckerna erbjuder. Analysen kompliceras i denna punkt av att läroböckerna inte explicit markerar skillnader mellan information, meningsproduktion, förklaringsmodeller, värdering och ideologiska perspektiv. I och med att läroböcker formulerar sina beskrivningar av exempelvis civil olydnad och nödvändigheten att engagera sig för det representativa statsskicket som *information* eller *kunskap* framstår det som rimligt att de inte erbjuder något diskussions- eller förhandlingsutrymme kring dessa ställningstaganden. Här kan man notera att flera läroböcker i den andra kategorin är något mer benägna att bevilja utrymme för ställningstaganden, vilket skulle kunna tolkas som att de i något större utsträckning skiljer mellan informationsförmedling och förmedling av värderingar, föreställningar och attityder. Övervägande kombineras läroböckernas meningserbudanden dock med övertalning och konsensus-erbjudanden.

En annan del av positioneringen kretsar kring läsarnas möjligheter att utveckla attityder och uppfattningar i förhållande till läroböckernas beskrivning av demokrati och medborgarskap. Här föreligger en viss gradskillnad i det eftertryck med vilket läroböcker erbjuder sitt spektrum av politiska förhållningssätt, från *man skall känna krav på sig* via nödvändigheten att försvara den representativa demokratin till möjligheten att kunna utveckla (civil)samhället. Generellt sätt finns ytterst små möjligheter att avvisa läroböckernas erbjudanden, men typen av påtryckningar och beskrivningar av konsekvenser varierar, från öppen antagonism till moralisk vädjan.

Ett speciellt drag i praktiskt taget alla läroböcker är texternas ofta överdeterminerade argumentation mot vissa uppfattningar, exempelvis bristande kompromissvilja, bristande vilja att underordna sig formella beslut, sympatier för rörelser eller grupper som sägs hota demokratin överlevnad. Iögonfallande stort utrymme ägnas också åt argumentation mot föreställningen att den egna rösten inte spelar någon roll, att politiker inte lyssnar, eller att den formella demokratin inte fungerar. Några texter beskriver dessa föreställningar, oftast i avståndstagande eller ironiska ordalag. De flesta

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

läroböcker argumenterar dock mot tvivel på den representativa demokratis legitimitet utan att formulera de uppfattningar som de bemöter. I dessa fall positioneras läsaren i närheten av en uppfattning som respektive lärobok sedan engagerat, övertalande och ibland tvingande beskriver som moraliskt ohållbar, oacceptabel, anti-social eller irrationell. I dessa fall involveras läsare i en argumentation med ett oundvikligt slutresultat, dock utan att kunna ta ställning till varken positionering eller motpositionering. Texterna positionerar läsaren därmed som texternas fostransobjekt.

Några läroböcker uppmanar läsare att ta ställning till läroböckernas innehåll. Dessa ställningstaganden kretsar dock i hög utsträckning kring frågan hur läsaren skulle vilja *tillämpa* textens resonemang, eller vilka slutsatser läsaren drar av textens resonemang. Läroböcker ställer inte frågan om läsaren möjligtvis har uppfattningar, värderingar eller preferenser som skiljer sig från lärobokens, eller hur läsaren förhåller sig till läroböckernas meningserbudanden. Läroböcker ställer inte heller frågan hur läsare förhåller sig till läroböckernas ideologiska ställningstaganden, till de relationer läroböckerna konstruerar, eller till de positioner läsare tilldelas.

Däremot involveras läsaren genom intimisering, gemenskapserbudanden och övertalning i en socialisationsprocess där lärobokens innehåll konsekvent framställs som odiskutabel.

Den dominerande positioneringen fokuserar således på socialisering och undervisning *för* demokrati, där läsares föreställningar, handlingar och värderingar (om)formas på ett sätt som gynnar stabilisering och reproduktion av det svenska statsskicket. En bärande aspekt är här strävanden att få läsarna att så att säga på eget bevåg inse riktigheten i läroböckernas ställningstaganden och att identifiera sig med dem, det vill säga att göra dem till sina egna.

Slutsatser och diskussion

Innan jag utvecklar slutsatser och diskuterar konsekvenser vill jag kort rekapitulera vad min undersökning handlar om. Syftet var att undersöka hur läroböcker förhåller sig till det dubbla uppdraget att socialisera in elever i det existerande samhället och att samtidigt utbilda dem till kritiskt tänkande medborgare, med en koppling till frågan om reproduktion respektive transformation av samhällsstrukturer och maktförhållanden.

Skolor som politiska arenor problematiserar undervisningens dubbla uppdrag som ett spänningsförhållande mellan förmedling av samhällsavgöranden och erbjudande av perspektiv. Eller, med andra ord, mellan positionering av elever som formningens objekt och positionering som myndiga medborgare. Biesta formulerar detta spänningsförhållande som konflikt mellan *undervisning för demokrati* och *undervisning genom demokrati*.

Undervisning *för* demokrati utgår från en specifik, given föreställning om demokrati (som i regel stämmer överens med befintliga politiska strukturer) och strävar efter att socialisera elever så att de fungerar friktionsfritt i just dessa strukturer. Undervisning *genom* demokrati positionerar elever som medborgare med rätt och förmåga att ta ställning till samhällsstrukturer och att arbeta för att förändra dem, om man anser det nödvändigt. Det innebär i princip att undervisning för demokrati reproducerar politiska strukturer, medan undervisning genom demokrati delegerar frågan om reproduktion respektive transformation till medborgarna själva.⁸⁸

Här blir det tydligt att det är frågan om skilda uppfattningar om *demokrati* och *medborgarskap*, och att dessa är relaterade till olika ideologiska antaganden. Biestas distinktion gör det exempelvis tydlig att undervisning *för* demokrati stabiliserar rådande maktstrukturer i och med att dessa tillåts definiera hur medborgare skall formas, vilka kompetenser, förmågor, kunskaper och föreställningar medborgare skall utrustas med, och vilka medborgerliga förhållningssätt de skall förmås att se som naturliga och självklara. Utbildning *genom* demokrati destabiliserar inte nödvändigtvis maktstrukturer, men gör det i alla fall möjligt att inta en position utifrån vilken man kan analysera och att ta ställning till dem. Därifrån blir det sedan möjligt att arbeta

⁸⁸ Jag vill här förtydliga att det inte handlar om att utbilda elever till förändringens agenter eller att forma dem till redskap för förverkligande av specifika samhällsideal. Istället är nyckelorden snarare *empowerment* och *inquiry* (Cochran, 2010; Dewey, 1910, 1916, 1938).

för en reproduktion eller transformation av maktförhållanden, men i så fall inte genom omedveten anpassning till förmenta självklarheter, utan genom medvetna ställningstagande till både samhället och till läroböckernas beskrivning.

Rapporten *Skolor som politiska arenor* ger en konkret fingervisning för demokratiundervisningens utformning: rapporten beskriver en konflikt mellan förmedlande undervisning (som presenterar sitt innehåll som kunskap, analogt till representativitetensinriktningen inom läromedelsgranskningen) och perspektiviserande undervisning som framställer sitt innehåll som perspektiv som man potentiellt kan granska, analysera och förhålla sig till. Inramning av läroböckers innehåll som kunskap respektive perspektiv kan således användas som indikator för en analys av demokratiundervisningens inriktning på reproduktion respektive transformation.

Statsvetenskapliga diskussioner om medborgarskap och demokratiutbildning skiljer oftast mellan liberala och republikanska konceptioner. Liberala modeller av medborgarskap utgår från medborgare som enskilda individer med individuella, givna intressen. Liberalt medborgarskap kombineras i regel med en demokratimodell som betonar individuellt agerande inom rådande politiska strukturer. Denna modell förutsätter också att individuella erfarenheter uttrycks primärt genom valdeltagande, och i viss mån genom uppvaktning av politiker och tjänstemän, insändare och opinionsbildning. Genom valet aggregeras dessa preferenser, och efter valet omformar politiker dem till politiska beslut. Demokrati framställs således som en formell beslutsmetod där proceduriell legitimitet garanterar beslutens "demokratiskhet", det vill säga att beslut uppfattas som demokratiskt legitima endast om de fattas av valda ombud i överensstämmelse med formella beslutsordningar; inga andra kriterier accepteras (Boström, 1988; Rothstein, 1991).

Republikanska konceptioner har växt fram ur den antika grekiska modellen av medborgerligt självstyre i stadsstater. Moderna republikanska konceptioner av demokrati och medborgarskap understryker engagemanget för samhället som helhet, och tenderar att betona medborgares möjligheter och skyldigheter att uttrycka, formulera och gestalta politiska ambitioner; demokrati realiserar genom medborgares aktiva deltagande i samhällets självorganisation. Medborgare antas bli politiskt kompetenta och engagerade just genom – men inte före – sin delaktighet i politiken.

Crick-rapporten markerar spänningen mellan en liberal och en republikansk demokratiuppfattning, och argumenterar att det finns ett samband mellan ungdomars politiska ointresse och liberal demokratiundervisning som betonar formellt-proceduriella kunskaper och ett begränsat deltagande i politiska processer (Crick, 1998, 1999, 2002, 2013; Olssen, 2010; Parry, 2003; Pearce & Hallgarten, 2000). Crick argumenterar också att republikansk demokratiundervisning skulle engagera elever

genom den typ av ansvarskänsla som emanerar ur konkret och direkt delaktighet i politiska händelser.

Det vägledande forskningsintresset för min undersökning är således att undersöka hur läroböcker hanterar spänningen mellan elevers anpassning till rådande politiska strukturer och elevers utbildning till självständiga medborgare. Det inkluderar även frågan om underordning eller självständighet i relationen mellan text och läsare.

Utifrån en diskursanalytisk modell undersöker jag därför hur läroböcker artikulerar demokrati- och medborgarskapsdiskurser genom konstruktion av kunskaps- och föreställningssystem, relationer och subjektpositioner.

Av tidigare kapitel framgår att demokrati genomgående avbildas som något som har redan uppnåtts och fullbordats, och som därför endast kan bevaras, försvaras och reproduceras. Dahlstedt & Olson (2014) varnar just för uppfattningen att ingenting kan eller bör ändras eftersom vi så att säga lever i den bästa av alla världar. Min undersökning indikerar att läroböcker i hög utsträckning erbjuder denna variant av Doktor Pangloss' förkunnelse, dock inte med uppmaningen att odla sin privata trädgård (Voltaire, 1915; Voltaire & Wootton, 2000), utan med uppmaningen att försvara denna värld genom att i första hand identifiera sig med den. Samtidigt anmodas elever att praktisera representativ demokrati genom att rösta, informera sig och företräda sina egna intressen i direktkontakt med politiker. Än viktigare, av argumentationens intensitet och omfång att döma, är avståndstagande från hoten mot det representativa statsskicket.

Läroböckerna understryker gång på gång hur viktigt elevers engagemang är: för demokratin, för det svenska/representativa statsskicket, för samhälle, och för oss som vi-gemenskap. Läroböcker argumenterar enträget, ingående och övertalande – och ibland även hotande – att elever skall engagera sig för ett system som inte kan eller bör ändras, och vars utveckling beskrivs som avslutad.

Läroböckers argumentation bör ses i relation till den forskning om ungdomars politiska utveckling (Amnå et al., 2016; Bohlin, 2003; Ekman & Todosijevic, 2003; Ungdomsstyrelsen, 2003a) som indikerar att ungdomar visserligen är politiskt engagerade och har formella kunskaper om statsskicket, men att de inte är intresserade av traditionella politikformer:

Internationellt sett är det svenska intresset för politik och samhällsfrågor lågt. (...) Det förhållandevis låga politiska intresset avspeglar sig också i ett relativt litet engagemang i samhället. En mycket liten andel av de svenska ungdomarna är aktiva i föreningar och organisationer och ganska många bryr sig inte om att följa med i och diskutera vad som händer i det egna landet och i andra länder (Skolverket 2010a, s. 11)

Läroböcker erbjuder ett antal olika reaktioner på denna situation: trots att de gemensamt och genomgående argumenterar att ungdomar skall aktivera sig för och inom det svenska representativa statsskicket tillämpar de olika argument för en återanpassning till den formella politiken. I grunden kan man identifiera två grupper av argument, som jag betecknar som *skyldighet att försvara ett hotat statsskick* och att *engagera sig för den välfungerande demokratin*.

Skyldighet att försvara ett hotat statsskick

Flera läroböcker anger att *demokratin*, definierat som det nutida svenska, representativa statsskicket, är hotad. Som tidigare angett kan man här skilja mellan yttre och inre hot. Yttre hot kommer från grupper som sägs *vara mot demokratin*, exempelvis nazistiska grupper eller kommunister. Även diktaturer anges som hot, men beskrivs som ett fördemokratiskt, moraliskt förkastligt tillstånd, eller ett tillstånd som hotar om inte medborgare försvarar demokratin. Inre hot kommer från medborgarna själva, och dessa är betydligt fler.

Ett hot som tilldelas stort utrymme i texterna är bristande engagemang. Analogt till detta framställs också bristande avståndstagande från förment demokratifientliga grupper som hot mot demokratin. Texter som fokuserar på hot mot demokratin som en motiverande faktor tenderar också att beskriva det som moraliska krav att läsare bör ta ställning mot fiender och engagera sig för statsskicket, och argumenterar att bristande engagemang utgör en form av medansvar eller medskuld till demokratins eventuella nedgång och fall. I detta samband förklarar flera läroböcker att de brister demokratins kritiker framför ytterst beror på medborgares bristfälliga engagemang, så att kritiken vänds tillbaka mot kritikerna.

Inre hot kan också härstamma från medborgares bristfälliga insikt i demokratins fördelar; de flesta läroböcker i den andra kategorin bemöter bristfällig entusiasm för det representativa statsskicket genom att tillföra kunskap och information om dess fördelar. Det blir synnerligen tydligt i de fall där läroböcker argumenterar att sympatier för direktdemokrati, direkt aktion och civil olydnad utgör ett hot mot det representativa statsskicket. Läroböckernas argumentation kännetecknas här av överdeterminering: de omkonstruerar inte bara det schweiziska statsskicket till en serie folkomröstningar, utan förklarar även att detta statsskick är irrationellt, anakronistiskt, dyrt, och opraktiskt. De förbiser samtidigt det faktum att Schweiz har ett representativt statsskick som till synes fungerar, trots läroböckernas argumentation att så inte kan vara fallet. Överdetermineringen undergräver potentiellt texternas sanningsanspråk och indikerar att de här förmedlar ett tydligt ideologiskt perspektiv.

En snarlik överdeterminering förekommer även i de fall där läroböcker argumenterar mot direkt aktion och civil olydnad. I en av läroböckerna kopplas dessa till terrorism, och i flera andra framställs de som kriminella handlingar respektive som uttryck för en moraliskt förkastlig attityd som sätter den egna övertygelsen före den proceduriella legitimiteten.

Attityder och moraliska frågor står också i fokus när texter argumenterar att för högt ställda förväntningar, orimliga krav, bristande kompromissvilja och bristande vilja att underkasta sig majoritetens beslut är hot mot demokratin. Argumentationen handlar i dessa fall dels om att utgränsa eller utesluta avvikande elever ur demokraternas gemenskap, med hänvisning till att denna förmenta egoism hotar viggemenskapen. Men samtidigt erbjuds implicit också (åter-)inkludering under förutsättning att man ångrar sig, ingår kompromisser och accepterar majoritetens beslut.

Ett sista internt hot bör nämnas, som också har en direkt koppling till ungdomars förmenta passivitet: elevers bristfälliga deltagande. Praktiskt taget alla läroböcker argumenterar att demokratin hotas om medborgarna är likgiltiga, inte informerar sig, inte röstar, och vänder de traditionella partierna ryggen. Argumentationen i dessa frågor är påfallande likt argumentationen i Demokratiutredningen som ser en trend till minskande valdeltagande som oroande och som anledning att vidta åtgärder (Statens offentliga utredningar, 1999).

Att engagera sig för den välfungerande demokratin

Flera läroböcker – i synnerhet i den andra kategorin – argumenterar att man bör engagera sig för demokratin därför att den har varit och är välsignelsebringande. I delvis ogenomträngliga argumentationskedjor hävdar läroböcker att demokratin *har gett oss* mänskliga rättigheter, åsiktsfrihet, rättssäkerhet, möjligheten att *göra vår röst hörd* och andra positiva aspekter. Läroböcker understryker också att det svenska representativa statsskicket är välbalanserat och harmoniskt, exempelvis genom ett genomtänkt samspel mellan de båda distinkta grupperna som läroböcker identifierar: väljare och politiker. Samspelet beskrivs som konfliktfria förtroende- eller bytesrelationer.⁸⁹ Här utvecklas någon form av tacksamhetsskuld, som kombineras med uppmaningen att praktisera de rättigheter som demokratin ger oss.

Denna tacksamhetsskuld underbyggs även genom hänvisningar till eventuella *förkämpar* som sägs ha arbetat för att förverkliga sin vision av allmän rösträtt. Flera texter understryker också nackdelarna med diktaturer, vilket implicerar att demokratin bör bemötas med uppskattning och tacksamhet på grund av dess fördelar.

⁸⁹ Med undantag för en text som tillskriver politiker en patriarkalisk roll, och två texter som antyder en folklig kontroll över politiker. Men även i dessa fall framställs systemet som harmoniskt och spänningsfritt.

Utöver denna tendens till tacksamhet förekommer också en argumentation som appellerar till vördnad och respekt inför statsskicket som institution⁹⁰. Läroböcker hänvisar exempelvis till demokratins antika rötter, och understryker vördnadsaspekten genom att underkommunicera antikens republikanism och överkommunicera likheter med svenska representativa styrelseformer. Respekt spelar också in när läroböcker förklarar att representativa statsskick är ett resultat av medvetna avsikter och planer, eller av krav som den demokratiska regelboken eller rentav demokratin själv ställer. Denna typ av förklaringar tillskriver såväl det konkreta statsskicket som läroböckernas beskrivningar en närmast transcendental essens långt utanför den sfär som elever eller medborgare kan ta ställning till.

En liknande effekt uppstår genom läroböckers argumentation att vissa länder har en demokratisk *natur*; läroböcker använder exempelvis beteckningen (*västerländska*) *demokratier*, eller diskuterar vad *demokratier* får eller måste göra⁹¹. Även demokratibegreppets flytande definition och samkonstruktion med det svenska och/eller representativa statsskicket indikerar att det är frågan om en institution som föregår eller står över mänskligt handlande, och även har blir det tydligt att medborgare inte kan eller bör ta ställning i frågan.

I synnerhet i läroböckers beskrivning av demokratiseringens historia förekommer tydliga teleologiska drag – en automatisk strävan mot ett givet mål, exempelvis dagens svenska statsskick – och av autonoma förändringar som sker oberoende av människors handlingar, även om de är välsignelsebringande för dessa människor. Denna historieskrivning lutar sig implicit mot en föreställning som Fukuyama (1992) beskriver som *historiens slut*: demokratin har förverkligats, utvecklingen har nått ett lyckligt slut, och politiken har inträtt i en stabil och post-ideologisk period där statsskicket skall försvaras och bevaras. Även denna historieskrivning reducerar medborgare till åskådare och tacksamma förmånstagare, med den moraliska skyldigheten att försvara demokratin, och framför allt med den moraliska skyldigheten att göra avkall på eventuella förändringsplaner.

Beskrivningen av det svenska statsskicket som harmoniskt underbyggs i flera läroböcker i den andra kategorin genom att hänvisa till olika demokratiformers kompatibilitet. De argumenterar visserligen att representativ demokrati är något helt annat än direktdemokrati och direkt aktion, men påpekar samtidigt att även det svenska politiska systemet innehåller drag av alla dessa andra system så att det i grunden inte finns någon anledning att sympatisera med dem.

Tacksamhet, vördnad, insikten i demokratins överlägsenhet och oföränderlighet kulminerar i de berörda läroböckerna i en uppmaning att använda sig av demokratins

⁹⁰ Inom filosofin talar man här om *argumentum ad verecundiam* eller vördnadsargumentet, där något framställs som korrekt därför att det härstammar från en auktoritet eller en moralisk överlägsen person/institution.

⁹¹ Här ingår argumentationen att länder måste exempelvis uppvisa flera partier eftersom de är demokratier.

möjligheter och därigenom bidra till demokratins stabilisering och fortlevnad. Kännetecknande är här att läroböckerna snarare vädjar och övertalar än hotar, även om även dessa läroböcker antyder att demokratin kan gå förlorad om inte läsare engagerar sig. Men, förenklat sagt, här vädjar argumentationen snarare till insikter än till underkastelse, och därmed snarare till identifikation och läsarens förändring av sina egna uppfattningar och handlingar.

Läroböcker reglerar således läsares förhållningssätt till statsskicket på något olika sätt, med något olika motiv och med något olika uppfattningar om gränser för legitim politisk aktivitet. Det gör att man kan tala om två varianter av en anpassningsdiskurs som formar läsares lojalitet med det existerande statsskicket. Men läroböcker reglerar inte bara läsares förhållningssätt till det samhälle som de är (eller skall bli) del av. En del av läroböckernas demokratiutbildning sker även som social praktik i relationen mellan lärobok och läsare. Denna del skall diskuteras i nästa avsnitt.

Läroböckerna som medborgerlig praktik

Relationen mellan text och läsare regleras i hög utsträckning genom texters auktoritets- och sanningsanspråk. Jag vill här kort understryka betydelsen av några textuella fenomen som har betydelse för läroböckers medborgerliga praktik.

Ett något överraskande resultat är att *förmedling av mening* tilldelas en framträdande roll i läroböckernas kunskaps- och föreställningssystem, och att läroböckerna argumenterar uttalat normativt och preskriptivt. Precisare: innehållet erbjuds som information och kunskap, oavsett om det handlar om ren sakupplysning, förklaringsmodeller, teorier, tolkning, meningsproduktion eller handlingsanvisningar och uppmaningar att inta speciella ståndpunkter. Det innebär att dessa ställningstaganden framställs som objektiva och odiskutabla.

Ett annat överraskande resultat är i vilken grad läroböckerna skriver in sig i samma *selektiva tradition* (T. Englund, 2007): några fenomen förekommer i alla läroböcker, och fyller där samma funktion i argumentationen. Alla undersökta läroböcker beskriver Schweiz och Aten, alla tolkar det schweiziska statsskicket som direkt demokrati och folkomröstningar, och alla tolkar också Aten (men ingen av de andra grekiska republikanska stadsstater) som demokrati (varvid alla lyfter fram liberala element). Det tyder på förekomsten av en åsikts- och föreställningsgemenskap (Fleck 1979, 2011) som säkerställer att ”textbooks (...) produce stable versions of dominant knowledge” (Macgilchrist, 2014, jfr även Långström, 1997). I detta fall innehåller den dominant kunskapsbilden föreställningen om en rak linje från Aten till dagens Sverige, där Schweiz närmast föreställer en återvändsgränd.

Urvalet av undervisningsstoff och innehåll bygger ytterst på ideologier som reglerar vad som är relevant, förklarar det och anger hur det borde vara istället (Ball et al.,

2014). Det innebär att även läroböckernas tolkning (re)producerar ideologiska antaganden: läroböckernas förklaring av schweizisk parlamentarism som opraktisk direkt demokrati ligger inte i den schweiziska parlamentarismen, utan i läroböckernas *konstruktion* av detta statsskick.

Läroböcker motiverar dock varken urval eller tolkning. Exempelvis nämner de flesta läroböckerna 4%-spärren i det svenska valsystemet, och anger att den uttrycker en rationell *avsikt*. Avsikten – exempelvis att garantera starka regeringar – blir därmed en aspekt av fenomenet. De flesta läroböckerna förklarar också *effekterna* av 4%-spärren (utan att förklara vilka effekter de väljer ut, vilka de väljer bort, och på vilka grunder de gör dessa val). Vissa effekter sägs vara positiva respektive negativa, men läroböcker förklarar inte hur de kommer fram till denna bedömning. Ingen text anger att det finns även andra sätt att uppfatta spärren. Ingen text överlåter någon del av tolkning, analys, utvärdering eller ställningstagande till läsaren. Avsikt, mening, betydelse och effekter framställs därmed som del av själva fenomenet 4%-spärren, och läroböcker erbjuder sin meningsförmedling och socialisering som *förmedling av information*.

Läroböckerna samkonstruerar således fenomen och betydelse till en enhet och omöjliggör det analyserande, värderande och ställningstagande arbetet som är förutsättning för att kunna utveckla diskurs- och perspektivmedvetenhet. Förenklat sagt kan läsare varken ta ställning till själva 4%-spärren eller till läroböckernas meningserbjudande, därför att texternas sanningsanspråk förnekar att meningen är en mening och att avbildningen är en avbildning. Jämfört med René Magrittes berömda tavla⁹² hävdar läroböcker just ”detta är en pipa”, och lägger till att denna pipa har en objektiv betydelse som ligger i själva objektet (jfr Foucault, 1983a).

Roland Barthes (1970) har betecknat detta som *referentiell illusion* (L’illusion référentielle) som, överfört på läroböcker, innebär för det första ett antagande att tecken, som till exempel begreppet *demokrati*, måste syfta på ett fysiskt, konkret objekt i verkligheten. Läroböcker tillskriver demokrati denna objektiva existens genom att nämna vad demokrati *är*, vad det grekiska ursprunget *betyder*, och genom att tilldela demokratin en objektiv, odiskutabel existens genom hänvisning till regelboken⁹³ eller till länders demokratiska natur.

Den referentiella illusionens andra antagande är att innebörden i ett begrepp ligger i begreppet självt, det vill säga att demokrati-begreppets betydelse är en del av

⁹² Magrittes tavla *La Trahison des Images* eller *Ceci n'est pas une pipe* (1929) visar en pipa och texten *Ceci n'est pas une pipe* (Detta är ingen pipa).

⁹³ Även i användning av *regelboken* praktiseras en referentiell illusion: ingen lärobok hänvisar till dess ursprung eller nämner någon som helst kontext. Istället används den som något som existerar objektivt och vars innebörd och funktion är självklara. Regelboken framställs dessutom som självständig aktör med egna krav.

demokratibegreppet, och inte någon social konstruktion. De båda antaganden tillsammans fungerar som mytologisering, som döljer maktspelet som manifesteras i texter och berättelser. Mytologisering, överfört till de undersökta läroböckerna, gör det möjligt att hävda att begreppet *demokrati* har en objektiv betydelse som kan och bör förmedlas som faktakunskap (jämför Barthes 1986, Potter 1996). De-mytologisering skulle innebära att begreppet och dess betydelse analyseras som perspektiv och uttryck för olika gruppers maktanspråk (jfr Mannheim 1964a, 1964b).

Mytologisering och den referentiella illusionen minskar förutsättningar för analys och ställningstaganden: läsaren kan varken ta ställning till 4%-spärren eller till läroböckernas avbildning av den, eftersom avbildningen så att säga är verkligheten, och läsare kan knappast ta ställning till något vars innebörd, orsaker, funktioner, syften och mening är objektivt givna. Det innebär att läsaren positioneras som konsument av texternas politiskt-ideologiska position tillsammans med texternas förment originaltrogna avbildningar av fenomenen.

Här får man lägga till att några läroböcker beskriver sin definition av demokrati som en stipulativ, kvasi-personlig uppfattning. Men vid närmare påseende visar det sig att dessa läroböcker återanvänder sina förment personliga uppfattningar som om de vore objektivt givna, så att den referentiella illusionen först upphävs och sedan återinsätts, vilket gör textens definitioner ogripbara och bokstavligt odiskutabla.

Läroböcker tenderar också att beskriva politiska strukturer som harmoniska och rationella. Den historiska utvecklingen framställs som motsägelsefri, stringent och rätlinjig, och därmed framstår även status quo som motsägelsefri och rationell. Exempelvis påpekar alla läroböcker att Sveriges valsystem är proportionellt, och alla läroböcker beskriver 4%-spärren. Statsskicket som helhet, proportionaliteten och 4%-spärren beskrivs samtidigt som genomtänkta och rationella. Men läroböcker nämner inte att fullständig proportionalitet och 4%-spärren inte är kompatibla med varandra: båda påståenden kan inte samtidigt vara sanna. Genom att utelämna motsättningen mellan proportionalitet och utestängning av småpartier undviker texter kognitiva dissonanser (Festinger, 1957; Festinger & Allen, 1964) som skulle kunna leda till kritiska förhållningssätt till texters meningserbjudande, till texters auktoritets- och sanningsanspråk och/eller till de politiska strukturer som beskrivs som harmoniska och välplanerade.

Denna konstruktion av det politiska systemet som friktions- och konfliktfritt innebär ur läsarens perspektiv att läroböcker eliminerar sociala, historiska och politiska spänningar, motsägelse och konflikter elimineras, som skulle kunna inbjuda till ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt (Macgilchrist, 2015). Det finns ingen punkt utanför texters förståelsehorisont och inget perspektiv utanför texters perspektiv utifrån vilka

man skulle kunna analysera texterna. Konfliktfria texter lägger grunden för dominant läsning och förhindrar möjligheter till oppositionell läsning (Hall, 1980).

Tillsammans taget innebär detta att läsare hindras från att inta en position där de som medborgare kan analysera, diskutera, granska och ta ställning till läroböckernas narrativer. Dessa beskrivs inte som perspektiviserande meningserbudanden utan som objektiva, kvasi-tekniska faktabeskrivningar. De ställs inte till disposition. Det positionerar läsaren som objekt i en formnings- och förmedlingssituation, och erbjuder endast underordning och övertagande av textens (osynliggjorda) perspektiv som rationella förhållningssätt. Det inkluderar övertagande av textens meningserbudanden samt textens perspektiv på demokrati och medborgarskap. I grunden stängs därmed möjligheten att inta positionen som kritisk tänkande medborgare, eller att ens uppfatta undervisning som en politisk arena.

Läsare underordnas inte bara genom texters anspråk på att företräda sanningen och att avbilda verkligheten: även sammansmältning av beskrivning och mening samt harmonisering av (potentiella) konflikter och motsättningar bidrar till det. Haavelsrud har beskrivit denna typ av avbildning som indoktrinering, i motsats till politisering (Haavelsrud, 1979) I nästa avsnitt skall jag diskutera fostrande drag i läroböckernas positionering av elever.

Fostran av elever i relation till texten

En betydelsefull del av elevers positionering utgörs av texters dolda argumentation mot uppfattningar som – i regel implicit – tillskrivs läsaren:

Som medborgare skall man känna krav på sig, t ex ”att informera sig i svåra frågor, lyssna på andras mening, vara beredd att ta på sig förtroendeuppdrag, kanske engagera sig i ett politiskt parti” (Bengtsson, 2011, s. 92).

Med ett resonemang som jag lånar från Watzlawick et al. (1969, 2014) menar jag att detta uttalande bara är meningsfullt om det riktas till en mottagare som inte redan delar denna uppfattning. I annat fall vore det enbart redundant och irrelevant. Texten förutsätter här att läsaren behöver denna upplysning, och uppmanar läsaren att byta ut sin nuvarande uppfattning mot de uppfattningar som legitimeras med hänvisning till en namngiven *sambällsdebattör*.

Det innebär att läsaren positioneras som en person som har en felaktig uppfattning, och att läroboken presenterar en annan uppfattning som korrekt. Och framför allt innebär det att läroboken konstruerar en fostrande relation där den dominerande texten har rätt och skyldighet att förändra läsarens uppfattning genom direkt tillsägelse och tvingande normativ argumentation.

De flesta läroböcker argumenterar implicit mot läsarnas förmenta uppfattningar, låt vara på olika sätt. I en moralisk *guilt by association*-argumentation fastslår flera läroböcker att vissa gruppers uppfattningar hotar samhället⁹⁴. Dessa gruppers motiv diskuteras i moraliska termer; läroböcker fastslår exempelvis att de *är negativa* till demokratin. Även diktaturer konstrueras som omoraliska, till exempel som stater där ledare sätter sin egoism före ansvaret för *sitt eget folk*⁹⁵. I synnerhet grupper som ägnar sig åt civil olydnad kritiserar för sin moraliska egoism och sin ovilja att acceptera att demokrati är en ren beslutsmetod med proceduriell legitimitet.

Här kolliderar en liberal, representativ demokratimodell med en något mera konservativ fostransmodell, vars ambition är att forma elevers föreställningar och förhållningssätt *för* demokratin. Med andra ord konstrueras ändamålet att bevara den liberala, representativa demokratin, och detta ändamål helgar medel som att fostra elever/läsare och att korrigera elevers attityder, föreställningar och värderingar. Genom den moraliskt motiverade kritiken framstår vissa föreställningar – som bristande acceptans för formella beslut, bristfälligt avståndstagande från diktaturer, sympatier för direkt demokrati eller egoism – som ett fostransproblem, det vill säga att texterna intar en patriarkalisk-fostrande hållning gentemot sina läsare. Läsares handlingsutrymme gentemot texten blir därmed starkt reducerat. Samtidigt konstruerar texter en relation mellan text och läsare som legitimerar att texten kontrollerar och korrigerar läsares verklighetsuppfattning, föreställningar, attityder och handlingar, alltså en kontroll som knappast är förenlig med någon form av demokrati som beskrivs i texterna.

Denna fostransmodell tillämpas inte bara när texter pekar ut förment felaktiga hållningar och argumenterar för en föregivet korrekt hållning. Som ovan diskuterat fyller även *guilt by association* och hot respektive löfte liknande funktioner: elever kan även fostras genom att indikera att även samhällets fiender har dessa uppfattningar och att vissa föreställningar riskerar att bringa demokratin på fall, medan bättre föreställningar kan rädda demokratin.

Även analogier till informella, privata eller personliga förhållningssätt kan markera att vissa förhållningssätt är irrationella och rentav antisociala, exempelvis vägran att kompromissa eller att underkasta sig majoritetsbeslut.

Inte heller i dessa fall ges läsare någon möjlighet att granska och diskutera läroböckernas premisser och problembeskrivningar. Praktiskt taget alla analogier ställer

⁹⁴ Som tidigare påpekat samkonstrueras här demokratin, representativ demokrati och det specifikt svenska statskicket.

⁹⁵ Här konstrueras i grunden ett patriarkaliskt politikerideal. För svenska förhållandet konstrueras övervägande ett ideal som bygger på att väljare informerar politiker eller byter röster mot politiska beslut, ett system som sägs bygga på förtroende. Ett undantag är *Reflex* som tillskriver politiker uppdraget att forma medborgares uppfattningar och värderingar, och Brolin & Nohagen (2016) respektive Eriksson et al. (2016), som indikerar ett kvasi imperativt mandat.

läsaren inför ett *val*: att förhålla sig konformt med gruppen/staten, eller att riskera uteslutning ur den värde- och åsiktsgemenskap som läroböckerna gestaltar. Med andra ord konstruerar läroböcker här en dubbel underordning: dels en underordning under textens tvingande berättelse, dels en underordning under de norm- och värdesystem som texterna framställer som tvingande och universellt giltiga. Även här anmodas elever att ändra sig själva.

En specifik form av fostran sker genom appell till logik och rationalitet. Även i denna typ av fostran utmynnar i en terapeutisk omgestaltning av läsarens tänkande i dennes egen regi. Här spelar läroböckers omfattande sanningsanspråk en nyckelroll.

Som tidigare påpekat formuleras läroböckernas genomgående utsagor med absoluta sanningsanspråk. Det inkluderar alla aspekter av läroböckernas ideologiska narrativer, från problembeskrivning via förklaring, utopi eller målsättning ända till handlingsanvisningar till läsaren (Ball et al., 2014). I dessa sanningsanspråk ingår också värderande premisser, exempelvis när texter argumenterar att vissa former av demokrati är för dyra eller de tar för mycket tid. I och med att läsaren accepterar dessa premisser och narrativer är även argumentationen giltig, och därmed blir slutsatserna oundvikliga. De dras dock delvis av läsarna själva, och genom denna involvering blir det svårt för läsaren att inta en kritisk position utanför textens resonemang. Underordning under texternas logik, definitioner och förnuft innebär därför också en form av styrning eller formning genom (själv)underordning.

Sammantaget skriver läroböckerna övervägande in sig i en anpassningsdiskurs med tydligt formande drag. Läroböcker positionerar läsarna som:

- personer som behöver fostras
- personer som skall fostras till försvarare för det svenska representativa statskicket
- personer som skall fostras till insikt i den moraliska och rationella nödvändigheten att försvara statskicket.

Läroböcker erbjuder olika modeller av medborgarfostran, som kan renodlas på följande sätt:

- en modell som *kräver* engagemang för det befintliga styrelseskicket
- en modell som argumenterar att engagemang är ett måste för att avvärja (yttre och inre) hot mot demokratin som sådan
- en modell som argumenterar för engagemang därför att det befintliga styrelseskicket fungerar väl och faktiskt är demokratiskt
- en modell som argumenterar för engagemang därför att systemet endast är demokratiskt om medborgarna engagerar sig för det
- en modell som indikerar att det är värt att engagera sig därför att man faktiskt kan ändra något

Utöver denna anpassningsdiskurs kan man även tala om en form av anpassning som sker, om man så vill, genom frånvaro av något.

Formning och styrning genom det uttalade

Ett av analysens mest förbryllande resultat är att läroböckernas beskrivning och förklaring av *demokrati* inte innehåller en definition av själva kunskapsobjektet: demokrati och medborgarskap.

Det närmaste läroböckerna kommer är definitionen av demokratins motpol, med utgångspunkt i en dikotomi av demokrati och diktatur. Men det är inte helt självklart hur man skall formulera motsatsen till exempelvis definitionen i Forum Samhällskunskap 1:

... ett fåtal personer styr utan att behöva ta särskild hänsyn till folkets önskemål
(Brolin & Nohagen, 2016, s. 198)

Rimligen utgår denna lärobok underförstått från antagandet att demokrati är en styrningsteknologi där flera personer härskar eller styr och tar *hänsyn till folkets önskemål*. Men det finns ingen möjlighet att avgöra hur exakt det dunkelt sagda skall översättas i tydliga ideologiska premisser. Men även om kunskaps- och föreställningsdelen är något oklar är den interpersonella delen tydlig: texten uttalar sig med absoluta sanninganspråk i frågan hur man bör förhålla sig till diktaturer och vilka ställningstaganden som är möjliga.

Läroböckernas gemensamma tvåpolssystem erbjuder således *manufactured consent* kring avståndstagande från diktatur och därmed en förpliktigande identifikation med diktaturernas motsats även in blanko, och samtidigt en förpliktigande identifikation med läroböckernas värdegemenskap som kollektivt förkastar diktaturer och därför identifierar sig med demokratier – oavsett hur dessa definieras.

Därmed har dessa läroböcker avslutat *contest*-delen i konstaterandet att demokrati är ett *essentially contested concept* (Gallie, 1956). Ideologiernas kamp om rätten att definiera demokratibegreppet har avslutats med en konsensus som innebär att *vi-gemenskapen* är överens, medan det förblir oklart vad den är överens om – bortsett från en antipati gentemot diktaturer. Demokratidiskursens relationella aspekter dominerar över kunskaps- och föreställningssystemet, och frågan vilka medborgerliga positioner läsare kan inta i samhället överskuggas av positionering i läroböckernas värde- och åsiktsgemenskap.

Även frånvaron av en tydlig definition är således en kraftfull formning av läsare genom tillhörighet till en gemenskap, som analogt till Anderbergs (1981) resonemang, inte behöver definiera demokratibegreppet eftersom alla är överens. Men argumentationens intensiva och extensiva drag indikerar samtidigt att

läroböcker inte avspeglar, utan snarare skapar konsensus och uppslutning kring demokratin som sådan.

Andra dikotomier preciserar och vidareutvecklar sedan denna demokratigemenskap. Dessa dikotomier utesluter direktdemokrati, direkt aktion och civil olydnad och utesluter möjligheten att ifrågasätta proceduriell legitimitet och beslutsdemokrati. Samtidigt blir det obligatoriskt att underkasta sig formella beslut, att ansluta sig till konsensus och att kompromissa. Även dessa dikotomier legitimerar specifika positioner genom uteslutningsmetoden: när de har uteslutit andra positioner, ideologier och föreställningar kan läsaren endast välja den enda kvarvarande positionen, men med en illusion av valfrihet, logik och autonomi.

Den kvarvarande positionen samkonstrueras genom texters glidande användning av demokratibegreppet till ett vagt koncept som omfattar ett svenskt, liberalt, formellt, representativt statsskick och vissa länder. En inte helt oväsentlig beståndsdel av denna demokratikonception är en närmast mytologisk definition av demokrati som en kraft som skapar eller kräver speciella – representativa – politiska strukturer.

Texter formar således på flera olika sätt ett samförstånd om demokratin som representativ demokrati, utan att definiera själva begreppet. Det i sin tur gör det svårt att analysera svensk politik eller svenska politiska strukturer utifrån en av de mest väsentliga frågor man kan ställa till alla strukturer som reser anspråk på att vara demokratiska: är de demokratiska?

I stället för denna nyckelfråga erbjuder praktiskt taget alla läroböcker frågan om svenska politiska strukturer uppfyller de krav *regelboken*, *vi* eller *demokratin* ställer på en representativ demokrati. Explicit eller implicit erbjuder läroböcker här svaret att så är fallet, exempelvis genom att räkna upp kriterier och sedan intyga att Sverige uppfyller dessa kriterier.

Några läroböcker närmar sig definitionsfrågan genom hänvisning till demokratibegreppets etymologi, där översättningen av begreppets grekiska ursprungsbetydelse tolkas som det normativa kravet att folket skall härska. Denna definition följs dock inte upp genom någon uppmaning att diskutera om folket verkligen härskar, eller någon argumentation på vilket sätt regelbokens formella kriterier garanterar att folket härskar.

Gemensamt innebär dessa argumentationslinjer att en definition av demokrati – exempelvis som *rule of the people, for the people, by the people* (Lincoln, u.å.) – undviks och ersätts med en föreställning av en gemensam uppfattning som utmynnar i en konsensus att status quo bör bevaras. Denna gemensamma uppfattning underbyggs sedan dels med hänvisning till avskräckande alternativ till status quo, eller till de välsignelsebringande effekter det reellt existerande statsskicket medför.

Läroböckernas något egendomliga argumentation att inte kunna definiera *demokrati*, men att med stor exakthet kunna uttala sig om dess motsats, kan således förklaras med en dikotomisk konstruktion där läsaren svärs in i en gemenskap som delar uppfattningen att *demokrati* är representativ demokrati, utan att någon gång erbjudas en möjlighet att ta ställning till detta erbjudande.

Styrning och läsaers handlingsutrymme

Som tidigare diskuterat förekommer även ett antal andra styrningsformer och mekanismer. Identifikation med en pro-demokrati-gemenskap som uppfattar demokrati som liktydig med representativ demokrati så som den praktiseras i Sverige är bara en del av läroböckernas positionering av läsare.

Även *medborgarskap* är ett begrepp som definieras och tolkas på många olika sätt (Isin & Turner, 2002). Begreppet definieras inte i läroböckerna, trots att en stor del av argumentationen handlar om rimliga och orimliga handlingsvägar för medborgare i ovan skisserade demokratigemenskaper. Resonemangen om medborgarskap handlar i viss utsträckning om handlingar, exempelvis att rösta, att informera sig och att begagna sig av politiska strukturer för att *göra sin röst hörd* och för att *informera politiker*. Men de handlar i mycket större utsträckning om attityder, exempelvis lojalitet med stat/samhälle och med demokrati och statskick.

Ett gemensamt mönster i läroböckerna handlar om en närmast komunitär värdegemenskap där röstning och lojalitet med statskicket är oavvisliga, förpliktigande värden, samtidigt som de konstruerar medborgare som individer som har en individuell nytta av sitt engagemang för statskicket.

Några få läroböcker anger att det i princip är möjligt att ha direktdemokratiska aktiviteter inom det svenska representativa statskicket, och att det är möjligt att aktivt delta och forma *civilsamhället*. Här finns således en ansats till deltagardemokratiska eller republikanska förhållningssätt inom ramen för en formell, representativ demokrati. I och med att läroböcker samkonstruerar stat och samhälle förblir gränserna för legitima politiska aktiviteter något oklara, men inga formuleringar antyder att en förändring av statskicket skulle ses som acceptabel. Lojalitet med statskicket förblir ett kategoriskt imperativ.

Utifrån Haavelsruds (1979) demokratididaktiska fråga om läroböcker erbjuder politisering eller indoktrinering kan man konstatera att de nyss beskrivna gemenskapskonstruktionerna, speciellt genom sin förpliktigande natur, inte underlättar ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt varken gentemot samhällsstrukturer eller gentemot läroböckerna. Det finns fler mönster i texterna som försvårar en politisk analys, däribland bristande transparens i texterna: ingen text beskriver sin egen mix av samhälls-avbildning, analys, förklaring och värdering som ett – av flera möjliga – perspektiv.

Och ingen text beskriver, som sagt, sin avbildning som en avbildning. Rapporten *Skolor som politiska arenor* ställde frågan om demokratiutbildningen

primärt söker förmedla kunskap eller om den söker kommunicera olika perspektiv och inte undviker kontroverser av olika slag utan söker bearbeta dessa som uttryck för ett växande omdöme hos de lärande (Amnå et al., 2010, s. 26).

Denna fråga kan besvaras: läroböcker erbjuder sitt innehåll – kunskaps- och föreställningssystem, relationer och positionering - som något objektivt som skall förmedlas och övertas, inte som något som de lärande kan eller bör bearbeta. Relationer och positionering är därvid minst lika betydelsefulla som kunskaps- och föreställningssystemen, och texters immanenta pedagogik (Ödman, 1995, 2006) – de pedagogiska effekter texter åstadkommer vid sidan om den öppna, transparenta förmedlingen av innehåll – är därmed en kraftfull del av läroböckernas specifika demokratiutbildning.

Det finns inte någon text som anropar läsarna som medborgare med vilja, kompetens och förmåga att utvärdera sin egen position och sina egna intressen, med förmåga att ta ställning till texten och dess perspektiv, och med förmåga att ta ställning till samhällets aktuella tillstånd. Ingen text positionerar läsarna som politiska subjekt som kan och får avgöra om de – som resultat av analys och ställningstaganden – vill försvara statskicket. Eller förändra det. Möjligtvis är det där problemet ligger.

Läroböckerna intar därmed en speciell position i spänningsförhållandet mellan reproduktion och transformation, även om denna position är något komplicerat: samhällsstrukturer och maktförhållanden skall reproduceras av medborgare som *inser* dessa strukturers nödvändighet och oundgänglighet. Läroböcker kräver inte bara och inte i första hand politiska förhållningssätt (som att vara väljare), utan att läsare omformar sig själva så att de internaliserar nödvändigheten att identifiera sig med och försvara existerande samhällsstrukturer. Ett medel i denna terapeutiska anpassning är texternas auktoritets- och sanningsanspråk, som anmodar läsaren att underkasta sig textens mening och makt.

Läsare förväntas alltså komma fram till vissa insikter. Dessa förekommer i något olika varianter: läroböcker i den första kategorin talar något förenklat om insikten att det inte finns något alternativ, att det existerande statskicket är demokratiskt, och att konsekvenserna av en förändring vore förödande. Läroböcker i kategori två talar istället om insikten att det existerande statskicket är demokratiskt, att det ger många möjligheter att delta, att det ger individuella möjligheter att – inom vissa ramar och gränser – få sina intressen tillgodosedda, och att statskicket tillåter vissa förändringar i (civil)samhället.

De undersökta läroböckerna konstruerar därmed en anpassningsdiskurs som samartikulerar en liberal diskurs (beskyddande, representativ, individuell, beslutsdemokrati och proceduriell legitimitet) med ansvar för och identifikation med stat/statsskick/samhället som helhet, och med en konservativ diskurs som positionerar elever som fostransobjekt, eller precisare: som objekt som formar sig själva i ett terapeutiskt projekt (jfr Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2016a, 2016b).

Sammantaget artikulerar läroböcker en diskurs som lämpligast kan beskrivas som auktoritär liberalism: de formas till lojalitet med ett formellt, liberalt statsskick, och till att uppfatta statsskicket som överlägset, oföränderligt och alternativlöst. Den liberala medborgaren kan alltså agera inom den liberala demokratin så länge hon förblir lojal med statsskicket, identifierar sig med det, tar avstånd från hot och konkurrenser. Den liberala läsaren skall också och framför allt underkasta sig texternas auktoritet och sanningsanspråk.

Läroböckernas kontext

Som tidigare diskuterat ligger en tänkbar bakgrund till texternas resonemang i diskussioner om ungdomars avtagande intresse för deltagande i politiska partier och formella politiska processer (Erlingsson & Öhrvall, 2010; Demokratiutredningen, 2000) och ett ökande engagemang för informella, punktuella och nätverksorienterade aktiviteter. Läroböckerna presenterar två olika reaktioner på denna befarade legitimitetsförlust för partier och formell, institutionell politik: de påpekar att ungdomars förhållningssätt hotar själva *demokratin* och dess enda möjliga konkretisering, den representativa demokratin, och de förklarar att det existerande statsskicket är bättre än ungdomarna tror eftersom det ger möjligheter att delta i politiken, och att även vissa informella aktiviteter är förenliga med statsskicket. Slutsatsen blir i båda fallen att det existerande statsskicket skall försvaras, eller med andra ord: ungdomarna har fel.

Legitimitetsförluster kan ses mot bakgrunden av en mera generell hegemoni för en nyliberal diskurs som understryker individuella förhållningssätt gentemot politiska strukturer. Denna diskurs kan ses som vidareutveckling av en dominerande liberal demokratimodell som betonar negativ frihet, individuellt självförverkligande och statens skyldighet att garantera individuella rättigheter och möjligheter.

Läroböckers reaktioner problematiserar flera aspekter av denna diskurs. En liberal demokratiutbildning som fokuserar på institutionskänedom och individuella rättigheter kan under vissa omständigheter bidra till både undervisningens och samhällets legitimitet (Crick, 1998, 1999, 2013; Parry, 2003; Pearce & Hallgarten, 2000). En viktig förutsättning är att både undervisningen och samhället kan trovärdigt lova att *the (individual) pursuit of happiness* kommer att vara framgångsrik.

Men ungdomsarbetslöshet, marginalisering och ett växande prekariat (jfr Althenain, 2015; Standing, 2013, 2014) kan lätt urholka trovärdigheten i sådana löften. Åstramningspolitik, privatisering och urholkade trygghetssystem kan dessutom bidra till minskande tilltro till systemets förmåga att lösa växande problem, och till systemets förmåga att fungera som skydds nät. Postpolitik, som ersätter det politiska med administrativa lösningar och marknadslösningar (Ek, Tesfahuney & Dahlstedt, 2008) och som erbjuder *politics played out in the moral register* (Mouffe, 2005, s. 75) förhindrar samtidigt offentliga samtal om orsaker och förändringsmöjligheter.

Inom demokratiutbildningen kan man samtidigt observera en tendens att ersätta konceptet *medborgare* i tilltagande grad av koncept som *individ*, *konsument* och *entreprenör* (jfr Dahlstedt & Olson, 2013, 2014; Dahlstedt & Fejes, 2014; Dahlstedt & Trumberg, 2016; Nicoll, et al., 2013; Olson & Dahlstedt, 2014; Olson et al., 2014). Även Bauman (2000, 2001, 2011) påpekar att *det politiska* i tilltagande grad ersätts av marknaden, och att sociala relationer med *den andra* i tilltagande grad ersätts av marknads- och nyttorelationer.

Även de undersökta läroböckerna konstruerar i stor utsträckning medborgare som individer som skall förverkliga sig själva, inom ramen och till förmån för existerande politiska strukturer. Inte heller denna konstruktion av medborgarskap erbjuder någon legitimitet som sträcker sig längre än frågan efter den personliga nyttan av politiskt engagemang, och bidrar till att den sociala tilliten urholkas av frånvaron av gemensamma projekt och strukturer (Rothstein, 2003). I den mån läroböcker konstruerar samhället som ett gemensamt projekt understryker de möjligheten, nödvändigheten och skyldigheten att reproducera samhället genom att *känna* delaktighet.

Det finns många skäl att betvivla att delaktighet kan växa fram ur nödvändigheten att försvara politiska strukturer, så länge dessa varken erbjuder gemenskap, trovärdiga garantier för individuell framgång eller åtminstone trygghet.

Här finns flera tänkbara handlingsvägar för demokratiundervisningen och för läroböcker. En tänkbar handlingsväg är skapande av legitimitet genom mer eller mindre tvingande gemenskaper som kretsar kring symboler såsom nation, ras, etnicitet, normalitet och nationella värden (Ball et al., 2014). De undersökta läroböckerna anspelar på sådana legitimitetsformer genom *vi-gemenskaper*, tal om *den västerländska demokratin* och *den svenska demokratin*, och framför att genom tankefiguren att *demokratin är hotad*. De uppmanar uttryckligen till ett gemensamt försvar mot inre och yttre fiender, och till en laager-mentalitet som ersätter inbördes intresse motsättningar med tvångssammanhållning.

En annan tänkbar handlingsväg är den som Bauman (2000, 2001) beskriver: marknaden och marknadsrelationer kan ersättas av *agoran* där privata upplevelser omvandlas till sociala erfarenheter och till politiska krav. Det motsvarar i princip en deltagardemokratisk, republikansk modell som öppnar möjligheter för social och politisk delaktighet, vilket skulle innebära undervisning och läroböcker som uppmanar läsarna till att praktisera just detta. Det finns en svag antydning till sådana praktiker i några av texterna i den andra kategorin.

De undersökta läroböckernas styrningsteknologi är i allt väsentligt inriktad på att förändra läsares sätt att uppfatta det politiska systemet och sin egen position i det, det vill säga att det är frågan om en terapeutisk påverkansform (Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2016a, 2016b; Irisdotter, 2003). Förändring är nödvändig, men riktas i läroböckerna främst inåt, mot läsarnas upplevelser av sig själva och av samhället. Tiden kommer att utvisa hur hållbar denna modell är.

En avslutande betraktelse: är en annan demokratiutbildning möjlig?

Läroböcker produceras som sagt i maktstrukturer där de legitimeras av dominerande intressegrupper och samtidigt legitimerar dessa grupperns hegemoniella ställning. De reproducerar och gestaltar diskurser som avbildar existerande politiska strukturer som demokratiska, och *demokrati* som identisk med dessa strukturer. De erbjuder också en demokratiundervisning som uppmanar elever identifiera sig med dessa strukturer, att reproducera och försvara dem, och att förmå sig själva att inse att representativ svensk demokrati är så nära idealet man kan komma.

Läroböckerna bidrar därmed till reproduktion och stabilisering av existerande politiska strukturer och maktförhållanden. Men samtidigt ökar sociala klyftor och politiska spänningar i samhället. Klyftor och spänningar är historiska brottställen som gör att diskurser blir synliga, som Macgilchrist & Otto (2014) argumenterar. Det kan innebära att läroböckerna de-mystifieras: de blir synliga som tydliga politiska aktörer, med tydliga ideologiska ställningstaganden, och som deltagare i en kamp om rätten att definiera *demokrati* och *medborgarskap*.

Det i sig behöver inte innebära någon legitimitetsförlust för läroböckerna, eller för demokratiundervisningen som sådan. Tvärtom. Men legitimitetsförlusten kan bli ödesdiger om, metaforiskt sagt, bilden av pipan förses med en försäkran att det inte är en bild, utan den verkliga pipan. Och därtill den enda möjliga pipan.

I dagsläget är det inte möjligt att avgöra om elever genomgående uppfattar läroböcker som opolitiska, objektiva och neutrala, eller i vilken utsträckning de delar läroböckernas ideologiska positioner. Men om och när elever vänder sin kritiska

reflektion även mot sin undervisning och sina läroböcker kan ämnet samhällskunskap vara tvungen att slå in på den väg som historieämnet redan har slagit in på: att utveckla motsvarigheter till *historiebruk* och *historiemedvetande* (Alven, 2017; Ammert, 2008, 2011a, 2011b; Aronsson, 2004; Hartsmar, 2001; Lozik, 2010; Sandahl, 2015; Schüllerqvist, 2006).

Det skulle innebära att ämnet samhällskunskap övergår från en representativ inriktning på objektiva samhällsavgöranden till ett performativt förhållningssätt som undersöker vilka diskurser som reproduceras genom olika berättelser. Det skulle också innebära att ämnet avstår från att kräva universellt erkännande för sin egen verklighetsavbildning (Mannheim, 1964a, 1964b) och istället beskriver själva kampen om rätten att avbilda verkligheten. Det i sin tur skulle inte bara innebära ett erkännande för demokratibegreppets politiska natur (Gallie, 1956) utan också en undervisning som politisk arena (Amnå et al., 2010; Haavelsrud, 1979). Men framför allt skulle det innebära en övergång från *undervisning för demokrati* till *undervisning genom demokrati* som utbildar elever till myndiga medborgare genom att behandla dem som myndiga medborgare.

Biestas argumentation indikerar att undervisning *för* demokrati innebär att det finns en motsättning mellan undervisningens mål och undervisning som social praktik. Det var också en fråga som stimulerade framväxten av denna avhandling. Undersökningen av läroböckerna visar att de konstruerar det existerande statsskicket som fullbordad, förverkligad demokrati, och att de legitimerar ett försvar för statsskicket, även om det innebär att *inte* positionera elever som medborgare med demokratiska rättigheter.

Här uppstår frågan om det överhuvudtaget finns ett alternativ till undervisning *för* demokrati, och om det är möjligt att utveckla läroböcker vars demokratiutbildning anropar läsare/elever som politiska subjekt snarare än som fostransobjekt. Ett svar ges av rapporten *Skolor som politiska arenor*: det är möjligt om man uppfattar skolan som en politisk arena. Men det innebär att formning av elever måste ersättas av konfliktperspektiv, konfliktmedvetenhet (Haavelsrud, 1979) och öppen kommunikation av perspektiv (Amnå et al., 2010). Det innebär också att läroböcker ersätter förmedling av ideologiska perspektiv med ett metaperspektiv som synliggör själva kampen mellan perspektiven och kampen om demokratibegreppet.

Ytterst innebär det att undervisningen praktiserar demokrati som medel, och inte bara som ändamål som helgar underordning och formning av medborgare. Just denna fråga om demokratididaktikens mål och medel⁹⁶ diskuterades under 1970-talet bland tyska ämnesdidaktiker: vad kan, skall och får demokratiundervisning? Man enades efter långa och bittra strider om utgångspunkten att varje utbildning av

⁹⁶ Egentligen: Didaktik der politischen Bildung.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

samhället, och varje sätt att utbilda medborgare dels utgår från diskurser och ideologier, och dels bekräftar och förstärker dessa ideologier. Man enades också om ställningstagandet att undervisningen inte får indoktrinera. Man formulerade till sist en konsensus utifrån en övertygelse att utbildningens mål och medel måste hänga ihop: undervisningen får inte indoktrinera elever till någon som helst uppfattning (jfr. Skolkommissionen, 1948), positioner som är omdiskuterade i samhället bör även i undervisningen presenteras som omdiskuterade, och målet för undervisningen är att utveckla elevers förmåga att analysera och påverka politiska situationer utifrån sina egna intressen (Breit & Massing, 1992; Christensen, 2015; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2017; Reinhardt, 2007, 2016; Schiele & Schneider, 1977; Schiele & Breit, 1996; Wehling, 1977).

Det borde vara möjligt att samhällskunskapsämnets didaktik utvecklar motsvarigheter till *historiemedvetande* och *historiebruk*, så att ämnet synliggör perspektiv och ger möjligheter till informerade ställningstaganden. Det är möjligt, om läroböcker i samhällskunskap accepterar att de är performativa: att de *gör* politik, tar ställning, och reproducerar diskurser. Performativa läroböcker, som presenterar olika perspektiv och olika intressegruppers ideologiska ställningstaganden skulle kunna bygga sin legitimitet på förmågan att möjliggöra medvetna, informerade ställningstaganden.

Men det förutsätter en diskussion om frågan vilken typ av medborgare samhällskunskapsämnet vill utbilda, och hur mål och medel skall förhålla sig till varandra. Med tanke på samhällets förändringstakt finns ett antal skäl att utbilda medborgare som gestaltar morgondagens samhälle, snarare än att utbilda medborgare som reproducerar dagens kunskaps- och föreställningssystem.

En annan demokratiutbildning är möjlig.

Och troligen även nödvändig.

Summary in English

This thesis explores and analyses how Swedish textbooks in Social Sciences for Upper Secondary Schools construct *citizenship* and *democracy*. These concepts are regarded as “essentially contested concepts” (Gallie 1955, 1956). Gallie argued that any statement trying to define democracy is prescriptive rather than descriptive. In other words, any definition is part of a struggle for a hegemonic position in favour of that particular definition. As Karl Mannheim (1964 a, 1964b) put it, every group is always striving for a recognition of its world view as universally valid. Thus, descriptions of citizenship and democracy in textbooks are regarded as statements in a struggle for a hegemonic position promoting these concepts.

There is, as Fairclough (2015) argues, a dialectic relationship between such world views and discourse. Power structures legitimize certain world views as valid, and these world views in turn legitimize power structures. But language as a form of social practice does not simply reproduce narratives. Rather, they are continually constructed anew, adjusted to slightly shifting circumstances and changes in power structures. Social structures regulate the means, limits and possibilities of this (re)productions. According to Fairclough, regulations mainly influence systems of knowledge and beliefs, relations and subject positions.

Thus, social change and/or reproduction can in part be seen as a question of restrictions on how social structures can be viewed and described. As a focal point I have chosen how textbooks in the social sciences restrain, regulate and facilitate citizens’ political action.

Ten different textbooks, published after the curriculum reform of 2011, were selected. The analysis was restricted to areas concerning descriptions of citizenship and democracy, the political system in Sweden, and its history.

An analytical toolbox was constructed, following the three main areas of discourse Fairclough pointed out, focusing on the question of reproduction and change of political structures. Thus, forms, means and restriction of political activities were analysed and compared to contemporary theories of citizenship and democracy.

As several scholars point out, the concepts of democracy and citizenship are interrelated and constantly challenged (Isin & Turner, 2002; Sassen, 2002). As far as civic education is concerned, focus is mainly on a divide between liberal democracy and different versions of republicanism (Crick, 1998, 1999, 2013). Solhaug (2013) argues that liberalism implies the definition of citizens as individual voters, and the

notion of democracy as a “protective democracy” in which one of the main duties of the state is to protect individual citizens’ rights. Participation beyond voting is not seen as part of being a citizen.

A pluralist version of liberal democracy assumes there are different interest groups competing for power; voting is by and large seen as a means of supporting different groups. Interest groups, e.g. the workers’ movement, the cooperative movement and temperance groups have played a major role in Swedish politics and the emerging Swedish democracy. In so far as citizens are involved in politics, they are participating in smaller interest groups.

Republicans assume that societies constitute themselves by means of citizens’ participation on all levels of politics, and democracy is perceived as self-rule rather than as being governed. The divide – or relationship – between citizen and government is thus an important indicator for different stances in the definition of democracy and citizenship. Another important indicator is the question whether citizens are pictured as atomized individuals or as social beings cooperating with each other (Isin & Turner, 2002)

The textbooks’ systems of knowledge and beliefs were compared to these theories of democracy and citizenship. As for the history of democracy, political changes are mainly depicted as naturally occurring and/or as teleological change with an innate aim to construct contemporary political institutions and constitutions. Several textbooks describe political change as the result of aims and plans, and mention that universal franchise *was granted or decided upon*. Thus, citizens are not depicted as participants, but rather as recipients and beneficiaries of political change towards representative democracy.

Contemporary Sweden is declared to be a liberal democracy, where individuals exercise influence mostly by means of voting and being in touch with politicians. Politicians and voters are predominantly seen as distinct dichotomic groups, with a relationship of mutual trust and benefit where politicians trade citizens’ votes for political decisions. Voting is largely described as *informing* politicians, but even as practicing democracy and thus proving one’s loyalty to democracy as such. Some traces of republicanism can be found in texts hinting at possible participation and change in civil society, but most texts subsume state, civil society, government, democracy and representative democracy under just *democracy*, which implicitly makes the claim – without substantiation – that the Swedish government of today is, in fact, democratic to all intents and purposes. This in turn means readers of textbooks are severely restricted in their analysis of Swedish government.

Other forms of restriction are played out as dichotomies: contemporary government is described as opposed to and the sole alternative to dictatorship, Nazism,

SUMMARY IN ENGLISH

communism and other ideologies that are pictured as anti-democratic. Loyalty to the Swedish version of representative democracy is portrayed as a necessary virtue, whereas attitudes leaning towards civil disobedience and direct democracy are mostly portrayed as threats to the political structures of today. Both are preminent in all of the textbooks, with the main narrative being that Switzerland, with its direct democracy and its frequent plebiscites, is evidence that such a system is irrational, anachronistic, impractical and expensive. Civil disobedience is explained as a result of (group-)egoism, lack of civic mindedness and lack of respect for due process, the assumption being that civil disobedience defies procedural legitimacy. Procedural legitimacy – the recognition of political decisions as truly democratic as long as they are the result of due process and made by legitimate institutions – and the definition of democracy as a mere means of decision making are cornerstones in the construction of democracy in textbooks. As such, they advocate the reproduction of political structures.

The textbooks don't just describe contemporary political structures in Sweden as a natural result of a political development, or as a substantiation of democracy as such. Beyond those arguments for reproduction, they even explain the status quo as a result of democracy's own demands, as features that countries have to display in order to be called *democracies*, and as a result of a presumed *democratic rule-book*. This rule-book is ascribed to actual, real existence, and is more or less identical with Anthony Downs' (1957) *An Economic Theory of Democracy*⁹⁷.

Within this narrative, textbooks offer two different versions of frameworks and restrictions of citizenship. One states that individual participation and consent is reasonable and necessary because there is no alternative to representative democracy, or rather that alternatives are unpleasant, inefficient and anti-democratic. The other states that participation is necessary and democratic because representative democracies provide liberal freedom, human rights and the right to participate in society (within the confinement of existing formal structures). Consequentially, the first of these versions demand loyalty and consent based on the need to keep the enemies of democracy at bay, mainly by transforming oneself into a supporter of representative democracy and renouncing sympathies with direct democracy, civil disobedience and other threats. The other version demands loyalty based on the necessity of permanently sustaining democracy by practicing democracy, that is, voting and upholding democratic virtues like compromise, respect for due process and identifying with democracy. Here, lack of commitment is perceived as a major threat to democracy.

⁹⁷ Neither Downs, his works, or similarities between Downs' theory and textbook narratives, conceptions of citizenship or the basic assumption of citizens as *homo oeconomicus* in textbooks are mentioned. Instead, they are treated as objective, true conceptions of reality.

While textbooks agree on most parts, they differ slightly in their approach to commitment and consent, so that they can be described as tending towards subjugation and persuasion, respectively.

The construction of relationships in texts was analysed following Fairclough's (2015) distinction between communication and inculcation, where clearly visible perspectives were taken to be part of communication and thus of discourse literacy, while naturalization, backgrounding and appeals to common sense were taken to be indicators of inculcation, and thus restrictions to citizens' means of reacting. Expressive modality points clearly towards claims that representations in textbooks are true and identical with social and political reality. Textbooks can be said to apply a referential illusion, as they reject the assumption of a difference between signifier (the representation) and the signified (social reality).

Claims of authority are raised by means of including readers into different we-groups, e.g. *we in the Western democracies* or *we the voters*, but even *we who participated in the referendum of 1955*. These we-groups are constructed as thought collectives (Fleck, 1979) having common ideas, experiences and values, and at the same time as dichotomies between a highly desirable position within and a position that can reasonably be described as outcast. These group memberships are constructed as offers that can't be rejected and, at the same time, constitute a choiceless choice: readers are purportedly making a choice between two affiliations, but one of the options isn't really viable.

Other claims of authority are raised by means of informality and simulated equality, that is, by conflating human relationships and textual authority. Especially more persuasive textbooks are inclined to underline analogies between mutual commitments in more amicable relations and rules of politics and citizenship. Less persuasive textbooks are more inclined to argue within an antagonistic frame of reference and to describe we-groups as part of an ongoing struggle between democracy and its enemies.

Subject positions in relation to the political sphere are offered mainly as a voter in an established form of government. This position comes in two, slightly different, versions, where one defends democracy (meaning the contemporary Swedish form of government) by playing the assigned role as voter and submitting to the necessity of defending the system. The other implies acting as a voter and, beyond that, identifying with said democracy based on a conviction and identification with this system; this subject position even implies citizens might be part of changes in civil society.

The main subject position offered in relation to the textbooks as such is one of submission to truth claims and textual authority. Truth claims are quite comprehensive, merging representations, descriptions, explanations, analysis and evaluation, and

SUMMARY IN ENGLISH

normative demands into a comprising, coherent narrative. Some textbooks invite readers to take a stance and to develop views of their own, but within the confines of the main narrative.

All in all, it is argued that the Swedish social science textbooks for upper secondary schools depict a liberal, representative form of government as the only feasible way to implement democracy in modern societies. In doing so, they either put forward arguments rejecting alternatives, or arguments embracing alternatives (mild forms of direct democracy and widened forms of participation) and underlining common responsibility of citizens for society, either forcefully reproducing the political system or adapting it to changing circumstances.

This discourse on civic education is upheld in two different ways: by arguing that threats to democracy make it necessary to join ranks and defend the status quo, and by arguing that upholding the status quo is beneficent to the reader and to democracy. Thus, there is a major gap between discourse as system of knowledge and beliefs, and discourse as relationships and subject positions. Or, in other words, there is a difference between ends and means: while the overarching end is to reproduce liberal democracy, the means tend towards a conservative subjugation of pupils.

In a final chapter, this result is linked to recent changes in political attitudes among young Swedish citizens, pointing toward a declining ambition to participate in formal politics (e.g. to become party members), while still upholding an interest in political matters (e.g. environmental politics). Thus, textbooks either aim to re-establish the hegemony of formal politics, or to convince young people that formal politics is better than its reputation and that alternative political engagement is only acceptable within the confinement of Swedish liberal government.

Referenslista

Läroböcker i samhällskunskap

- Andersson, M., Arlt, M., Deniz, F., Engelbrekt, K., von Hofer, H., Holmgren, C., Lagergren Wallin, F., Ring, B., Svensson, A., Tham, H., Andersson, J.O., Ring, B. (2011). *Exposé: Samhällskunskap (kurs) 1* (4. uppl.). Stockholm: Liber.
- Almgren, H., Höjelid, S., & Nilsson, E. (2011). *Reflex Plus: Samhällskunskap för gymnasieskolan* (1. uppl.). Malmö: Gleerup.
- Bengtsson, B.-A. (2011). *Z-Konkret: Samhällskunskap Kurs 1b*. Stockholm: Liber.
- Binkemo, L. (2011). *Jobba med: Samhälle* (1. uppl.). Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Brolin, K., & Nohagen, L. (2016). *Forum: Samhällskunskap 1* (3. uppl.). Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Eliasson, M., & Nolervik, G. (2011). *Kompass till samhällskunskap* (1. uppl.). Malmö: Gleerup.
- Eriksson, J., Thornström, P., & Kesselfors, J. (2016). *Samhällskunskap 1B*. Lund: NA Förlag.
- Harstad, F., Heaver, S., & Öberg, J. (2011). *Spela roll: Samhällskunskap 50 p* (3. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Lagergren Wahlin, F. (2011). Demokrati, ideologier och politiska partier. I: M. Andersson, M. Arlt, F. Deniz, K. Engelbrekt, H. von Hofer, C. Holmgren, F. Lagergren Wallin, B. Ring, A. Svensson, H. Tham, J.O. Andersson, B. Ring (Red.), *Exposé: samhällskunskap kurs 1* (4. uppl., s. 176–210). Stockholm: Liber.
- Lagergren Wahlin, F. (2011). Det civila samhället. I: M. Andersson, M. Arlt, F. Deniz, K. Engelbrekt, H. von Hofer, C. Holmgren, F. Lagergren Wallin, B. Ring, A. Svensson, H. Tham, J.O. Andersson, B. Ring (Red.), *Exposé: samhällskunskap kurs 1* (4. uppl., s. 247–265). Stockholm: Liber.
- Palmquist, C., & Widberg, H. K. (2012). *Millennium: Samhällskunskap* (1. uppl.). Stockholm: Sanoma utbildning.
- West, D. (2012). *Samhällskunskap 1a1* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2010). Pictures of Greenlanders and Samis in Norwegian and Danish Textbooks. I: P. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 61–80). Göttingen: V&R unipress.
- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 690–653.
- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work* (4. ed.). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Adorno, T. W. (1951). *Minima moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Berlin & Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Ajagán-Lester, L. (2000). "De Andra": *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)* (Studies in educational sciences, 31). Stockholm: HLS.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Altenhain, C et. al. (2015). *Von "Neuer Unterschicht" und Prekariat*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA Verlag.
- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola, fakulteten för lärande och samhälle.
- Alvesson, M. T Skoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Ammert, N. (2008). *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Uppsala: Sisyfos.
- Ammert, N. (2011a). Ett innehåll förmedlas. I: N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 259-275). Lund: Studentlitteratur.
- Ammert, N. (Red.). (2011b). *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Amnå, E., Ekström, M., & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling. Slutrapport från ett forskningsprogram*. Göteborg/Stockholm: Riksbankens jubileumsfond i samarbete med Makadam.
- Amnå, E., Englund, T., & Ljunggren, C. (2010). Skolor som politiska arenor. I: Skolverket (Red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och konflikthantering* (s. 8-18). Stockholm: Skolverket.
- Anderberg, T. (1981). *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel: En pilotundersökning och en studie i undersökningsmetodik utförd av Thomas Anderberg på uppdrag av Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Läromedelsnämnden.
- Anderson, B. R. O. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Rev. ed.). London; New York: Verso.
- Andersson, B. (2000). *Samballets demokratiska värdegrund: En fråga om mångfald, olikhet men lika värde* (Rapport från Värdegrunden, 1). Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Andersson, B. (2001). *Värdegrunden i "poesi" och "vardag": Inblickar i poesins värld, i styrandes domän och i tidningars spegel* (Rapport från Värdegrunden, 2). Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Andersson, N. (2010). Intercultural Education and the Representation of the Other in History Textbooks. I: P. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (s. 33-60). Göttingen, Niedersachs: V&R unipres.
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (2. ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (1991). *The Politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Aries, P. & Baldick, R. (1973) *Centuries of Childhood*. Hammondsworth: Penguin Education.
- Asplund, J. (1979). *Teorier om framtiden*. Stockholm: Kontenta/Liber Förlag i samarbete med Delegationen för långsiktigt motiverad forskning.
- Audigier, F., Costet, J.-P., Delattre, M., Demonque, C. (Collectif) (2000). *Education a la citoyenneté*. Lyon: INRP (Institut Français de L'Education).
- Auerbach, J., & Castronovo, R. (2013). *The Oxford Handbook of Propaganda Studies*. New York: Oxford University Press.
- Austin, J. L., Urmson, J. O., & Sbisà, M. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.

REFERENSLISTA

- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1962). *How to do things with words* (The William James lectures, 1955). Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J. L., & Urmson, J. O. (1965). *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, B. M. & Heyning, K. E. (2004). *Dangerous Coagulations. The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- Ball, T. (2006). *The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, T., Dagger, R., & O'Neill, D. (2014). *Political ideologies and the democratic ideal* (9th ed.). New York: Pearson/Longman.
- Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Barber, B. R. (2003a). *Jihad vs. McWorld*. London: Corgi Books.
- Barber, B. R. (2003b). *Strong democracy: Participatory politics for a new age* (Twentieth-anniversary ed.). Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Barrett, M. (2012). Ideology, Politics, Hegemony: From Gramsci to Laclau and Mouffe. I: S. Žižek (Red.), *Mapping ideology*. London: Verso.
- Barthes, R. (1970). *Mythologier*. Staffanstorps: Cavefors.
- Barthes, R. (1986). *The Rustle of Language*. New York: Hill and Wang.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2011). *Collateral damage: Social Inequalities in a Global Age*. Malden, MA: Polity Press.
- Berge, B.-M., & Widding, G. (2006). *En granskning av hur kön framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till skolverkets rapport: "I enlighet med skolans värdegrund?"*. Stockholm: Skolverket.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (1. ed.). Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Olsson, S. (1979). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (Alma-serien, 101). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2007). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Enskede: TPB.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). Idé- och ideologianalys. I: G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (s. 139-175). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berkhofer, R. F. (1995). *Beyond the Great Story: History as text and discourse*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berlin, I. (1958a). Two Concepts of Liberty: An inaugural lecture, delivered before the University of Oxford on 31 October 1958. I: I. Berlin (Red.) (1958), *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Berlin, I. (1958b). *Four Essays on Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science* ([New ed.] Vol. Radical thinkers, 29). London: Verso.
- Biesta, G. J. J. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59-80.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Biesta, G. J. J. (2010). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. J., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (2014). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*.
- Bloor, M., & Bloor, T. (2007). *The practice of Critical Discourse Analysis. An Introduction*. London: Hodder Arnold.
- Bohlin, I. (2003). *De kallar oss unga. Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie 2003* (Ungdomsstyrelsens skrifter, 2003:1). Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Boréus, K. (1994). *Högerråg: Nyliberalismen och kampen om språket i svensk debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
- Boström, B.-O. (1988). *Samtal om demokrati: Reasoning on democracy* (Göteborg studies in politics, 14). Lund: Doxa.
- Breiner, P. (2013). Karl Mannheim and Political Ideology. I: M. Freeden, L. T. Sargent, & M. Stears (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies*.
- Breit, G., Massing, P. (1992). *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale der politischen Bildung
- Bundeszentrale für politische Bildung (1992). *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Brick, H. (2013). The End of Ideology Thesis. I: M. Freeden, L. T. Sargent, & M. Stears (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies* (s. 90-114).
- Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Statsvetenskap, Karlstads universitet.
- Bronäs, A. (2000). Demokratins ansikte: En studie av demokratibilder i samhällskunskapsböcker. *KRUT*, 100(4/2000), 18-37.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Brännberg, S.-L. (2008). *Begreppslig kunskap i läroböcker: Hur begreppen diktatur och demokrati behandlas i två läroböcker inom ämnet samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads Universitet, Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (Thinking gender). New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J., Laclau, E., & Zizek, S. (2000). *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary dialogues on the left* (Phronesis (London)). London: Verso.
- Butler, J., & Salih, S. (2004). *The Judith Butler reader*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Bågenholm, A., & Demker, M. (2012). *Styrelseskick i elva länder + EU*. Malmö: Liber.
- Bäck, E., Bäck, H., & Gustafsson, N. (2015). *Ungas politiska deltagande. Nya former och aktivitet genom sociala medier?* Stockholm: Regeringskansliet/2014 års demokratiutredning.
- Borhaug, K. (2008). Educating Voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum studies*, 40(5), 579-600.
- Borhaug, K. (2009). *Outdated Political Education? A Critical Examination of Norwegian Social Studies Textbooks*. Proceedings from IPSA, RC 21: Civic Education at School.
- Borhaug, K. (2010). Norwegian Civic Education – Beyond Formalism? *Journal of Social Science Education*, 9(1), 66-77.

REFERENSLISTA

- Centrum für Nah- und Mittelost-Studien (2016): Denkfiguren und Wendepunkte. Elektroniskt: <https://www.uni-marburg.de/cnms/forschung/denkfiguren-wendepunkte/denkfiguren/2016-06-30>
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (Advances in contemporary educational thought series, 2). New York: Teachers College P.
- Chilton, P. A. (2004). *Analyzing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 64-92.
- Churchill, W. (1947). Speech in the House of Commons. *The Official Report (5th Series)*, 5th Series, Vol 444 cc, 206-207.
- Cicero, M. T. (1891). *The Orations of Marcus Tullius Cicero, literally translated by C. D. Yonge, B.A.* (Chapter 14, Pro. L. Cornelio Balbo). London: George Bell & Sons.
- Cochran, M. (2010). *The Cambridge companion to Dewey*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Collier, D., Hidalgo, F. D., & Maciuceanu, A. O. (2006). Essentially Contested Concepts: Debates and Applications. *Journal of Political Ideologies*, 11(3), 211-246.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority (Crick-Report)*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Crick, B. (1999). The Presuppositions of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Crick, B. (2002). *Democracy: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Crick, B. (2008). Democracy. I: J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (s. 13-19). London/Thousand Oaks: Sage.
- Crick, B. (2013). *In Defence of Politics* ([New] edition.). London/New York: Bloomsbury.
- Dagger, R. (2002). Republican Citizenship. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (s. 145-158). London: SAGE.
- Dahl, R. A. (1956). *A preface to democratic theory*. (Charles R. Walgreen Foundation lectures). [Chicago]: University of Chicago Press.
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press.
- Dahlgren, L. O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet* (Skapande, vetande 16). Linköping: Linköpings Universitet, Lärarutbildningen.
- Dahlstedt, M. (2009). *Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap för ett nytt millenium* (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M. (2018). *Förortsdrömmar: ungdomar, utanförskap och vilja till inkludering* (2018:3). Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (2014). Viljan att samtala: Utbildning, deliberation och terapeutisk intervention. I: T. Axelsson, J. Balldin, & J. Qvarsebo (Eds.), *Styrningskonst på utbildningsarenan: uppböjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs* (1. uppl., s. 21-39). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap* (1. uppl.). Malmö: Gleerup.
- Dahlstedt, M., & Olson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium: Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 23(2), 7-25.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Dahlstedt, M., Rundqvist, M., & Vesterberg, V. (2013). Medborgarskap – rättigheter, skyldigheter och medborgarideal i förändring. I: M. Dahlstedt & A. Neergaard (Eds.), *Migrationens och etnicitetens epok: Kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier* (s. 110-140). Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M., Rundqvist, M., & Vesterberg, V. (2015). *Citizenship: Rights, Obligations and Changing Citizenship Ideals*. I: M. Dahlstedt & A. Neergaard (ed), *International Migrations and Ethnic Relations: Critical Perspectives* (s. 86-114). London: Routledge.
- Dahlstedt, M., & Trumberg, A. (2016). Towards a New Education Regime: The Neo-liberal Turn in Swedish Education Policy. I: A. Neergaard, C.-U. Schierup, & A. Ålund (Eds.), *Reimagining the Nation: Essays on 21 Century Sweden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dasgupta, R. (2018). *The demise of the nation state*. The Guardian. 2018-04-05
- Dejke, A., & Ängermark, S. (1989). *Trädkeramare inför rätta* (1. uppl.). Göteborg: Bokslogen.
- Delanty, G. (2002). Communitarianism and Citizenship. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. London: SAGE.
- Demokratiutredningen. (1999a). *Demokrati och medborgarskap: Demokratiutredningens forskarvolym II (SOU1999:77)* (Demokratiutredningens forskarvolym II). Stockholm: Fakta info direkt.
- Demokratiutredningen. (1999b). *Det unga folkstyret: Demokratiutredningens forskarvolym VI (SOU1999:93)* (Demokratiutredningens forskarvolym VI). Stockholm: Fakta info direkt.
- Demokratiutredningen. (1999c). *Representativ demokrati: Rapport från demokratiutredningen (1999:64)*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Demokratiutredningen. (2000). *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet: Demokratiutredningens betänkande (SOU 2000:1)*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Detjen, J. (2011). The German Politische Bildung Tradition: Development, Organisational Forms, Objectives and Research. I: B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education: key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden* (s. 13-26). Karlstad: Karlstad University Press.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (1985). *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen: Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland; zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (2017). *Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, V&R unipress.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London; Boston: D. C. Heath and company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Co.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes, Open University Press.
- Driver, R., (1989). Students' conceptions in Science. *International Journal of Science Education*. 11 (5), s. 481-596.
- Djurović, A., & Matthes, E. (2010). *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Kempten: Klinkhardt.
- Edman, J., & Forssberg, A. M. (2009). *En samhällskunskap i tiden? Beskrivningar och analyser av arbetsmarknaden i gymnasieskolans samhällskunskapsböcker 1974-2008*. Stockholm: Arena skolinformation.

REFERENSLISTA

- Eilard, A. (2004). Genus och etnicitet i en ”läsebok” i den svenska mångkulturen skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(4), 241-262.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007* (Malmö studies in educational sciences, 38). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eilard, A. (2009). Att skildra mångfald i läromedel: Hur en inkluderande intention kan skapa underordning. *Tidskrift för Genusvetenskap*, 2009(4), s. 95-115.
- Ek, R., Tesfahuney, M., & Dahlstedt, M. (2008) *Den bästa av världar?: betraktelser över en postpolitisk samtid*. Hägersten: Tankekraft.
- Ekendahl, I., Nohagen, L., & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: En ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Ekman, J. (2011). *Skolan och medborgarskapandet: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Ekman, J. & Todosijevic, S. (2003). *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden* (Forskning i fokus, 11). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola* (Göteborg studies in politics, 103). Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet.
- Ekström von Essen, U. (1996) Paradigm eller tankestil? En jämförelse av Ludwik Flecks och Thomas S. Kuhns kunskaps- och vetenskapsteorier. Stockholm: Avdelningen för idéhistoria, Stockholms Universitet.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4).
- Englund, B. (2006). Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. I: Skolverket (Red.), *Rapport 284: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (s. 17-27). Stockholm: Skolverket.
- Englund, B. (2011). Vad gör läroböcker? I: N. Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 279-294). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1984). *Om sambörighet och konflikt: en temagranskning av politiksynen i läromedel i samhällskunskap samt några didaktiska anteckningar om skolans medborgerliga och politiska fostran : temagranskning* (Rapporter / SIL – Statens institut för läromedelsinformation, 1984:1). Stockholm: Statens inst. för läromedelsinformation.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education* (Uppsala studies in education, 25). Lund/Stockholm/Bromley: Studentlitteratur/Almqvist & Wiksell International/Chartwell-Bratt.
- Englund, T. (1991). *Den medborgerliga läroplanskodens konceptioner: patriarkalisk, vetenskapligt-rationell, demokratisk*. Örebro: SOC-INN (forskningsprogram socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner), Örebro Universitet.
- Englund, T. (1994a). *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala (1978), 65). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, T. (1994b). *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, T. (1996). Utbildning som “public good” eller “private good”? I: T. Englund (Red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s. 107-142). Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Englund, T. (1998). Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? Kommunikation och meningsskapande i fokus. *Utbildning & Demokrati*, 7(2), 5-14.
- Englund, T. (1999). Den svenska skolan och demokratin: Möjligheter och begränsningar. I: SOU 1999:93, *Det unga folkstyret: Demokratiutredningens forskarvolym VI (SOU1999:93)* (Vol. Statens offentliga utredningar, 1999:93 Demokratiutredningens forskarvolym, 6, s. 13-50). Stockholm: Fakta info direkt.
- 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. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1) 1-12.
- Erlingsson, G., & Öhrvall, R. (2010). *Politikens villkor om engagemang och avbopp i kommunpolitiken*. Norrköping: Centrum för kommunstrategiska studier, Linköpings universitet.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. New York: Routledge Ltd.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London/New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2. ed.). Abingdon: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. London: Routledge.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. I: T. A. van Dijk (Red.), *Discourse studies : a multidisciplinary introduction. Vol 2* (2. ed., s. 258-284). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Falkemark, G., & Westdahl, P. (1991). *Att offra västkusten : det politiska och rättsliga spelet kring ScanLink och motorvägsbygget i Bobuslän*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Fejes, A. (2006). Constructing the adult learner - a governmentality analysis. Linköping: Linköping University.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Festinger, L., & Allen, V. (1964). *Conflict, decision, and dissonance* (Stanford studies in psychology, 3). Stanford, Calif.: Tavistock Publications.
- Fetcher, I. (2017). *Volonté générale, volonté des tous*. Historisches Wörterbuch der Philosophie online. Basel: Schwabe Verlag.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Flucke, F., Kuhn, B. & Pfeil, U. (2017). *Der Kalte Krieg im Schulbuch*. (Historica et Didactica. Forschung Geschichtsdidaktik Bd. 2). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens* (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983a). *This is not a pipe. Translation of Ceci n'est pas une pipe*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Foucault, M. (1983b). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Fowler, R. (1979). *Language and control*. London: Routledge.

REFERENSLISTA

- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- Franck, N. (1983). *Heil Hitler, Herr Lehrer: Volksschule 1933 – 1945; das Beispiel Berlin [Ausstellung vom 15. Oktober bis 18. Dezember 1983 in den Räumen der Volksbochschule Schöneberg]. Ausstellungskatalog* (1. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frawley, M., Eschenroeder, E., Mills, S., Nguyen, T. (utg.) (2006). *The Expression of Modality*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Freeden, M. (1998). *Ideologies and political theory: A conceptual approach* ([1. paperback ed.]). Oxford: Clarendon.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A very short Introduction* (Very short introductions; 95). Oxford: Oxford University Press.
- Freeden, M. (2015). *Liberalism. A very short introduction* (434). Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (Penguin education). Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta* (8. uppl.). Stockholm: Gummesson.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Critical perspectives series). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Freud, S., Breuer, J., Freij, L.W., Reeder, J. (1995). *Studier i hysteri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Freud, S., Craaford, C., Pöstényi, A., Engvén, M. (1996). *Drömydning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York/Toronto/New York: Free Press;/Maxwell Macmillan Canada/Maxwell Macmillan International.
- Gallie, W. B. (1955). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1955 – 1956), 167-198.
- Gallie, W. B. (1956). Art as an Essentially Contested Concept. *The Philosophical Quarterly*, 6(23), 114-197.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4. ed.). Abingdon, Oxon/ New York: Routledge.
- Geiss, P., Henri, D., & Le Quintrec, G. (2012). *Histoire/ Geschichte: l'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945*. Paris: Nathan.
- (2012). *Schulbuch Geschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Giesecke, H. (1968). *Didaktik der politischen Bildung* (3., erw. Aufl.). München: Juventa-Verlag.
- Giesecke, H. (1976). *Didaktik der politischen Bildung* (3., erw. Aufl.). München: Juventa-Verlag.
- Gilljam, M., & Hermansson, J. (2003). *Demokratins mekanismer* (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Giordano, G. (2003). *Twentieth-Century Textbook Wars: A History of Advocacy and Opposition*. New York: P. Lang.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. London: Falmer.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning* (Critical studies in education series). Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Grammes, T. (1986). *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung: Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Grammes, T. (1997). *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (2. Aufl.). Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Gramsci, A. (2010). *Prison Notebooks: Three Volume Set*. New York; Chichester: Columbia University Press.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Grannäs, J. (2011). *Framtidens demokratiska medborgare: Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gudjons, H., & Klafki, W. (1997). *Didaktische Theorien* (9. Aufl.). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gustafsson, L. (2000). *Ungdomars moralutveckling: en enkätstudie* (Karlstad University studies, 2000:7). Karlstad.
- Haas, J. (1989). *Die Entwicklung der Demokratie in der Darstellung von Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland: Eine Schulbuchanalyse anhand ausgewählter Beispiele der Demokratiegeschichte* (Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1988 Vol. Bd. 377). Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Haavelsrud, M. (1979a). *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Haavelsrud, M. (1979b). Indoctrination or Politization through Text Book Content. *International Journal of political education*, 3(1), 67-84.
- Haavelsrud, M. (1979c). Samfunnet og Lærebøker i samfunnskunnskap. I: M. Haavelsrud (Red.), *Indoktrinering eller politisering?: form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap* (s. 11-34). Tromsø: Universitetsforlaget.
- Haavelsrud, M. (2008). Forskning på politisk sosialisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 275-286.
- Haavelsrud, M., & Graff, G. (1979). Konfliktstoff i lærebøker. I: M. Haavelsrud (Red.), *Indoktrinering eller politisering?: form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap* (s. 119-184). Tromsø: Universitetsforlaget.
- Haavelsrud, M., & Huseby, R. (1979). Samfunnet in i skolen og skolen ut i samfunnet. In M. Haavelsrud (Red.), *Indoktrinering eller politisering?: form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunnskap* (s. 221-275). Tromsø: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hadenius, S., & Olsson, C.-O. (1971). Historieböckerna i det nya gymnasiet. *Historisk Tidsskrift*, 1971(1).
- Hall, S. (1980). Encoding and Decoding in the Television Discourse. I: *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* (p. 311). London: Hutchinson in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. ed.). London: Arnold.
- Hammar, T. (1990). *Democracy and the nation state: aliens, denizens and citizens in a world of international migration* (Research in ethnic relations series). Aldershot: Avebury.
- Hammarlund, K. G. (2010). Beyond the Book Cover: Curriculum Goals and Learning Materials. In P. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the mind or drawing boundaries?: history texts in Nordic schools* (s. 107-120). Göttingen: V&R unipress.
- Hartsmar, N. (2001). *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 155). Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Hasubek, P. (1972). *Das deutsche Lesebuch in der Zeit des Nationalsozialismus: ein Beitrag zur Literaturpädagogik zwischen 1933 und 1945* Hannover: Schroedel.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order: from the modern state to cosmopolitan governance*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Stanford: Stanford University Press.

REFERENSLISTA

- Held, D. (2001). *Demokratimodeller: Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Enschede: TPB.
- Held, D. (2004). *A globalizing world?: culture, economics, politics* (2. ed.). London: Routledge.
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. ed.). Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Held, D., Jodebrandt, S., Persson, A., & Winqvist, T. (1997). *Demokratimodeller: Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi* (2., rev. och utvidgade uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Helgason, Þ. (2010). Critical Thinking and the Textbook in History: An Odd Couple? I: Þ. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries?: History Texts in Nordic Schools* (s. 163- 184). Göttingen: V&R unipress.
- Helgason, Þ., & Lässig, S. (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries?: History texts in Nordic Schools*. Göttingen, Niedersachs: V&R unipress.
- Helgason, Þ., Vinterek, M., & Björnsdóttir, A. (2010). History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: A Teachers Survey and More. I: Þ. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (s. 99-105). Göttingen, Niedersachsen: V&R unipress.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2002). *Manufacturing Consent: The political economy of the mass media* (Updated ed.). New York: Pantheon Books.
- Hermansson, J. (2001). Introduktion (till del II, ”Varför demokrati”). I: B. Barry (Red.), *Idéer om demokrati* (s. 71-102). Stockholm: ePan.
- Hilligen, W. (1985). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts: wiss. Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge* (4., völlig neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik* (Ord och stil, 37). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, S., Weibull, L., & Oscarsson, H. (2011). *Lycksalighetens ö: fyrtioen kapitel om politik, medier och samhälle*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Holmén, J. S.-Å. (2006). *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget* (Studia historica Upsaliensia, 221). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Holyoak, K. J. & Morrison, R. G. (2012) *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. Oxford: Oxford University Press.
- Honig, B. (1993). *Political theory and the displacement of politics*. Ithaca, N.Y., London: Cornell University Press.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Howarth, D. R. (2007). *Diskurs* (1. uppl.). Malmö: Liber.
- Howarth, D. R., Norval, A. J., & Stavrakakis, Y. (2000). *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester: Manchester University Press.
- Howson, R., & Smith, K. (2008). *Hegemony: Studies in Consensus and Coercion*. New York: Routledge.
- Hultquist, K. (2004). The travelling state: the nation, and the subject of education. I: B. M. Baker & K. E. Heyning (red.) *Dangerous Coagulations. The uses of Foucault in the study of Education* New York: Peter Lang.
- Höhne, T. (2000). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Irisdotter, S. (2003). Fostransuppdraget i spänningsfältet mellan individens frihet och social kontroll. I: S. Hartman (Red.), *Dewey läst idag, Gem-rapport nr 3* (s. 9-34). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Irisdotter Aldenmyr, S., & Olson, M. (2016a). The inward turn in therapeutic education – an individual enterprise promoted in the name of the common good. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 387-400.
- Irisdotter Aldenmyr, S., & Olson, M. (2016b). *The therapeutic trend in youth education: A question of finding one's 'innermost' in order to become more qualified collective beings in society – Sweden as a case*. Proceedings from NERA 2016 Social Justice, Equality and Solidarity.
- Inin, E.F., & Turner, B.F. (2002). *Handbook of citizenship studies*. London: Sage.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola: Del 1. Samhällsstruktur och skolorganisation* (Sober-dokumentation, 11 Pedagogiska skrifter, 262). Stockholm: Sober.
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola: Del 2. Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.
- Janik, A., & Häggkvist, B. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi* (Symposion bibliotek). Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Jeismann, K.-E. (1979). Geschichtsbewusstsein: Theori. I: K. Bergmann & W. Boldt (Eds.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik Bd 1* (s. 42-45). Düsseldorf: Schwann.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetende: Begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I: C. Karlegård & K.-G. Karlsson (Eds.), *Historiedidaktik* (s. 49-81). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B., Oskarson, M., Oscarsson, H., & Bergström, A. (2015). *Fragment: SOM-undersökningen 2014*. Göteborg: SOM-institutet.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo; New York: Scandinavian University Press; Oxford University Press.
- Johnsson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Johnsson Harrie, A. (2012). Sponsrade läromedel i samhällskunskap. I: A. Johnsson Harrie & H. A. Larsson (Eds.), *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärutbildning* (s. 83-103). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet.
- Johnsson Harrie, A. (2016). *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7-9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Johnsson Harrie, A. (2006). The Swedish State Approval of Textbooks 1974-1991. I: É. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen, & M. Horsley (Eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eight International Conference on Learning and Educational Media (Caen, October 2005)*. Utrecht, The Netherlands: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).
- Johnsson Harrie, A. (2011). Kampen om samhällskunskapsboken. I: B.-G. Martinsson & S. Parmenius Swärd (Eds.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid: bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010* (s. 25-39). Linköping: Linköpings universitet.
- Juhlin Svensson, A.-C. (2000). *Nya redskap för lärande: Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan* (Studies in educational sciences, 23). Stockholm: HLS.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung* (7. Auflage). Münster: Unrast-Verlag.

REFERENSLISTA

- Jäger, S. (2006). Discourse and Knowledge: theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. I: R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 32-62). London: Sage.
- Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? I: E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Eds.), *Schulbuch Konkret: Kontexte, Produktion, Unterricht* (s. 41-567). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamali, M. (2006). Skolböcker och kognitiv andrafiering. I: *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis: Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* (Statens offentliga utredningar, 2006:40, s. 47-102). Stockholm: Fritzes.
- Karlegård, C., & Karlsson, K.-G. (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G., & Karlegård, C. (2010). *Historiedidaktik* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, M., & Lundberg, E. (2011). *Mot medlemslösa partier: partiföreträdare om orsaker, konsekvenser och strategier kring en svikande medlemskår*. Stockholm: Sektor 3/Forum Idéburna organisationer med social inriktning.
- Kersten, J. (2011). *Georg Jellinek*. Elektroniskt: <http://www.enzyklopaedie-rechtsphilosophie.net/inhaltsverzeichnis/19-beitraege/102-jellinek>.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I: M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Knoepfel, P., Papadopulos, Y., Sciarini, P., Vatter, P., Häusermann, S. (2014). *Handbuch der Schweizer Politik/ Manuel de la politique suisse* (5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Kollmann, M. (2006). *Schulbücher im Nationalsozialismus: NS-Propaganda, "Rassenhygiene" und Manipulation*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Korbits, K. (2015). The representation of the Cold War in three Estonian history textbooks. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 772-791.
- Koritzinsky, T. (2011). Politische Bildung: Experiences, Dilemmas and Challenges. Comments to Joachim Detjen. I: B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education: key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden* (s. 27-36). Karlstad: Karlstad University Press : Karlstad University Library.
- Kötters-König, C. (2002). Handlungsorientierung und Kontroversität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50/2001.
- Kridel, C. (2013). Instruction, Indoctrination, Imposition: Conceptions of Propaganda in the Field of Education. I: J. Auerbach & R. Castronovo (Eds.), *The Oxford handbook of propaganda studies* (s. 163-179). New York: Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. ed.) Vol. International encyclopedia of unified science, 2:2. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Laborde, C. (2013). Republicanism. I: M. Freedon, L. T. Sargent, & M. Stears (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies* (s. 513-536).
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2. ed.). London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2008). *Hegemonien och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017). *Beutelsbacher Konsens*. Elektroniskt: <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>.
- Langer, L. L. (1982). *Versions of Survival: The Holocaust and the Human Spirit*. Albany: State Univ. of New York Press.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Lankshear, C., & McLaren, P. L. (1993). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern* (SUNY series, teacher empowerment and school reform). Albany, NY: State University of New York Press.
- Larsson Heidenblad, D. (2012). *Vårt eget fel: Moralisk kausalitet som tankefigur från 00-talets klimatlarm till förmoderna syndastraffsföreställningar*. Höör: Agering.
- Larsson, R. (2014) *Politiska ideologier i vår tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of scientific facts*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Liedman, S. E. (1980) *Surdeg. En personlig bok om idéer och ideologier*. Stockholm: Författarförlaget.
- Liedman, S. E. (2000) Demokrati, Kunskap och Fantasi. *Utbildning & Demokrati* 9 (1), 11-25
- Liedman, S. E. (2012) *Från Platon till kriget mot terrorismen: De politiska idéernas historia*. Stockholm: Bonniers.
- Liedman, S. E. & Nilsson, I. (1989) Om ideologi och ideologianalys. *Arachne. Institutionen för idé och lärdoms historia, Göteborgs Universitet*.
- Liliequist, B. (2003) *Ludvik Flecks jämförande kunskapsteori*. Umeå: Umeå Universitet.
- Lincoln, A. *Gettysburg Address*. Elektroniskt:
<http://www.virtualgettysburg.com/exhibit/lincoln/feature.html>.
- Lindensjö, B. (1999). Demokrati. I: Demokratiutredningen, *Demokrati och medborgarskap: Demokratiutredningens forskarvolym II (SOU1999:77)* (s. 11-34). Stockholm: Fakta Info direkt.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lippmann, W. (1991). *Public opinion*. New Brunswick, N.J., U.S.A.: Transaction Publishers.
- Lippmann, W. (2007). *Public opinion*. Sioux Falls: NuVison.
- Ljunggren, C., & Unemar Öst, I. (2010). Skolor och lärares kontrovershantering. I: Skolverket (Red.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och konflikthantering* (s. 18-45). Stockholm: Skolverket.
- Lockyer, A., Crick, B.R. & Annette, J. (2003). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. Aldershot, Hants, England/Burlington, VT: Ashgate.
- Loewen, J. W. (1996). *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster
- Loewen, J. W. (2009). *Teaching What Really Happened. How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited about doing History*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Loftsdóttir, K. (2010). Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying "Us" and the "Other" in History Books. I: P. Helgason & S. Lässig (Eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 21-32). Göttingen: V&R unipress.
- López, J., & Potter, G. (2005). *After postmodernism: an introduction to critical realism*. London/New York: Continuum.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000*. Oslo: Abstrakt.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lukes, S. (2005). *Power. A radical View*. Basingstoke: Palmgrave Macmillan.
- Lundahl, L. (1997). *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90* (1. uppl.). Umeå: Boréa.
- Lundberg, H. (2013). Karl Mannheim's Sociology of Political Knowledge. *E-International Relations*. Tillgänglig: <http://www.e-ir.info/2013/10/26/karl-mannheims-sociology-of-political-knowledge>.

REFERENSLISTA

- Lundmark, K., Halvarson, A., & Staberg, U. (2009). *Sveriges statskick : fakta och perspektiv* (13. uppl.). Malmö: Liber.
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå: Umeå Universitet.
- Lärarnas tidning (6/2009). Allt fler använder sponsrade böcker. *Lärarnas tidning* 6/2009.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1, 1-20.
- Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. I: E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Red.), *Schulbuch Konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (s. 199-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MacCallum, G. (1990). *Idéer om frihet* (Tidens idéserie, 3). Stockholm: Tiden.
- MacCallum, G. J. (1967). Negative and Positive Freedom. I: D. Miller (Red.), *The Liberty Reader* (s. 100-122). Boulder & London: Paradigm Publishers.
- Macgilchrist, F. (2014). *Textbook Production: The entangled practices of developing curricula materials for schools*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Macgilchrist, F. (2015). *Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um die Demokratie in der Schulbuchproduktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Macgilchrist, F., & Otto, M. (2014). Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version 1.0. *Docupedia Zeitgeschichte*.
- Mannheim, K. (1964a). Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. I: K. H. Wolff (Red.), *Wissenssoziologie Auswahl aus dem Werk* (Vol. Soziologische Texte; Band 28, s. 566-613). Berlin: Hermann Luchterhand.
- Mannheim, K. (1964b). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (Soziologische Texte Band 28). Berlin: Hermann Luchterhand.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: University Press.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995-2005)*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU). Uppsala universitetsbibliotek.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: where are we now*. New York: Peter Lang.
- Meyer, M. (2006). Between theory, method and politics: positioning of the approaches to CDA. I: R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 14-31). London: Sage.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish School Textbooks* (273). Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences.
- Mikander, P. (2017). "Borde vi vara solidariska med u-länderna.?" En postkolonial analys av finlandssvenska läroböcker. *Finsk Tidskrift*, 1/2017, 9-28.
- Miller, D. (2006). *The liberty reader*. Boulder, Colo.: London: Paradigm.
- Moeckli, S. (2012). *Das politische System der Schweiz verstehen: Wie es funktioniert – wer partizipiert – was resultiert*. Mörschwil: Kaufmännischer Lehrmittelverlag.
- Nelson, J. (2006). Hur används läroboken av lärare och elever? *NorDiNa*, 4, 16-27.
- Nergaard, A., Schierup, C-U. & Å. Ålund, A. (Utg.), *Reimagining the Nation: Essays on 21 Century Sweden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening Discourses of Citizenship Education: A Theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846.
- Nihlfors, E. (2012). *Lärarens dubbla uppdrag: enligt den nya skollagen*. Stockholm: Natur & kultur.
- Nilsson, E., Höjelid, S., & Almgren, H. (2013). *Reflex 123*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat. Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalen University.
- O'Reilly, K. (2009). *Key Concepts in Ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Olausson, U. (2005). *Medborgarskap och globalisering: Den diskursiva konstruktionen av politisk identitet* (Örebro studies in media and communication, 3). Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Olson, M. (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Olson, M. (2009). Democratic Citizenship – A Conditioned Apprenticeship: A Call for Destabilisation of Democracy in Education. *Journal of Social Science Education*, 8(4), 75-80.
- Olson, M., & Dahlstedt, M. (2014). Citizen formation for a new millennium in Sweden – a prognosis of our time. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 200-224.
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Nicoll, K. (2014). Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1036-1053.
- Olssen, M. (2010). *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy: Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*. New York: Routledge.
- Olsson, L. (1983). *Tendens i läromedel: Rapport vid symposium om skolans samhällsorienterande ämnen den 31 maj-2 juni 1983 på Säröhus*. Arbetsrapportserie om Läroplaner och läromedel / Göteborgs universitet; 1983:02: Göteborg.
- Olsson, L. (1986). *Kulturkunskap i förändring: Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Malmö: Liber.
- Olsson, L. (1988). Historia, geografi och samhällskunskap i läroböcker. I: Utbildningsdepartementet, *Skolböcker 3: Den (o)möjliga läroboken. Rapport från Läromedelsöversynen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Olsson, L. (1991). *Läromedelsnämndens temagranskningar och jämförande ämnesgranskningar (f.d. SIL – Statens Institut för Läromedel)* (14/15). Härnösand: Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Olsson, L. (1987). *Finlandsbilden i svenska läromedel* (Rapport 1987:4). Stockholm: Statens institut för läromedel.
- Olsson, T. (1984). *Kunskap eller myter: Bilden av Indien i svenska skolböcker* (Pedagogiska rapporter (Lund), 35). Lund: Pedagogiska inst.
- Olsson, T. (1988). *Folkökning, fattigdom, religion: Objektivitetsproblem i högstaadiets läromedel 1960-1985 med särskild inriktning på Indien- och u-landsbilden*. Löberöd: Plus ultra.
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden – finns den* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Parry, G. (2003). Citizenship Education: Reproductive and Remedial. I: A. Lockyer, B. R. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice* (s. 30-46). Aldershot, Hants, England; Burlington, VT: Ashgate.
- Pearce, N., & Hallgarten, J. (2000). *Tomorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education*. London: IPPR.
- Peled-Elhanan, N. (2013). *Palestine in Israeli School Books. Ideology and Propaganda in Education*. London: I. B. Tauris.
- Pinto, D. (2004). Indoctrinating the Youth of Post-War Spain: A Discourse Analysis of a Fascist Civics Textbook. *Discourse Society*, 15(5), 649-667.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Premfors, R. (2011). *Den starka demokratin*. Stockholm: Atlas.
- Rappaport, J. (1984). *Studies in Empowerment: Steps toward Understanding and Action*. New York: Haworth Press

REFERENSLISTA

- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (Göteborg studies in educational sciences, 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2003). *Vad står det egentligen i texten? En pilotstudie av elevers förståelse av två bibeltexter* (IPD-rapporter, 2003:02). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Reinhardt, S. (2007). *Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, 15(2).
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Rivière, H. (1990). Bidragskulturen. Filosofin bakom socialbidraget. Stockholm: Norstedts
- Roche, M. (2002). Social Citizenship: Grounds of Social Change. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of Citizenship Studies* (s. 69-86). London: Sage.
- Rodden, J. (2009). Creating Young Comrades: Politics, Numbers, and the Uses of Ideology in East German Math Textbooks. *The Midwest Quarterly*, 50(3), 284-294.
- Rojas, M. (2007). *(S)kolan: Om politisk snedvridning i grundskolans läroböcker*. Stockholm: Timbro.
- Rothstein, B. (Red.). (1991). *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Rothstein, B. (2003). *Sociala fällor och tillitens problem* (1. uppl.). Stockholm: SNS förlag.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Du contrat social, ou, Principes du droit politique*. Amsterdam: Chez Marc-Michel Rey.
- Rousseau, J.-J. (1791). *An inquiry into the nature of the social contract or principles of political right. Translated from the French of John James Rousseau*. London: printed for G. G. J. and J. Robinson.
- Runblom, H. (2006). *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?"*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sabisch, K. (2017). Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Social Research*, 18(2).
- Sady, W. (2016). *Ludwik Fleck*. Elektroniskt:
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/fleck/>.
- Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstads universitet: Karlstad University Press.
- Sandahl, J. (2012). Samhällsvetenskapliga tankebegrepp. I: H. Löden (Red.), *Forskning av och för lärare : 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap* (s. 217-230). Karlstad: Karlstad University Press.
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 53-84.
- Sandahl, J. (2015a). Civic Consciousness: A viable concept for advancing students' ability to orient themselves for possible futures? *Historical Encounters* 2(1), (s. 1-15).
- Sandahl, J. (2015b). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2015c). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education* 2(1) 19-30.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Sandström, Å. (1998). *Direkta aktioner: en studie av direkta aktioner i vägbyggnadskonflikter, 1987-1997* (Politiska institutioner och strategiskt agerande, 32). Uppsala: Statsvetenskapliga institutionen, Uppsala Universitet.
- Sandkühler, H.J. (utg.). (1999). *Enzyklopädie Philosophie* (uppslagsord "Politik"). Hamburg: Meiner.
- Sartori, G. (1965). *Democratic theory* (2. ed.). New York: Praeger.
- Sartori, G. (1987). *The theory of democracy revisited*. Chatham, Calif.: Chatham House Publishers.
- Sartori, G. (1997). *Demokratietheorie*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (s. 277-291). London: SAGE.
- Schechner, R., & Schechner, R. (1988). *Performance theory*. London: Routledge.
- Schiele, S., & Breit, G. (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schiele, S. & Schneider, H. (1977). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schmidt, S. J. (1972). Ist 'Fiktionalität' eine linguistische oder eine texttheoretische Kategorie? I: E. Güllich & W. Raible (Eds.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht* (s. 59-71). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Schubert, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon*. Bonn: Dietz.
- Schuck, P. H. (2002). Liberal Citizenship. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (s. 131-144). London: SAGE.
- Schüllerqvist, B. (2006). Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp. I: L. Brink & R. Nilsson (Eds.), *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Gävle University Press.
- Schumpeter, J. A. (1943). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Allen & Unwin.
- Schumpeter, J. A. (2010). *Capitalism, socialism and democracy: With a new Introduction by Joseph E. Stiglitz*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge/Taylor & Francis.
- Seixas, P. C. (2006). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Selander, S. (1988). Skolbokskunskap och pedagogisk textanalys. I: Utbildningsdepartementet (Red.), *Skolböcker 3: Den (o)möjliga läroboken. Rapport från Läromedelsöversynen*, 95-110. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Selander, S. (1990). *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker* (SPOV: studier av den pedagogiska väven, 9). Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.
- Selander, S. (1998). *Demokratisyn i pedagogiska texter vid randen till ett nytt sekelskifte*. Stockholm: Skolverket.
- Selander, S. (2003). Bilaga 2: Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. I: Utredning om läromedel för barn, *Läromedel – specifikt: Betänkande om läromedel för funktionshindrade (2003:15)* (s. 180–256). Stockholm: Fritzes.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Selander, S., Forsberg, A., Romare, E., & Åström, T. (1992). *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker* (1. uppl.). Stockholm: Publica.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skogrand, B. O. (2006). Fra vi til du lærebokhistorien. *Prosa*, 4, 18-21.
- Skolkommisionen (1948). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (1948:27)*. Stockholm.

REFERENSLISTA

- Skolverket (2000a). *En fördjupad studie om värdegrunden: Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr. 2000:1613. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket (2006a). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etniska tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (Rapport 284). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Rapport 284: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Lgy 11: Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a). *Morgondagens medborgare: ICCS 2009. Svenska 14-åringas kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och konflikt hantering*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, R. M. (2002). Modern Citizenship. I: E. F. Isin & B. S. Turner (Red.), *Handbook of citizenship studies* (s. 105-115). London: SAGE.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship Education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 180-200.
- Spanget Christensen, T. (2011a). Educating Citizens in Late Modern Societies. Comments to Joachim Detjen. I: B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education : key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden* (s. 37-52). Karlstad: Karlstad University Press : Karlstad University Library.
- Spanget Christensen, T. (2011b). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(1), 1-25.
- Standing, G. (2013). *Prekariatet: Den nya farliga klassen*. Göteborg: Daidalos.
- Standing, G. (2014). *A precariat charter : from denizens to citizens*. London/New York: Bloomsbury.
- Statens Offentliga Utredningar (1990). *Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport* (Statens offentliga utredningar, 1990:44). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Statens Offentliga Utredningar (1999). *Valdeltagande i förändring: Demokratiutredningens forskarvolym XII*. (Statens offentliga utredningar, 1990:132). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Statens Offentliga Utredningar (2006). *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafrigerande praxis: Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (SOU 2006:40)* (Statens offentliga utredningar 2006:40). Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Stedje, A., & Prell, H.-P. (2007). *Deutsche Sprache gestern und heute : Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde* (6. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Stein, G. (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung* (1. Aufl.). Kastellaun: Henn.
- Stein, G. (1982). Das Schulbuch als Unterrichtsmedium und Forschungsgegenstand. *Erziehen heute*, 32, 2-19.
- Stein, G. (1991). Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. I: L. Roth (Red.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (s. 752-759). München: Ehrenwirth.
- Stensmo, C. (2007). Pedagogisk filosofi. En introduktion. Lund: Studentlitteratur
- Strauss, L. (1953). *Natural right and history*. Chicago: University of Chicago Press.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Suk, J. (1993). *Propaganda i skolböcker: Jämförelse Sverige, Sovjetunionen, Tjeckoslovakien. Matematik och historia 1976-1987*. Uppsala: Uppsala Universitet, Slaviska institutionen.
- Svensson, A.-C. (2011). Hur används läroboken? In N. Ammert (Red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 295-315). Lund: Studentlitteratur.
- Teistler, G. (Red.). (2006). *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien* (Vol. Bd 116). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Tenorio, E. H. (2011). Critical Discourse Analysis, An Overview. *Nordic Journal of English Studies*, 10(1), 183-210.
- Thorp, R. (2013). Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt? I: D. Ludvigsson (utg.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken 2013:2* (s. 97-119). Historieläraarnas förening.
- Thurén, T. (1997). *Medier i blåsväder: Den svenska radion och televisionen som samhällsbevarare och samhällskritiker* (Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 5). Stockholm: [Norstedt]: Stift. Etermedierna i Sverige.
- Tielking, K. (1998). *Darstellung von Konzepten der politischen Bildung und deren kritisch-historische Würdigung* (5). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität. Elektroniskt: <http://d-nb.info/953184420/04>
- Tingsten, H. (1941). *Idékritik*. Stockholm: Bonniers.
- Tingsten, H. (1945). *Demokratiens problem* (Stockholms högskolas populärvetenskapliga föreläsningsserie, 1). Stockholm: Norstedt.
- Tingsten, H. (1969). *Gud och fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Tønnessen, R. T. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv: 20 års diskusjon om Hermann Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen* (Studier i jus og samfunnsvitenskap, 7). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torney-Purta, J. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- Uljens, M. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 103). Hannover: Hahn.
- Ungdomsstyrelsen. (2001). *Ung i demokratin : Ungdomsstyrelsens sammanfattning av 14-15-åringars demokratiska värderingar*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen. (2003a). *Ung i demokratin : gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor* (Skolverkets rapport, 232). Stockholm: Skolverket.
- Ungdomsstyrelsen. (2003b). *Unga medborgare : Ungdomsstyrelsens slutrapport från projektet Ung i demokratin* (Ungdomsstyrelsens skrifter, 2003:2). Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Utbildningsdepartementet (Red.) 1988. *Skolböcker 3: Den (o)möjliga läroboken. Rapport från Läromedelsöversynen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vallinder, T. (1962). *I kamp för demokratin. Rösträttsrörelsen i Sverige 1886-1900*. Stockholm: Natur & Kultur.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and Discourse*.

REFERENSLISTA

- van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, T. A. (2012). Knowledge, discourse and domination. I: M. Meeuwis & J.-O. Östman (Eds.), *Pragmaticizing Understanding: Studies for Jef Verschueren* (s. 151-196). John Benjamins Publishing Company.
- van Dijk, T. A. (2013). Ideology and Discourse. I: M. Freedon, L. T. Sargent, & M. Stears (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies* (s. 175-196).
- Vatter, A. (2016). *Das politische System der Schweiz* (2. Auflage). Elektroniskt: <http://www.utb-studie-book.de/9783838546254>
- Voltaire. (1915). *Candide : filosofiska romaner och dialoger* (Mästerverk ur världslitteraturen 9). Stockholm: Albert Bonnier.
- Voltaire, & Wootton, D. (2000). *Candide And Related Texts*. Indianapolis: Hackett Publishing Co
- Wagenschein, M. (1958). *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien (mit besonderer Beachtung der Physik); [erweiterte Fassung eines Vortrages, gehalten im Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg am 26. November 1952]* (2., durchges. Aufl. Vol. 11). Hamburg: Verl. der Ges. der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens.
- Wagenschein, M. (1970). *Verstehen lehren* ((2./3.Aufl.) Vol. 1). Weinheim, Berlin: Beltz.
- Walls, M. (2010). *Framing the Israel/Palestine conflict in Swedish history school textbooks*. Göteborg: School of Global Studies, University of Gothenburg : Centre for Educational Science and Teacher Research, University of Gothenburg.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. D. (2014). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W. W. Norton & Company.
- Weale, A. (1999). *Democracy*. Basingstoke: Macmillan.
- Wehling, H.-G. (1977). *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare: Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Critical perspectives on the past). Philadelphia: Temple University Press.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 36, 5-31.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Liebhart, K. (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2006). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wright, M. V. (1999). *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel* (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Statens skolverk/Liber distribution.
- Wyndhamn, A.-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Zackari, G., & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

LÄROBÖCKER, DEMOKRATI OCH MEDBORGARSKAP

- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedt.
- Ödman, P.-J. (2006). *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (2. uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem* (Uppsala studies in education, 61). Uppsala/Stockholm: Uppsala Universitet; Almqvist & Wiksell International.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psyiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjopraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beborsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Läk och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erjara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnastetränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

- 390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016
- 391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016
- 392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016
- 393 JAN BLOMGREN *Den svärfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016
- 394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen*. Göteborg 2017
- 395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017
- 396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017
- 397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017
- 398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017
- 399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017
- 400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017
- 401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017
- 402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017
- 403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017
- 404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017
- 405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017
- 406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017
- 407 EVA BORGFEJLDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017
- 408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018
- 409 CHARLOTT SELBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018
- 410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018
- 411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018
- 412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018
- 413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018
- 414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018
- 415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018
- 416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018
- 417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018
- 418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018
- 419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018
- 420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018
- 421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel*. Göteborg 2018
- 422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018
- 423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018
- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018

425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden.* Göteborg 2019

426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar.* Göteborg 2019

427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry.* Göteborg 2019

428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production.* Göteborg 2019

429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy.* Göteborg 2019

430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet.* Göteborg 2019

