



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

DEMOKRATI- OCH FOSTRANSUPPDRAGET

-en studie om gymnasielärares arbete med demokratiuppdraget i en
tid av omstrukturering

Författare: Anne-Marie Boman Wennberg

Uppsats:	Magister 15 hp
Kurs:	PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2020
Handledare:	Aimee Haley
Examinator:	Per-Olof Thång

Abstract

Uppsats:	Magisteruppsats 15 hp
Program och/eller kurs:	PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2020
Handledare:	Aimee Haley
Examinator:	Per-Olof Thång
Nyckelord:	Lärarrollen, demokrati- och fostransuppdrag, likvärdighet, marknadsisering, organisering, medborgerliga idealtyper, institutionella logiker.

Syfte: Studien handlar om gymnasielärares demokratiuppdrag i den marknadsanpassade gymnasieskolan. Att fostra kunniga och ansvarstagande samhällsmedborgare är ett av utbildningssystemets primära mål. Lärare och elever styrs både medvetet och omedvetet mot olika ideal. Syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på innebörden av demokrati och fostransuppdraget, vilka intentioner de har om vilken slags medborgare de har för avsikt att utbilda, och vilka förutsättningar lärare har för att uppfylla demokratiuppdraget.

1. Hur ser lärare i gymnasieskolan på innebörden av demokrati- fostransuppdraget?
2. Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang?
3. Vilka förutsättningar har lärare att förverkliga demokrati- och fostransuppdraget i den marknadsanpassade skolan?

Teori: Min teoretiska referensram utgår från Biestas (2006) pedagogiska demokratiteorier om medborgerliga idealtyper i form av tre konceptioner, Kants rationella autonoma medborgare, Deweys socialt intelligenta medborgare och Arendts politiska konception, den handlande medborgaren. Analysen av resultatet görs utifrån Fredrikssons (2010) modell om institutionella logiker som styrinstrument och påverkan på lärares förhållningssätt till yrkesutövandet, det byråkratiska, professionella, marknadsorienterade och det brukarorienterade.

Metod: Insamling av empiri har skett genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med vinjetter som utgångspunkt. Urvalet är fyra gymnasielärare på yrkesprogram, två från kommunal skola och två från friskola. Intervjuerna har transkriberats och kategoriserats för att hitta teman. Utgångspunkten tas i empirin och studien bygger på abduktion. Den teoretiska förståelsen förutsätts därmed påverka resultatet. I och med användande av teorier och analysmodeller har frågorna som ställts i intervjun, data som valts ut, och analyser som gjorts påverkats.

Resultat: Lärare i båda skolformerna anser att demokratiuppdraget är *viktigt* och samtliga lärare önskade arbeta med demokratiuppdraget för att skapa en större *mening* i sin lärarroll. Lärarnas utsagor visar att det krävs ett stort engagemang bara att komma fram till möjligheten att arbeta med kunskap, värderingar och demokratiuppdraget bland eleverna. De menar att de inte bara kan "mata in" kunskap, de behöver ägna sig åt de "mjukare delarna" också, och vara *trygghetskapare*. I synen på lärarnas demokrati- och fostransuppdraget utgår samtliga lärare från ett professionellt förhållningssätt där de involverar sin egen etik, moral, erfarenhet och kunskap. Tre av lärarna har en syn på att elever ska utbildas till rationella autonoma individer, en lärare har en syn på att elevens roll i en demokrati är den socialt intelligenta medborgaren med inslag av den handlande medborgare. Förutsättningarna att arbeta övergripande med demokrati- och fostransuppdraget var lågt då lärarna själva inte befann sig i demokratiska strukturer. De hade inte möjligheter att påverka kollegial samverkan eller samsyn i sitt uppdrag. Känsliga beslut överläts till rektor som kan tyda på ett marknadsorienterat förhållningssätt. Att agera och handla som lärarna gör idag verkar "normaliserat", en av lärarna såg inget annat sätt att handla på. Marknadslogiken upprätthåller normalitetsaspekten som i sin tur påverkar lärarnas möjlighet att uppfylla sitt uppdrag fullt ut. Med det menar jag att livet i polis med demos och kratos (Biesta, 2006), inte existerar på det sätt som det var tänkt när decentraliseringen kom till stånd.

Det är människor och inte människan som bor på jorden – Arendt, 1988

Förord

Jag har under mina år som gymnasielärare funderat på hur decentraliseringen och friskolereformen påverkat skolan och lärarrollen. Det ledde till min första uppsats, ”*Det komplexa läraryrket -en studie om sex lärares yrkesvardag och dess huvudmannaskap*”. Denna studie fortsätter på samma tema, lärarrollen i den marknadsanpassade skolan men med demokratiuppdraget i fokus. Marknadsorienteringen, med vinstdrivande skolor i New Public Managementanda och lärarrollens demokratiuppdrag från staten intresserar mig. Om lärarrollen förändrats i och med marknadsiseringen, hur arbetar lärarna med demokratiuppdraget i den nya situationen. Att få fördjupa mig i ett ämne om lärares demokratiuppdrag, som ligger mig varmt om hjärtat, gläder mig. Resan fram till det slutgiltiga resultatet har varit oerhört intressant. Min handledare Aimee Haley har varit till stor hjälp genom hela processen och jag är tacksam för tips och tankar hon gett mig. Min livskamrat och man har fått utstå många och långa diskussioner kring demokrati- och fostransuppdraget och diskussioner om hur vår skola fungerar idag.

Jag är glad över att ha färdigställt denna uppsats och hoppas att den ska ge en intressant läsning och fylla en kunskapslucka inom området.

Februari 2020

Anne-Marie Boman Wennberg

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Avgränsningar	2
2 Bakgrund och tidigare forskning	3
Kommunalisering - friskolereformen.....	3
Försämrad likvärdighet	3
Demokratiarbete historiskt sett	4
Demokratiarbets styrdokument i dagens skola.....	4
Skolan och demokratiuppdraget.....	6
Läraren och demokratiuppdraget	6
<i>Komplexitet i uppdraget</i>	6
<i>Konflikträdsla i uppdraget</i>	7
<i>Faktorer som påverkar uppdraget</i>	7
<i>Lärares roll i demokratiuppdraget</i>	8
3 Teoretisk referensram och analysmodell	9
Demokratisk utbildning.....	9
Medborgerliga idealtyper	10
<i>Utbildning för demokrati – Rationellt autonomt medborgarskap</i>	10
<i>Utbildning genom demokrati – Socialt intelligent medborgarskap</i>	11
<i>Utbildning som en del av demokratin - Den handlande medborgaren</i>	12
Institutionella logiker	13
4 Metod	17
Vetenskapsteoretisk perspektiv	17
Kvalitativa semistrukturerade intervjuer med vinjetter	17
<i>Vinjettmetoden</i>	17
<i>Utformning av vinjett</i>	18
Urval.....	18
Genomförande.....	19
Operationalisering	19
Analys	21
Tillförlitlighet, Trovärdighet	22
Forskningsetik och akribi.....	22
5 Resultat	24
Lärarnas syn på demokrati- och fostransuppdraget	24
Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang.....	26
<i>Handlande i klassrumssituation – vinjett</i>	28
<i>Lärarnas viktigaste mål med sin undervisning i demokrati och fostransfrågor</i>	30
Lärares förutsättningar att arbeta med uppdraget	32
<i>Lärares handlande - kollegialt handlande</i>	32
<i>Strukturer och system för demokratiuppdraget</i>	34
<i>Skolans demokratiarbete – vem beslutar kring uppdraget</i>	36
6 Analys av resultatet	39
Resultat jämfört med tidigare studier	44
7 Slutsats	46
Perspektiv på demokrati- och fostransuppdraget bland lärare	46
Typ av medborgare lärare har för syfte att utbilda i sitt demokratiuppdrag	46
Lärarnas förutsättningar för demokratiuppdraget	47

Metodreflektion.....	47
Avslutande reflektioner.....	48
Förslag på fortsatt forskning	49
Referenslista	50
Bilaga 1	54
Bilaga 2.....	55
Bilaga 3.....	56

1 Inledning

Skolan har genomgått stora förändringar sedan 1990-talet med kommunalisering och friskolereformen. I och med valfrihetsreformen har skolan som marknad utvecklats mer genomgripande än i något annat land. Utvecklingen mot decentralisering, mål- och resultatstyrning och marknadisering har gått längre i Sverige än i många andra länder. Sverige har dessutom infört större frihet för enskilda huvudmännen än nästan något annat land inom OECD (Lundström, 2011).

Utvecklingen i Sverige med sjunkande resultat i skolan (PISA), betygsinflation, ökad segregering och minskad likvärdighet har under senare år lett till en återgång med ökad regelstyrning från statens sida (Fredriksson 2010, Lundström, 2018). Det vill säga att decentraliseringen och marknadiseringen följts av en recentralisering, detta genom ökad statlig kontroll, utvärderingar och ökad rättslig reglering. Staten har genom en rad politiska beslut och styrdokument ökat styrningen av ämnes- och kursplaner i GY11 för att öka möjligheten till likvärdighet för eleverna (Lundström, 2018).

Staten ville demokratisera skolan genom reformerna, valfriheten och idéerna om annan styrning. Medborgarna har genom decentraliseringen fått nya möjligheter att påverka lärarnas myndighetsutövning. På så sätt har reformerna även förstärkt elev- och föräldrainflytandet i relation till en lärares myndighetsutövning (Fredriksson, 2010). Trots att det skett en recentralisering genom ökad statlig kontroll, mäter Skolverket fortsatt inte lärarnas arbete med demokratiuppdraget eller skolans arbete med att fostra goda samhällsmedborgare ur det perspektiv som styrdokumentet ger vid handen. År 2019 mäter Skolinspektionen trygghet och studiero i undervisningssituationer och elevinflytande i klassrumssituationer (skolinspektionen.se). Skolinspektionen mäter således endast en liten del av hela det medborgerliga demokratiuppdraget. Lärarnas medborgerliga uppdrag handlar om att bereda eleverna grundläggande demokratiska värderingar och praktiska färdigheter som de behöver för att delta i ett demokratiskt samhälle. Till exempel att bereda eleverna förmågor som att respektera alla människors lika värde, att kunna lyssna till andra, och att känna solidaritet och tillit till varandra (Skolinspektionen, 2012:9).

De mäter inte om eller hur skolan och lärarna arbetar med det medborgerliga uppdraget, eller vilken typ av samhällsmedborgare varje skola implicit fostrar. Vad händer med likvärdigheten i skolan när varje skola styrs av olika typer av organisering. När skolan drivs i New Public Managementanda skapas en målkonflikt mellan statens styrningsambitioner och lärarnas uppgift att arbeta med utbildning och bildning, det vill säga att marknadsdiskursen dominerar över demokrati- och medborgardiskursen (Dovermark, 2017).

När konkurrensen mellan skolorna ökat, elever och föräldrar ses som ”kunder” med ökat inflytande, statlig styrning ökat och börsnoterade skolor tågat in på den svenska marknaden har lärarrollen kommit att förändrats. En lärare idag förväntas delta i marknadsföringen av skolan, direkt eller indirekt. Enligt Fredriksson (2010) intar flera lärare ett marknadsorienterat och brukarorienterat förhållningssätt, medvetet eller omedvetet, och marknadsorienteringen har visat sig ha en negativ effekt på en lärares professionella och byråkratiska förhållningssätt. När lärarrollen förändrats till följd av olika reformer vill jag i föreliggande studie undersöka synen på demokratiuppdraget. Påverkas demokratiuppdraget av kunderna/brukarna eller av skolans institutionalisering? Vad händer med likvärdigheten?

Hur arbetar den marknadsanpassade gymnasieskolans lärare med demokrati- och fostransfrågor och med vilka ideal, är frågor jag vill undersöka. Jag finner anledning att studera detta för att fördjupa och utveckla kunskap om demokratiuppdragets roll och förverkligande i den marknadsanpassade gymnasieskolan. Det finns behov av att lyfta upp utbildningens hela intention och därigenom stärka lärares möjligheter till gagn för eleverna i deras roller som medborgare nu och framåt.

Syfte och frågeställningar

Studien handlar om gymnasielärares demokratiuppdrag i den marknadsanpassade gymnasieskolan. Att fostra kunniga och ansvarstagande samhällsmedborgare är ett av utbildningssystemets primära mål. Lärare och elever styrs både medvetet och omedvetet mot olika ideal. Syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på innebörden av demokrati och fostransuppdraget, vilka intentioner de har om vilken slags medborgare de har för avsikt att utbilda, och vilka förutsättningar lärare har för att uppfylla demokratiuppdraget.

1. Hur ser lärare i gymnasieskolan på innebörden av demokrati- fostransuppdraget?
2. Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang?
3. Vilka förutsättningar har lärare att förverkliga demokrati- och fostransuppdraget i den marknadsanpassade skolan?

Avgränsningar

Fokus kommer att ligga på friskolor som är så kallade koncernskolor (börsnoterade) och skolor i kommunal regi på gymnasial nivå. Studien begränsas till yrkeslinjer och lärare i yrkesämnen, jag ämnar inte undersöka de traditionella ämneslärarna i samhällskunskap, religion eller historia. Studiens mål är lärare vars elever växelvis är på praktik och i skolan.

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt ges 1) en kort introduktion till 90-talets reformer som ligger till grund för dagens skola 2) en redogörelse för hur demokratiarbetet sett ut i skolans styrdokument historiskt sett och hur demokratiarbete ser ut i dagens skolpraktik och 3) en presentation av tidigare forskning om skolan och demokratiarbetet och om läraren och demokratiarbetet.

Kommunalisering - friskolereformen

En tanke med den skolinstitutionella reformen var att själva decentraliseringen inte skulle ”fastna” på förvaltningsnivå, utan ansvaret skulle ut till skolorna på lokal nivå, till skolans vardag och på så vis skapa autonomi för lärarna (Berg, 2015). Göran Persson uttryckte att:

Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara. De goda exemplens makt måste kunna föras vidare till andra skolor (Berg, 2015, s.87).

Från och med läsåret 1991/1992 tog kommunerna över arbetsgivaransvaret från staten. I och med regeringsskiftet 1991 träder de nya skolpolitiska idéerna in. Då förändras idéerna om en statlig skolinstitution till ett ökat fokus på marknadsmekanismer (Berg, 2015).

Friskolereformen tog sin form i början av 1990-talet. I regeringens proposition (1992/93:230) uttrycktes själva grundidén med friskolereformen, där man menade att en stimulerande konkurrens mellan olika skolor, med olika inriktningar och olika ägandeformer, på sikt skulle kunna bidra till högre kvalitet och produktivitet inom skolväsendet (Prop. 1992/93:230). Målet var en ökad variation av skolor och att konkurrensen skulle skapa incitament för kostnadseffektivitet. Detta genom att dela ut en skolpeng till varje elev som i sin tur valde en kommunal eller fristående skola (Berg, 2015).

Nobelpristagaren Milton Friedman hade en tanke om att föräldrainflytande och det fria valet skulle leda till bättre skolresultat, mångfald och utveckling. Beslutet skulle flyttas från staten till individen. Själva grundtanken var att medborgare skulle garanteras valfrihet, snarare än att medborgarskapet ger rättigheter till välfärd (Dovemark & Lundström, 2017). Valfrihet är ett begrepp som friskoleförbundet värnar om (Friskolornas Riksförbund, 2019), men som forskning visar ger ökad segregation och minskad likvärdighet (Dovemark & Holm, 2015). Kommunaliseringen, decentraliseringen och friskolereformen av skolan har lett till ett systemskifte inom svensk skola där även lärarrollen påverkats (Fredriksson, 2010, Ljunggren, Unemar Öst, & Englund, 2015).

Försämrad likvärdighet

När marknadsmodellen infördes påverkades gymnasielärares sätt att resonera och handla genom att frammana ett marknadstänk i sin roll som offentliga tjänstemän. I denna roll blir eleven en kund, som på så sätt stärker sin ställning i relation till skolan. Här handlar det om att ha en verksamhet (tex. arbetssätt och innehåll) som säljer, vilket innebär att läraren måste vara lyhörd för marknadens efterfrågan och anpassa sig, samtidigt som lärarna ska skapa efterfrågan (Fredriksson, 2010). Har läraren ett marknads- och brukarorienterat förhållningssätt har eleven och föräldern en större möjlighet att utöva inflytande på en lärares offentliga tjänstemannaskap. För att åstadkomma en jämlik skola har staten haft ett starkt inflytande och detta har setts som en garant för jämlikhet. Med ökat inflytande för kommuner,

koncerner och rektorer att organisera skolan minskas samtidigt lärarens möjligheter till att verka jämlikt. Kravet på jämlikhet ersattes med kravet på likvärdighet genom 1990-talets reformer. Enligt barnkonventionen, som numer är upptagen i svensk lag, betyder likvärdighet att alla barn har samma rätt att utvecklas till sin fulla potential och att få den kunskap som krävs för ett bra liv nu och efter skolan (Heilborn, 2018, 30 oktober). Elever kan till exempel möta på olika pedagogik, ha olika undervisningsinnehåll, gå på kommunal eller friskola, men ändå ha jämlikt resultat och likvärdiga möjligheter när de lämnar skolan. Med fyra olika förhållningssätt, det byråkratiska, det professionella, det marknadsorienterade och det brukarorienterade, minskar utsikterna för att lika fall inom skolan ska behandlas lika. Lika fall hanteras troligtvis mer olikt än ett system som bygger på en eller två styrningsmodeller som byråkratiskt eller professionellt förhållningssätt (Fredriksson, 2010, Freidsson, 2001).

Demokratiarbete historiskt sett

I ett betänkande i Folkundervisningskommittén 1914 finns tankar om demokratiarbete, man lade vikt på ”lärjungarnas självstyre”. Men det var först efter erfarenheterna av andra världskriget som diskussionen om demokratiarbete på allvar tog fart inom skolan. På 40-talet genomfördes en skolutredning där man särskilt markerade att skolan skulle vara en demokratisk skola. Socialisationsuppgiften innebar att värna om de demokratiska värderingarna Sverige vilade på (Englund, 2000). I statens offentliga utredning 1948:27 står att läsa:

Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhällsliga stridsfrågorna (SOU 1948:27, s. 3).

Man ansåg att eleverna därigenom skulle kunna söka sig fram till en personlig uppfattning. Som en konsekvens att ”skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor” inrättades ämnet samhällskunskap (SOU 1948:27). Med god samhälllig kunskap skulle eleverna vara engagerade demokratiska samhällsmedborgare. Skolan blev då, utöver att vara kunskapsförmedlare, även en samhällsförändrande institution (Berg, 2015).

Två årtionden därefter blev skolans främsta och mest framträdande uppgift att generera välutbildad arbetskraft. Begreppet demokrati togs för given och sågs som en överideologi. Ambitionen var att förmedla kunskap som var fri från värderingar och som gav en objektiv bild av världen. Vid utformningen av 1962 års läroplan Lgr 62, fick demokratiuppdraget en mindre betydande plats men fanns ändå med. Sju år senare, i Lgr 69, hävdades åter demokratifrågornas betydelse i undervisningen. Uppdraget handlade mest om att elever skulle vara medansvariga och ha inflytande i sitt lärande (Ekman & Todosijevic, 2003). Skolan skulle inte heller vara neutral eller passiv när det gällde det svenska samhällets grundläggande värderingar utifrån skrivelser i Lgr 69, som senare förstärktes i Lgr 80. I början av 90-talet hamnade betydelsen av den kunskapsförmedlande uppgiften åter i centrum. Nu ansåg man att elevens grundläggande värderingar var föräldrarnas eller familjernas ansvar (Englund, 2000). Berg (2015) anser dock att i statens offentliga utredning SOU 1992:94 är kunskapsbegreppet så formulerat att det förutsatte att eleven hade inflytande över sitt lärande, vilket betyder att frågan om elevinflytande och demokratiansvar fanns med även då (Berg, 2015).

Demokratiarbets styrdokument i dagens skola

Ljunggren, m.fl. (2015) anser att det som skiljer dagens värdegrundssträvande mot tidigare liknande strävanden, är att samhället förändrats eller förskjutits på avgörande sätt. Idag är det

mer pluralistiskt och mångkulturellt än tidigare, samtidigt som skolans förutsättningar förändrats i och med ändrade organisatoriska förutsättningar.

Skollagen, skolförordningen, läroplanen, kursplaner och Skolverkets allmänna råd är ramen för lärarens och skolans uppdrag. Alla behandlar skolans uppdrag i form av demokrati- och värdegrundsarbete, där även diskrimineringslagen inkluderas i skollagen (SFS 2010:800). I skollagens första kapitel slås fast att syftet med utbildningen inom skolan är att elever ska beredas möjligheter att utveckla både kunskaper och värden. I fjärde paragrafen, första kapitlet står att läsa:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skollagen, SFS 2010:800, 1 kap, 4 §).

Skolan ska genom värdegrunden gestalta och förmedla alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta, individens frihet och integritet och människolivets okränkbarhet (GY11).

Läroplanen för gymnasieskolans första textrad inleds med ”Skolväsendet vilar på demokratis grund” (Skolverket, 2011, s.5). I Gy 11:s andra kapitel står:

Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling (Skolverket, 2011, s. 8).

Demokratibegreppet i skolan innefattar dels det övergripande uppdraget som har en fostrande, etisk och ideologisk ambition, denna verkar över hela skolverksamheten, och dels demokrati och demokratiska principer i form av kunskapsstoff via undervisning, framför allt SO ämnen (Skolinspektionen, 2012:9).

Sverige lyder även under andra lagar som stödjer skolans demokratiska arbete, det är lagar som är överordnade skolans styrdokument. Det är Internationella konventioner, som FN:s konventioner om medborgerliga och politiska rättigheter, Europakonventionen, Barnkonventionen, som från och med 1 januari 2020 blir svensk lag, och vår grundlag. Varje huvudman måste anpassa skolan efter barnkonventionens grundprinciper (Skolverket, 2015, 30 november). Skolverket framhåller också att eftersom lärare företräder det *allmänna* när man arbetar med medel från staten (elevens skolpeng), förpliktigas man i allt man gör att verka för demokratis principer, som det står skrivet i den svenska grundlagen. I Regeringsformen, 1 kap 2§ står att man inom ramen för ”det allmänna” ska värna om den enskildes privat- och familjeliv, verka för människors jämlik- och delaktighet, motverka diskriminering, samt verka för att demokratis idéer blir vägledande inom samhällets alla områden (Skolverket, 2015, 30 november).

Uppfattningarna inom skolan har av allt att döma pendlat något, mellan å ena sidan ha en normativ uppgift att fostra demokratiska medborgare, och å andra sidan förmedla kunskaper och färdigheter i relation till arbetsmarknadens krav eller för sin egen skull. Orsaker till detta kan vara att samhället under olika tidsepoker har varit mer eller mindre utsatta för olika svårigheter. Rent historiskt har skolan sedan 1948 haft ett dubbelt uppdrag med demokratiska

fostran och kunskapsförmedling (SOU, 1948:27). Det betyder att den demokratiska grunden i svensk skola, har varit bestående i över 70 år.

Skolan och demokratiuppdraget

Skolinspektionen genomförde 2012 en kvalitetsgranskning på svenska grundskolor om *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Utgångspunkten i denna studie är att skolan och lärarna har ett dubbelt uppdrag, som består i att förmedla och förankra både kunskaper och demokratiska värden där målet med skolans demokrati- och värdegrundsarbete är att främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck. Studien bygger på synen att skolorna bör ha en medvetenhet om värdegrundsarbetet, som i sin tur genomsyrar lärares förhållningssätt som är centralt för att uppnå trygghet och studiero i klassrummen.

Undersökningen omfattade 17 fallstudier på slumpmässigt utvalda grundskolor i Sverige. I studien fann man att 13 av 17 skolor saknade en helhetssyn på vad uppdraget innebär, och att medborgarfostran inte var en del av undervisningen. Även om det är lärarens enskilda ansvar är risken att det utan en gemensam ram leder till bristande likvärdighet. Dessutom tenderade skolans lagstiftande uppdrag att genomföras som separerade delar, där kunskapsutveckling är en del, värdegrundsarbetet är en del, och det demokratiskt fostrande uppdraget är en del (Skolinspektionen, 2012:9).

I kvalitetsgranskningen framkom att medvetenheten om vad det demokratiska medborgarfostrande uppdraget innebär, var lågt bland dem som arbetade inom skolorna. Granskningen visade att skolorna behövde tydliggöra det demokratiska uppdraget. Undervisningen genomsyrades inte av kunskaper som demokratiska kvalitet, värden och förmågor, som enligt läroplanen ska integreras i ämnesundervisningen. I samtliga 17 skolor som besöktes behöver eleverna ges mer inflytande och ökad möjlighet att vara delaktiga och komma till tals. Detta för att utveckla elevernas praktiska demokratiska träning i kombination med kunskapsutveckling i alla ämnen elever läser. Ansvaret för att åstadkomma detta vilar på huvudman, rektorer och lärare (Skolinspektionen, 2012:9).

Granskningen visade att det fanns studiemiljöer med goda och mindre goda förutsättningar för att bedriva demokratiarbete. Framgångsfaktorerna på skolorna var *samsyn* i kollegiet. I skolor där kollegiet arbetar med ett gemensamt och konsekvent förhållningssätt, skapas ömsesidig tillit och respekt mellan kollegor och mellan elever/elever och lärare. Det får dock inte odlas ett alltför likriktat ideal på bekostnad av människors olikheter och meningsskiljaktigheter, som värderas positivt. Det visade sig på någon av de undersökta skolorna att skenbar samsyn dolde och osynliggjorde andra attityder, tex främlingsfientliga. I några skolor saknades samsyn, där grundar sig arbetet på några eldsjälar. Risken med ett personbundet demokratiarbete är att det främst stöds av ” det som är i väggarna ” och vid någon typ av organisationsförändring avstannar arbetet eftersom det inte finns system eller struktur för det. En annan risk är minskad likvärdighet. I svagt strukturerade skolmiljöer, på grund av brist på samsyn, skapas segregerade studiemiljöer (Skolinspektionen, 2012:9).

Läraren och demokratiuppdraget

Komplexitet i uppdraget

Läraren har en central roll för att skolan ska kunna genomföra sitt demokratiska uppdrag (Hess, 2009; Biesta 2003; Huddelstone & Kerr, 2017) och har ansvaret att skapa förutsättningar för elevers demokratiska utveckling till aktiva medborgare (Skolverket, 2011). Efter genomsök i artikelsök, avhandlingar/rapporter och forskning ser det knapphändigt ut

vad gäller litteratur som undersöker lärares syn på vilken slags av medborgare som eftersträvas och möjligheter till arbete med demokratiuppdraget. I rapporten *Skola och medborgarskap* (2011) ger Joakim Ekman en bra forskningsöversikt över hur skolan arbetar med det demokratiska uppdraget. Här har lärarens roll belysts. Rapporten berör i huvudsak grundskolan men har inslag från gymnasiet. Diskussionerna inom forskningen har visat att uppdraget med demokratiarbetet är motsägelsefullt, så till vida att betoningen ligger på att elever ska tillgodogöra sig demokratiska kunskaper, färdigheter och kompetenser och tillgodogöra sig en demokratisk värdegrund, det demokratiska förhållningssättet, för att bli välfungerande demokratiska medborgare. Enligt Skolverket ska det ske genom deliberativa samtal och kritiskt ifrågasättande, samtidigt som en del värden inte får ifrågasättas, respekt för individens integritet, alla människors lika värde och jämställdhet (Ekman, 2011). Det finns enligt rapporten ett tolkningsutrymme och en frihet i dokumenten, så att lärare utifrån sin professionella ansats kan lägga upp undervisningen efter eget huvud (Ekman, 2011).

Konflikträdsla i uppdraget

Tidigare forskning visar att det kan finnas en konflikträdsla som kan vara hindrande i demokratiarbetet. Värderingar och synsätt ifrågasätts inte i kollegiet, utan behandlas utifrån ett toleransperspektiv, istället för att brytas mot varandra i öppna samtal (Englund 2000, Ekman, 2011). Empirisk klassrumsforskning har visat att en konflikträdsla finns hos lärare på grund av uppdraget som sådant, att lärare undviker svåra demokratiska frågor helt och hållet i preferens för "säker" kunskap och "säker" undervisningspraxis (Hess, 2009). Ytterligare studie genomförd i Sverige, Norge och Danmark handlar om demokrati och öppet klassrum. Resultatet visar att ett öppet demokratiskt klassrum är svårare att implementera i tider när standardiserade tester och andra prov utövar press på lärarna. Resultatet visar även att lärare i Skandinavien *inte* uppmuntrar diskussioner där elever har olika åsikter och författarna ställer sig frågande till varför (Biseth & Huang, 2016).

Enligt Skolverket bör lärare agera normkritiskt och ifrågasättande för att låta elever, utifrån grundläggande demokratiska värderingar, argumentera för sina ställningstagande. Denna tanke kopplas främst till deliberativa samtal (Englund, 2000, Ekman, 2011). Den deliberativa demokratin utgår i sin ideala form från att samtalet sker mellan jämlika parter. I skolan är det inte alltid så, där har läraren en makt över eleverna och eleverna som valt gymnasiet måste vara på plats. I det deliberativa samtalet skapar man en situation där eleverna får möjlighet att ställa skilda synsätt mot varandra och argumentera omkring dem. Det bygger på tolerans och respekt för den andres argument och en strävan till att försöka komma överens. I detta fall kan man också komma överens om att man inte är överens (Englund, 2000). Ett deliberativt demokratiarbete som bygger på deliberativa samtal, förväntas ha goda effekter på elevers utveckling och kunskapsinhämtning, vilket blir tydligt då Skolverket menar att "deliberativa typer av samtal kan ses som demokratins bärande element" (Ekman, 2011).

Faktorer som påverkar uppdraget

Det finns många faktorer som påverkar en lärares möjligheter i sitt arbete med demokratiuppdraget. I rapporten *Skolan och medborgarskapet* kan man läsa att lärare upplever att ett antal faktorer såsom skolledning, kursplaner, föräldrar och till viss del betygskriterier styr arbetet i förmån för kunskapsuppdraget, än för skolans demokratiuppdrag (Ekman, 2011). Andra faktorer som spelar in är begränsad tid för uppdraget och små kunskaper om demokratiarbete i skolan. Begränsade kunskaper om demokrati hos lärarstudenter har även Biseth m.fl. (2018) uppmärksammat. I Biseths (2018) undersökning om hur lärarstudenter skapar demokratiskt engagemang i skolan genom att använda social

medier, visar resultatet att lärarstudenterna inte var rustade med tjock demokratiförståelse. Människan förstår demokrati på olika sätt och forskare menar att tjock demokratiförståelse präglas av en kultur med respektfulla relationer och att man har en förståelse för demokrati som kontinuerligt utvecklar politiska system. Den tjocka demokratiförståelsen utmanar människans kritiska tänkande. Motsatsen är tunn demokratiförståelse, vilket innebär att man tror att demokrati endast handlar om att få gå och rösta i demokratiska val och att ha möjligheten att delta i politiska partier. Det kan också betyda att man har en förståelse som handlar om den enskilde individens rättigheter (De Groot & Veugelers, 2015). Resultaten visar bland annat att lärarstudenterna inte var rustade med ”tjock” demokrati, eftersom de troligtvis inte mött det i sin värld tidigare i skolan (Biseth, Madsen, & Christensen, 2018).

Hur en lärare handlar och agerar i sitt arbete påverkas också av de olika logikerna skolan är inbäddad i (Samuelsson, 2019). Tidigare dominerade den professionella och byråkratiska logiken (Freidsson, 2001), då skolan centraliserad och inte utsatt för andra krafter. I och med marknadsiseringen av skolan har ytterligare två logiker tillkommit, det marknadsorienterade och brukarorienterade (Fredriksson, 2010). Gymnasieskolans organisering innefattar nu den byråkratiska, den professionella, marknads- och brukarmodellen och i skolan förväntas lärare medvetet eller omedvetet, anta ett byråkratiskt, professionellt, marknadsorienterat och brukarorienterat förhållningssätt i rollen som offentliga tjänstemän. Själva organiseringen kan i sig själv inte styra en lärares handlande. Beroende av om läraren ”antar” (medvetet eller omedvetet) ett byråkratiskt, professionellt, marknadsorienterat eller brukarorienterat förhållningssätt sker tankar och handlande utifrån modellen i olika dimensioner.

Lärares roll i demokratiuppdraget

Fler har forskat om demokrati frågor och medborgerlig bildning (Dewey, 2005, Englund 2007, Hartsmar & Liljefors Persson, 2013), om konfliktfrågor i klassrummet (Haakvoort & Lundström, 2019) om kontroversiella frågor (Ljunggren, Unemar Öst & Englund 2015, Hess, 2009, 2016) och alla är överens om att läraren är den person som har ansvaret för att arbeta med dessa frågor. Huddleston & Kerr (2017) menar att kärnan i en effektiv utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter utgår från den enskilde läraren. Den enskilde läraren behöver stöd för att klara av att hantera olika svårigheter som uppstår. Det har även uppmärksammats att vissa lärare inte arbetar lika intensivt med dessa frågor, vilket leder till att läraren lämnar över ansvaret till eleverna, utan att involvera sig själv eller ta tag i problemet/konflikten på allvar. Det är läraren eleven möter i skolan och det är genom interaktion med läraren och övriga elever i klassen som möjligheter till demokratisk fostran uppstår (Haakvoort & Lundström, 2019).

Utvecklingen av marknadsiseringen inom skolan har gått snabbare och längre i Sverige än i andra länder enligt OECD, vilket leder till att Internationell forskning om skolan och lärarrollen i demokrati frågor inte fullt ut kan jämföras med svenska förhållanden. Den internationella forskningen visar att läraren har ett viktigt uppdrag och att det ytterst är läraren som bör hantera dessa frågor. Likaså visar nordisk och svensk forskning vikten av lärarens roll i demokratiarbetet i skolan.

3 Teoretisk referensram och analysmodell

Studien utgår från 1) Biestas (2006) teorier om syn på den demokratiska medborgaren i form av tre konceptioner av medborgarligen idealtyper, vilken används för att se vilka idéer lärarna har om vilken typ av medborgare de har för avsikt att utbilda och 2) lärares förhållningssätt till demokratiuppdraget sett ur byråkratiskt, professionellt, marknadsorienterat och brukarorienterat perspektiv. Begreppen används för att möjliggöra diskussion och kategorisering av empiri.

Demokratisk utbildning

Politiska och pedagogiska tänkare har sedan demokratins början i den atenska stadsstaten (polis), frågat sig vilken form av utbildning som är bäst för att förbereda folket (demos) för delaktighet i styrningen av samhället (kratos) (Biesta, 2003).

Hur vi arbetar med demokrati i skolan påverkas av våra åsikter om, och syn på den demokratiska personen och demokrati i stort. Vårt sätt att förstå och tillämpa demokratisk utbildning har alltså att göra med vår syn på den demokratiska personen. Det är således beroende av våra idéer om vilken form av subjektivitet som är nödvändig eller önskvärd i ett samhälle. En tongivande tanke idag är att demokratin behöver rationella individer som kan fatta egna självständiga beslut. Just denna tanke har lett till tron att skolan ska skapa individer, genom att ge dem de kunskaper de behöver för att uppfylla detta. Tankesättet bygger på en instrumentalistisk syn på demokratisk utbildning. Utbildningen blir ett instrument för att skapa goda medborgare. Svårigheter med denna syn är att den har ett individualistiskt perspektiv på demokratisk utbildning, där skolan väntas förse eleverna ”rätt” kunskap och färdigheter. En annan svårighet med denna syn är att det bygger på synen om demokratin som sådan, att man har en individualistisk idé om demokratin. Kan demokratin då endast fungera om vi bygger den på att skapa den ur en gemensam identitet? Demokratins utmaningar ligger ju i att ha förmåga att leva sida vid sida med dem som inte liknar oss (Biesta, 2006).

Biesta (2006) skriver i boken *Bortom lärandet – demokratisk utbildningen för en mänsklig framtid* att nya inlärningsteorier haft en positiv effekt på undervisningspraktiker då den postmoderna kritiken effektivt synliggjort auktoritära strukturer och praktiker. Däremot ställer han sig frågande till nyliberalismen och de nyliberala strukturerna. Han säger:

...synen på utbildning som ekonomisk transaktion inte bara missuppfattar elevens och undervisarens roller i utbildningsrelationen, utan också leder till en situation där frågor om utbildningens innehåll och syfte blir föremål för marknadskrafterna i stället för att vara något för professionell bedömning av demokratiska avgöranden (Biesta, 2006, s. 37).

Utbildningens innehåll och syfte bör enligt Biesta (2006) hanteras utifrån en professionell bedömning snarare än att bli föremål för marknadens krafter (Biesta, 2006).

Enligt Biesta (2006) kretsar demokratiutbildning om tre begrepp, *tillit utan grund, transcendentalt våld* och *ansvar utan kunskap*. Eleven vill lära sig något, i undervisningen är tilliten viktig. I grunden handlar det om att eleven inte vet vad som ska hända, han behöver känna tillit. Biestas (2003) andra begrepp som konstituerar en utbildningsrelation är det han kallar våld, med det menas att utbildningen inte bara handlar om överföring av kunskaper, färdigheter och värderingar, utan också berör elevens individualitet, subjektivitet och

personlighet. Att han eller hon ”bryter in i världen” som en speciell och unik varelse. Man kan inte själv, av egen kraft bryta in i världen, av det skälet att världen bebos av andra som inte liknar en själv. Om man ger utbildningssituationen detta perspektiv blir det centralt att låta elever ”bryta in i världen”. Här bör situationer skapas där eleverna kan och får reagera, där undervisning och utbildare är intresserade av elevers känslor och tankar. Det handlar om att säga och göra och ta plats i det Biesta (2006) kallar den sociala väven, som skapas i en social konstruktion. I denna situation bör utbildaren utmana och konfrontera, när elever blir konfronterad rubbar vi deras subjekt. Det är det här som menas att utbildningen inkräktar på individens suveränitet, (transcendentalt våld), genom att ställa svåra frågor och skapa utmanande möten. Det påminner oss om att utbildaren alltid intervenerar i elevens liv och att denna intervenering kan ha en djupgående, omvandlande och möjligtvis även störande effekt på eleven. Utbildaren har således ett djupt ansvar. Ser man på utbildning i detta perspektiv, att elevens ska ha möjligheter att bryta in i världen, är undervisarens ansvar att ha ansvar för elevens subjektivitet, det vill säga det som tillåter eleven att vara den unika människa den är. Vi behöver inte veta allt om eleven för att ta ansvar. Vi kan inte heller bara ta ansvar, till följd av vår undervisning, om vi vet vad det leder till i framtiden. Genom att beskriva hur utbildningsrelationer konstitueras, visar Biesta på ett annorlunda sätt att se på och förstå utbildning (Biesta, 2006).

Demokratins ursprungstanke är:

Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt. Att tänka på demokrati som en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt handlar till syvende och sist om en situation, som alla har lika rätt att delta i och där alla har lika rätt att bli hörda i frågor som är av gemensamt intresse (Biesta, 2003, s. 65).

Vad innebär det att vara en demokratisk person? Biesta (2006) presenterar en individualistisk, en social och en politisk konception av det demokratiska subjektet. Dessa tre anger var sin grund för demokratisk utbildning. Medan den sociala och individualistiska konceptionen är nära anknuten till idéer om demokratisk utbildning som forandet av demokratiska individer, anger den politiska konceptionen ett annat tillvägagångssätt och synsätt. I det senare fokuserar man inte på att skapa demokratiska individer för framtiden. Här ligger fokus på att skolan ska verka för handlande här och nu, att skapa förutsättningar för elever att vara subjekt, och hjälpa eleven att uppleva vad det betyder att vara det (Biesta, 2006).

Medborgerliga idealtyper

Utbildning för demokrati – Rationellt autonomt medborgarskap

Det vanligaste sättet att förstå relationen mellan demokrati och utbildning är att förbereda barn och ungdomar för framtida deltagande i demokratin. Ser man på det på det sättet blir utbildningen trefaldig. 1) att undervisa *om* demokrati och demokratiska processer, kallas *kunskapskomponenten* (demokrati som kunskapsinnehåll), 2) att hjälpa eleven att tillägna sig demokratiska färdigheter, som att ha deliberativa samtal, kollektivt beslutsfattande och att lära sig hantera människor olikheter, kallas elevens *färdighetskomponent* (tillägnet av vissa demokratiska färdigheter), och 3) att stödja eleven att utveckla en positiv inställning gentemot demokrati, *dispositions-, eller värderingskompetens* (tillägnet av värden) (Biesta, 2003, 2006). Utbildning för demokrati handlar om att förbereda eleverna för deras framtida deltagande i samhället. Här undervisar man *om* demokrati som kunskap, färdighet, förmåga att fatta kollektiva beslut och hantera olikhet och främja tillgodogörandet av demokratiska

värden. Att undervisa *för* demokrati betyder att man har en individualistisk syn på den demokratiska personen.

Det individualistiska subjektet grundar sig i Immanuel Kants förståelse av subjekt och genomsyras av Kants idéer om att samhället behöver individer som kan fatta egna beslut och som kan tänka på egen hand. Man var tvungen att kunna ”göra bruk av sitt eget förnuft” utan styrning av andra. Hans subjekt var att människan skulle vara en autonom och rationell varelse och utbildningens uppgift var att ”frigöra det mänskliga subjektets förnuftspotential”. Hos Kant startar allt med att man kan tänka själv, *Jag tänker (Ich denke)*, och det är den högsta punkten från vilket all förståelse utgår, oavsett tidigare erfarenhet (Biesta, 2003).

Subjektet kan således vara sin egen moraliska chef. Subjektet gör inte som han eller hon blivit tillsagd eller styrd, utan för att han eller hon väljer att göra det. Kants individualistiska synsätt har starkt påverkat demokratiutbildning idag genom idén att utbildningens uppgift är att utbilda den rationellt autonoma individen, och indirekt genom idén om att utbildning handlar om att forma rationell subjektivitet (Biesta, 2006).

Har lärare eller skola detta synsätt leder det till slutsatsen att utbildningen bör skapa den demokratisk medborgare. Att utbilda en demokrat genom innehåll. Att undervisa *för* demokrati leder till en slags idealmedborgare, den rationellt autonoma medborgaren.

Utbildning genom demokrati – Socialt intelligent medborgarskap

Även om det för skolan finns goda skäl att stödja förslaget om utbildning *för* demokrati, så finns en gräns för vad som kan uppnås genom deliberativa försök att lära ut demokrati (Biesta, 2003). Den sociala konceptionen av subjektivitet utgår ifrån att man också behöver träffa andra människor från andra kulturer, och lära av dem i situationer där de själva är inbegripna. För Dewey (2005) är demokratin i första hand ett liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet.

Biesta (2006) grundar den sociala konceptionen på John Deweys tankar om vad ett subjekt innebär. Hans begrepp står i rak motsats mot Kant, för vilken allt startar genom tanken, och att tänka är något medfött, något som alla kan. Dewey anser att tankeförmåga hos en människa inte är given, utan skapas i samklang med andra i olika sociala sammanhang. Subjektet skapas i den kulturella och sociala tillvaron som människan befinner sig i. Den formar vanor, mönster, hur man agerar, tänker och reflekterar. Genom att delta i den sociala processen utvecklar individerna sig själva genom att kunna rekonstruera sig själva. Demokrati enligt Dewey, refererad i Biesta (2006) handlar om att:

Alla som berörs av de sociala situationerna bör kunna medverka till att skapa och leda dem (Biesta, 2006, s.119).

Han menar för det första att var och en i sin livsföring påverkas av de institutioner i vilka de lever och att de därför behöver ha medbestämmanderätt vid deras tillkomst. Genom att få vara med och praktisera demokrati i olika sammanhang skapas en socialt intelligent individ när denne får vara med och ha bestämmanderätt (Biesta, 2006).

Utbildning *genom* demokrati betyder demokratiska arbetsformer i skolvardagen utifrån ett större perspektiv. Detta perspektiv inkluderar hela skolans sätt att vara och organisera sin verksamhet på. Här deltar och erfar elever livet i skolan (Biesta, 2006).

Utbildning genom demokrati bör ses som ett specifikt sätt att utbilda för demokrati, vilket vilar på antagandet att bästa sättet att förbereda för demokrati är genom att delta i demokratiska livsformer (Biesta, 2003, s. 63).

Demokratisk utbildning innebär en etablering av demokratiska strukturer och processer för genomförandet i skolan. Att undervisa genom demokrati förutsätter att den inre organisationen är demokratisk, annars avspeglar det sig på elevernas attityder och värderingar gentemot demokratin. Apple & Bean säger i Biesta (2003) att demokratisk utbildning måste omfattas av två lika viktiga uppgifter, där den ena är att skapa demokratiska strukturer och processer i skolan, och det andra att ha läroplaner som ger elever möjligheter till demokratiska erfarenheter och upplevelser. Det är möjligt i skolans värld. Men elever lär även i hemmet, med kompisar, genom Internet, som konsumenter osv. Att undervisa *genom* demokrati blir en slags idealmedborgare – det som Dewey kallar den socialt intelligente medborgaren (Dewey, 2005).

Utbildning för demokrati och utbildning genom demokrati har en sak gemensamt och det är att skolan fokuserar på att förbereda elever inför ett liv i demokrati med ”rätt uppsättning kunskaper och färdigheter”. Båda sätten är på så sätt instrumentalistiska och individualistiska i sin syn på demokratisk utbildning.

Utbildning som en del av demokratin - Den handlande medborgaren

I sitt försök att lyfta tankarna om demokratisträvandena inom skolan mejslar Biesta (2006) ut ett tredje synsätt och det är en politisk konception av den demokratiska personen. Hanna Arendt har en framträdande roll i Biestas (2006) syn på demokrati och möjligheten att utöva demokratiutbildning i skolan. Arendts (1988) syn på subjektivitet innebär att en individ som handlar, har sina rötter i förståelsen av det aktiva livet, *vita activa*. Arendt (1988) relaterar subjektiviteten till livet i *polis*, den offentliga sfär vi lever i, och måste leva i, tillsammans med andra som inte är som vi. Det är här som demokrati skapas enligt Arendt (1988), i en situation här och nu, där alla har möjlighet att vara subjekt genom att låta sig själv och andra ta initiativ till handlande och ”kliva in i världen” (Arendt, 1988, Biesta, 2006).

Arendts tre grundläggande element i *Vitae activa (The Human Condition)* är arbete (labor), tillverkning (work) och handlande (action), som hon menar är ”de mest allmänna villkoren för mänskligt liv” (Arendt, 1988). *Arbete* är det som säkrar individens överlevnad, kroppens biologiska process. Människas *tillverkning* innebär enligt Arendt:

Tillverkning omfattar den produktionsprocess i vilken alla de ting tillverkas som människan anser sig behöva i varje historisk epok (Arendt, 1988, s.15).

Tillverkning innefattar således enligt Arendt instrumentalitet, skapande och produktion (Biesta, 2006). När en människa styr andra människors *handlande* eller tänkande, är det inte handlande utan enligt henne tillverkning. Således är de människorna inte subjekt utan objekt. Handlandet är däremot en aktivitet som sker direkt mellan människor. Genom att handla tar människan ett initiativ och påbörjar något nytt, att ”kliva in i världen” (Biesta, 2006). Hon betonar att ingen vet vem som visar sig när denne träder fram i ord och handling, allt beror på hur andra, som inte är lika oss, svarar på initiativet till handlande. Det kan bli problem när vi inte kan kontrollera svaret, men Arendt menar att vi handlar mot andra människor som är ansvariga för sina handlingar (Arendt, 1988, Biesta 2003).

När vi påbörjar något nytt, handlar, kan en frustration uppstå. Det är just den frustrationen som möjliggör vårt framträdande och vårt handlande och därmed också vårt subjekt. I

handlandet möter människan andra människor, men Arendt menar att för att vara ett subjekt måste initiativet till handlandet besvaras av någon annan människa. Om det inte besvaras är det inte heller ett subjekt i den situationen, handlandet är således inte möjligt utan pluralitet. Om en annan människa försöker kontrollera eller styra hur andra människor ska svara på sitt initiativ innebär det att hon gör andra människor till instrument för att uppnå egna syften, då är det heller inte att räkna som subjektivitet (Biesta, 2003, 2006).

Sålunda ger Arendt oss en förståelse av mänsklig subjektivitet, som inte längre ses som ett attribut eller som individers ägodel, utan istället är radikalt placerad i den mänskliga handlingssfären. Eller för att vara än mer precis, subjektivitet finns endast i handlandet – ”varken före eller efter” (refererad i Biesta, 2003, s. 73).

Skolan bör bidra med att skapa möjligheter till verkligt handlande och skapa möjligheter till reflektion för eleven där handlandet var möjligt och reflektion i de situationer handlandet inte var möjligt (Biesta, 2003).

Beroende av hur läraren/skolan ser på den demokratiska personen kommer undervisningen präglas av det synsättet. Skillnaden mellan de olika demokratiidealerna ger olika fokus i undervisningen, som i sin tur leder till olika idealtyper av medborgare.

Institutionella logiker

För att finna möjligheter att förstå idéer, tankar och handlingar tar studien utgångspunkt i det nyinstitutionella perspektivet, som betyder att hur skolan är organiserad antas påverka sättet som lärare tänker och agerar. Det nyinstitutionella perspektivet är en organisations sociologisk disciplin som växte fram som ett motargument till det tidigare rationella synsättet på organisationer under 50- och 60-talen, främst i USA (Meyer & Rowan 2006), men har även fått starka rötter i Sverige och Skandinavien (Eriksson, Zetterquist, 2016). En av de första vetenskapliga artiklarna inom nyinstitutionell teori var just Meyer och Rowans (1977) artikel *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. Meyer & Rowan (2006) skriver att skolorna är högt institutionaliserade organisationer idag. Organisationer väljer de bäst lämpade strukturerna i organisationen för att erhålla legitimitet i samhället. Dessa strukturer leder inte per automatik till högre måluppfyllelse, men anses ändå vara det rätta sättet att arbeta eftersom det enligt dem ger dem legitimitet (Meyer & Rowan 2006).

Teorin belyser hur handlandet inom organisationen följer det som ”tas för givet” (Eriksson-Zetterquist, 2016). En metafor för vad en organisation och en institution är förklarar Fredriksson (2010) genom att benämna organisationen som en fotbollsplan med spelare, och institutionen som själva spelreglerna. Grundantagande i nyinstitutionell teori är att ”förgivettagande” gör att den enskilda personen varken inser eller agerar efter sina intressen, då de är produkter av organisationer som innebär både handlingsmässiga och kognitiva begränsningar. Med andra ord sätter institutionen gränser för vad aktörer tänker, önskar sig, eller vad de ser som alternativa sätt att göra saker. Handlandet kommer ur föreskrifter, regler och system (Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre, 2015). Holm menar att institutioner, som just är produkter av handlande, samtidigt konstituerar handlingen (refererad i Eriksson-Zetterquist, 2016).

Institutioner växer fram ur och är ett resultat av människor som i upprepande samspel med varandra försöker tillgodose sina basala och sedan mer sofistikerade behov. Genom interaktion med andra skapar de olika sätt att handla och vissa mönster belönas, till exempel när medlemmarna i en grupp är lojala med varandra eller samarbetar bra (Eriksson-Zetterquist, 2016, s. 14).

Inom institutioner som skolan, växer det fram olika förhållningssätt hos en lärare på grund av organisering och olika logiker. Fredriksson anser att det är nödvändigt att koppla samman teorin om närbyråkrater, för att koppla samman läraryrket med den nyinstitutionella teorin (Fredriksson, 2012). En lärares attityder och beteenden kan inte endast reduceras till de modeller som ligger till grund för organiseringen av gymnasieskolan (Fredriksson, 2010), men antas påverka tankar och handlande (Eriksson-Zetterquist, 2016). Fredriksson (2001) menar att dessa logiker grundar sig på olika värden, som i sin tur innebär olika sätt att se på hur arbete ska utföras, planeras och följas upp.

Nedan visas Fredrikssons (2010) tabell över hur de olika organiseringsmodellerna visar sig i skolan och i lärarnas förhållningssätt i deras roll som offentliga tjänstemän:

	Byråkratiskt	Professionellt	Marknadsorienterat	Brukarorienterat
Överordnat ideal i yrkesutövandet	följa regelverket	beakta den professionella kunskapen och yrkesetiken	vara lojal mot organisationen	visa hänsyn till brukaren
Beslutsgrunder	regeltolkning	professionell bedömning	kundens efterfrågan, skolans profil och skolledarens riktlinjer	dialog med brukarna
Syn på elever (och föräldrar)	medborgare	klient	kund	brukare
Grund för legitimitet	formrationalitet	vetenskaplig kunskap och professionell etik	kundtillfredsställelse	medbestämmande

Figur 1. Lärares fyra förhållningssätt i rollen som offentliga tjänstemän efter Fredriksson, 2010, s.48.

Den första dimensionen handlar om yrkesutövandets överordnade ideal. I det byråkratiska förhållningssättet är det att följa regelverket som är det mest betydelsefulla idealet. Det är politikerna som är den viktigaste uppdragsgivaren och läraren tar beslut utifrån skolans styrdokument, t.ex. skollagen, läroplaner och kursplaner. I detta fall bör läraren i det enskilda fallet försöka göra en så neutral bedömning som möjligt utifrån regelverket och därmed inte låta sin egen ideologi vägleda besluten (Fredriksson, 2010). I det professionella yrkesidealet utgår läraren först och främst från sin professionella kunskap och etik (Rothstein, 2002). Lärarna värnar om sitt autonoma yrkesutövande och har lojalitet gentemot sin egen yrkesgrupp. Dessa båda förhållningssätt skiljer sig från det marknadsorienterade där läraren främst förhåller sig lojal med rektor, skolledning och ägare av skolan. Marknadsmodellen lägger stor vikt vid det lokala ledarskapet där skolledningen leder och utformar skolan och dess verksamhet. I det marknadsorienterade förhållningssättet är därmed det viktigaste idealet att vara lojal med skolledningen genom att följa direkta uppmaningar, och att utforma och anpassa arbetet utifrån det koncept skolan står för. Detta leder i sin tur att lärare kan komma att behöva kompromissa både med sin professionella kunskap och regler och riktlinjer från staten. Fredriksson (2010) skriver:

När skolledningen kräver lojalitet tystnar läraren för att skydda sin skolas konkurrenskraft på skolmarknaden. Men den marknadsorienterade läraren är också lojal mot sin arbetsgivare för att skydda sitt eget arbete och sin inkomst (Fredriksson, 2010, s. 50).

I det brukarorienterade förhållningssättet blir hänsynen till brukaren det viktigaste idealet, här är föräldrarnas och elevernas erfarenheter lika centrala för beslutsfattandet som lärarens

kunskaper. Läraren förväntas hantera eleven som en legitim aktör i sitt vardagliga beslutsfattande och denne ska få vara med och utforma verksamhet (Fredriksson, 2010).

De olika förhållningssätten stipulerar hur lärare kan fatta sina *beslut* i rollen som offentliga tjänstemän. Besluten hos den byråkratiskt orienterade grundas i regeltolkning med målet att fatta så korrekta och neutrala beslut som möjligt (Rothstein, 2002). Hos den professionelle gör läraren en bedömning utifrån ett enskilt fall baserat på kunskap och erfarenheter och inte i relation till ett regelverk. Har läraren ett marknadsorienterat förhållningssätt förväntas läraren grunda sina beslut genom lyhörddhet för elevers och föräldrars efterfrågan, och genom att vara lojal mot skolans marknadsstrategi och profil. De känsliga besluten överlämnas till rektorn, snarare än att på egen hand fatta beslut utifrån sin profession. Med det brukarorienterade förhållningssätt fattar läraren sina beslut med utgångspunkt i kommunikation med eleverna (Fredriksson, 2010).

Att skolan erhåller *legitimitet* är viktigt för skolans överlevnad. När läraren antar ett byråkratiskt förhållningssätt får skolan legitimitet genom att medborgarna är garanterade att likartade fall inom skolan hanteras lika, eftersom samtliga lärare tolkar regelverken likvärdigt. Det finns således en "formrationalitet" i de beslut som läraren fattar. Den professionelle läraren vinner legitimitet genom att ha en förmåga till situationsanpassning i beslut, i relation till lärarens och kollegiets vetenskapliga kunskap och etik. Utifrån marknadsmodellen skapas lärarnas legitimitet genom att "kunderna" har en valfrihet och därmed förvissas om att lärarna arbetar mot att möta deras efterfrågan. Det brukarorienterade sättet vinner legitimitet genom brukarnas rätt till medbestämmande i beslutsprocesser (Fredriksson, 2010).

När en organisation, skolan i detta fall, tappar sin legitimitet kan den bli utsatt för svårigheter. Det är viktigare att det inte finns några negativa "problem" hos en organisation än att visa upp goda resultat (Eriksson-Zetterquist, 2016). Dowling och Pfeffer (refererad i Eriksson-Zetterquist, 2016) skriver att organisationer försöker att skapa fullständig överensstämmelse mellan de sociala värderingar som associeras med organisationens handlingar, och normer av accepterade beteenden i de större sociala system som organisationen ingår i och är en del av. Om de båda värderingar överensstämmer har företaget legitimitet. Om det på något vis uppstår en obalans mellan dessa två värdesystem hotas organisationens legitimitet, vilket kan leda till olika former av påtryckningar, ekonomiska, sociala eller legala (Eriksson-Zetterquist, 2016).

Frågan som kommer upp då är hur organisationer svarar på olika institutionella krafter (Eriksson-Zetterquist, Kalling & Styhre, 2015). Den vanligaste förklaringen till varför en logik dominerar en annan är makt. Här menar man att man behöver studera hur olika komponenter inom ett fält organiseras. Att relatera makt till organisationskulturer är enligt Alvesson (2015) ett avsteg från den vanliga föreställningen inom organisationsteorier. Kulturer inom en organisation brukar i huvudsak förknippas med harmoni och samförstånd med gemensamma värderingar. Begreppet makt är svårt att definiera, det finns en lång rad olika definitioner. Alvesson (2015) menar att de flesta definitioner och teorier befinner sig i en skala där A får B att handla på ett särskilt sätt trots att B gör motstånd mot det. Foucault hävdar att svårigheten att definiera makt ligger i fenomenets natur:

Fråga oss inte vad makt är, utan vad begreppet makt uppmärksammar oss på (Alvesson, 2015, s. 154).

Klassiska teorier om makt handlar om att fokuserar på det individuella och beteendemässiga, inte på det mindre uppenbara, vilket Alvesson ser som en fara då han anser det vara de

viktigaste maktelementen idag. Makt ger inte bara synliga resultat, utan den kan också vara en faktor till varför handlingar *inte* kommer till stånd. Alvesson (2015) talar om ideologisk eller symbolisk makt. Här ser man inte makten som avsiktlig eller medveten, utan förklaras i strukturell och systembyggande natur. Ideologier eller andra mekanismer kan utöva makt över elitens avsikter och de eliter som drar nytta av att behärska olika former av makt kan också vara underkastade dem. Makt kan alltså verka även om till exempel chefer endast har begränsad kontroll av den och en del av den är oavsiktliga.

Även om makten inte är enbart negativ så drar begreppet uppmärksamhet till hur någon underordnas och formas i överensstämmelse med särskild kraft, som prioriterar vissa intressen och negligerar andra (Alvesson, 2015, s. 155).

Tankesättet ovan ger oss en möjlighet att fokusera och vässa våra tankar i resonemang och vår uttolkning. Själva idén med att använda maktbegrepp borde enligt Alvesson vara att rikta uppmärksamheten på formella institutioner eller människor (Alvesson, 2015). Foucault talar om makt och normalisering i institutioner i termer av logiker och tillför på så sätt enligt Grape (2001) en dimension i nyinstitutionell teori. Detta genom att synliggöra hur dessa logiker upprätthåller normalitetsaspekter. Att en logik dominerar över en annan har med makt att göra och när den blir allmänt accepterad blir den normaliserad. Genom synliggörande av logikerna kan man få en förståelse för om hur dessa logiker kan betraktas som resurser eller begränsningar (Grape, Blom & Johansson, 2010).

Lärarna befinner sig inbäddade i olika logiker, professionell, byråkratisk, brukar- och marknadsorienterad (Freidsson, 2001, Fredriksson, 2010) och enligt nyinstitutionell teori antas det påverka sättet som lärare tänker och handlar i egenskap av offentliga tjänstemän (Eriksson-Zetterquist, 2016). Reformerna har fått konsekvenser för en lärares arbete och profession (Fredriksson, 2010, Samuelsson, 2019) och konsekvenserna kanske inte blivit det som var planerat eller förväntat.

Swedish cultures of teaching, with lower results, are more embedded in the logic of the market... even market efficiency has its cost. The article explores and highlight how different contexts matter for the way teachers experience their possible actions in work (Samuelsson, 2019, s. 80).

Samuelsson (2019) kommer fram till att den svenska skolan är inbäddad marknadslogiken i större grad än till exempel Finland, vilket påverkar en lärares möjligheter till handlande (Samuelsson, 2019). Denna studie utgår, likt tidigare studier (Fredriksson 2010, Samuelsson 2019) ifrån att lärare påverkas av institutionella logiker medvetet eller omedvetet. För att finna möjligheter att förstå idéer, tankar och handlingar om lärarnas demokratiuppdrag tar jag i studien hjälp av det nyinstitutionella perspektivet.

4 Metod

I denna del beskrivs den valda metoden utifrån underrubrikerna 1) vetenskapsteoretiskt perspektiv 2) kvalitativa semistrukturerade intervjuer med vinjetter 3) urval 4) genomförande 5) operationalisering 6) hantering och analys av insamlad data 7) tillförlitlighet och trovärdighet och 8) forskningsetik och akribi.

Vetenskapsteoretisk perspektiv

Jag tar utgångspunkt i det socialkonstruktionistiska perspektiv där de medverkande lärarna ses som aktörer i konstruktionen av skolans demokratiuppdrag (Alvesson & Sköldberg, 2008). Min utgångspunkt är att verkligheten är socialt konstruerad. Lärarna förstås som professionella aktörer som är delaktiga i och medskapare av demokratiuppdraget, som jag betraktar som sociala konstruktioner.

Utifrån Alvesson & Sköldbergs (2008) trilaterala sanningsbegrepp får man fundera på vad man har för avsikt med sin studie, och vilket kunskapsintresse man är ute efter. Det finns olika begrepp av sanningar, och jag som forskare bör ställa mig frågan vilken typ av kunskap jag eftersträvar. Är det sanning som *korrespondens*, sanning som *användningen* eller är det själva *meningen* jag som forskare vill åt. Troligtvis har varje forskningsresultat en del av varje, men kanske mer av någon, utifrån vald teoritillämpning. I mitt fall är det delvis användningen, då jag vill få fram hur de förverkligar uppdraget och vilken möjlighet de har att arbeta med demokrati- och fostransprocesser, men även mening och förståelse för hur de uppfattar sitt uppdrag, och hur de ser på vilken slags människa samhället behöver.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer med vinjetter

Den metod som valts för studien är semistrukturerade intervjuer med vinjetter som utgångspunkt. Valet av metod grundar sig på studiens syfte *att undersöka lärares syn på innebörden av demokrati och fostransuppdraget, vilka intentioner de har om vilken slags medborgare de har för avsikt att utbilda, och vilka förutsättningar lärare har för att uppfylla demokratiuppdraget*. Specifikt har intresset riktats mot lärarnas handlande och tillvägagångssätt i odemokratiska situationer klassrummet, och lärarnas handlande i kollegiala sammanhang i skolan. Kvale och Brinkman (2009) betonar att den semistrukturerade intervjun försöker förstå teman i de intervjuades vardag utifrån deras egna perspektiv och bygger på tolkningar av de beskrivningar som de intervjuade gör kring fenomen som tas upp i intervjun och vinjetterna. Då lärarna genom intervjuer och vinjetter ges möjlighet att beskriva sitt handlande och sin verklighet på ett ingående sätt, och reflektera över dessa, blir intervjuer en väl lämpad metod. Ytterligare anledning är att i kvalitativa intervjuer ges forskaren en möjlighet att få utförligare och mer ingående svar via följdfrågor, än till exempel öppna frågor i en enkät. Uppfattningarna är vare sig sanna eller falska, utan styrkan i intervjuer är möjligheten att få tillträde till intervjupersonernas vardagsvärld, att få möjlighet att fånga upp deras tankar (Bryman, 2011).

Vinjettmetoden

För att på djupet komma åt tankar om lärarnas handlande av demokratiuppdraget och för att synliggöra min andra och tredje frågeställning behövde jag ställa lärarna inför mer tydliga och konkreta exempel på situationer. Detta för att få dem reflektera över rollen som lärare och hur de utifrån sin lärarroll tror sig hantera situationen.

Vinjettmotoden är vanlig inom forskning om socialt arbete, och när man som forskare vill klarlägga värderingar och bedömningar som kan vara svåra att fånga med vanliga frågor. Fördelen med vinjett är att tankar om handlandet förankras i en konkret situation. Inom den kvalitativa ansatsen används den även för att fånga den intervjuades reflektioner över ett ämne eller när intervjupersonen ställs inför moraliska dilemman, som denne måste göra en yrkesmässig bedömning av (Kullberg & Brunnberg, 2007). Finch, i Bryman (2011) menar att det faktum att det handlar om andra människor, skapar en viss distans mellan frågan/fallet och intervjupersonen och därmed blir situationen mindre hotfull. Alla lärare utgår från samma fall, metoden kontextualiserar frågan/frågorna som ska undersökas, vilket gör att det kan anses att svaren blir mer tillförlitliga. Även Barter och Renold refererad i Kullberg & Brunnberg (2007) menar att man som forskare på ett enklare och mer avdramatiserat sätt kan få tag på respondentens bedömning av frågor som kan vara känsliga. De behöver då inte avslöja hur de själva agerar i en situation, och kanske känna sig utpekade att ha gjort ”fel bedömning” (Kullberg & Brunnberg, 2007, Jegerby, 1999).

Utformning av vinjett

Vinjetterna är framtagna efter diskussion med två lärare, en på friskola och en på kommunal skola, från egen personlig yrkeserfarenhet, från tidigare forskning och teoretisk referensram. Båda dessa lärare är engagerade och arbetar aktivt med demokrati- och fostransfrågor på sina skolor. Lärarna ingår inte i denna undersökning.

Vinjetten ska vara kort, verklighetsanknuten och lätt att förstå. De ska uppfattas som trovärdiga. Forskare menar att hur verklig en vinjett uppfattas av de svarande, kan vara något som påverkar överensstämmelsen mellan svaren från vinjetten och handlandet i ett verkligt fall från deras vardag, vinjetten ökar således validiteten (Kullberg & Brunnberg, 2007).

Vinjetterna är fiktiva i denna studie, men belyser situationer från en vardaglig värld inom skolan. Vinjetterna testades på några gymnasielärare, då upptäcktes att en av dem var svårtolkad och behövdes justeras. Därefter testades de igen och fick en god respons genom hög igenkänningsfaktor. För att få en djupare förståelse av de intervjuades svar kan man använda sig av öppna frågor i samband med vinjetten. Man ska, enligt Jegerby (1999), som forskare ställa sig frågan om man ska ha med bakgrundsfrågor i samband med vinjettfrågor. Om man endast har vinjettfrågor är det lättare att behålla anonymiteten i en liten urvalsgrupp. Jag gjorde bedömningen att bakgrundsfrågorna var viktiga komplement för att kunna svara på hela studiens syfte. För att inte påverka respondenten har jag valt könsneutrala namn och använt mig av begreppet hen om honom eller henne i studiens två vinjetter.

Urval

Undersökningen har genomförts i en mellanstor kommun. Urvalet är ett så kallat ändamålsenligt urval, där forskaren aktivt väljer ur en population (Kvale & Brinkamn, 2009). Orsaken till ändamålsenligt urval är att lärarna tillsammans ska ha möjlighet att svara på tänkt syfte.

Ambitionen i urvalet var inledningsvis att ha tre lärare från kommunal gymnasieskola och tre lärare från friskola som ingår i en börsnoterad koncern. Lärarna i urvalet skulle vara lika fördelade över skolformerna och verksamma som yrkeslärare inom valda yrkesprogram. De utvalda lärarna skulle vara ungefär i samma åldersspann, vilket gör att de är uppväxta i samma tid, de ska ha jobbat en längre tid för att ha en god erfarenhet av professionen, och upplevt skolan och demokratibegreppet i förändring (Ljunggren, m.fl. 2015, Larsson, 2013).

Tyvänn gav två av lärarna ett negativt svar. Enligt Kvale och Brinkman (2009) bestäms antalet intervjuer av hur väl det svarar på syftet. Det framträdde, efter analysen, inte några nya teman i första forskningsfrågan, ej heller i sista forskningsfrågan, då bedömde jag att en mättnad förelåg vid fyra intervjuer. Urvalet av flera lärare i urvalskommunen som matchade mina urvalskriterier fanns ej heller tillgänglig vid tidpunkten. Fyra intervjuer bedömdes då ge tillräcklig mängd datamaterial för att bearbeta och analysera inom tidsramen för studien. De kvarvarande fyra lärarna stämde väl överens med de urvalskategorier jag valt för studien. Lärarna är två omvårdnadslärare och två yrkeslärare inom Hotell och Handel och administration, en på vardera skolan. Anna har 15 års erfarenhet inom yrkesprogrammet på friskola. Carina har 20 års erfarenhet som lärare och undervisare på omvårdnadsprogrammet på friskola. Eva har undervisat i ca 8 år på omvårdnadsprogrammet i den kommunala skolan. Lena har jobbat i ca 20 år i den kommunala skolan som yrkeslärare på Handel och administrationsprogrammet.

Anledningen till att välja yrkeslärare på yrkesprogram är att de undervisar elever som lär i skolan, och som erhåller lärande genom APL, arbetsplatsförlagt lärande, i praktik i samhället. De ska således ”rustas” i skolan av yrkeslärare för lärande i sitt yrke, därefter ska de ut i samhället och praktisera och växelvis tillbaka till skolan.

Ett övergripande synsätt i studien är att alla lärare idag arbetar i konkurrensutsatta marknadsanpassade skolor (Fredriksson, 2010). Motivet för att välja lärare ur både kommunal skola och friskola är på grund av syftet. Första delen handlar om lärares syn på demokratiuppdraget, andra delen vilken roll de tillskriver eleverna och tredje delen av syftet handlar om vilka förutsättningar lärare har för att arbeta med demokratiuppdraget.

Genomförande

Lärarna i studien kontaktades via mail i första ledet. I mailet beskrevs syftet med studien och en beskrivning av undersökningsförfarandet vid intervju och vinjett bifogades. Mailet innehöll också information om forskningsetiska principer. Sex lärare var tillfrågade och fyra lärare tackade ja. Lärarna valde tid och tillsammans ordnades plats att vara på. Intervjuerna ägde rum under deras planeringstid. I samråd med de kommunala lärarna beslutades det att sitta i ett ostört vådrum, och på friskolan kontaktades administratören som bokade in ett mindre klassrum. Vid intervjutillfället förklarades syftet med studien, forskningsetiska principer, och tillvägagångssättet med vinjetterna. Respondenterna kunde när som helst avbryta intervjun om så önskades (Vetenskapsrådet, 2002).

Intervjuerna började med halvstandardiserade frågor i första delen. Lärarna hade möjlighet för följdfrågor, om oklarheter uppstod. I andra delen använde jag mig av en kombination av vinjett nummer ett tillsammans med grundfrågor. Vinjetten tilldelades lärarna och lästes på plats, de fick ta den tid de behövde. I tredje delen var det vinjett nummer två som läste igenom och samma tillvägagångssätt användes. Lärarna fick information om att de skulle svara på vinjetten utifrån hur de själva tänkte om och skulle handlat i, den aktuella situationen. Detta till skillnad mot att säga hur någon annan skulle handlat i den aktuella situationen.

Operationalisering

I uppsatsen undersöker jag lärares syn på och agerande i demokratiarbete genom att ta fasta på Biestas (2006) demokratiska medborgarideal. Jag utgår från vinjetter med vidhängande frågor. I denna studie använder jag mig av Max Webers sociologiska definition av idealtyp.

Idealtyperna avser att beskriva en begreppslogisk och analytisk modell som används för att beskriva och analysera en viss social enhet eller ett socialt förhållande. Idealtyp handlar inte om någon sorts värdering, utan syftar på ”renodlad” (Boglund, Eliaeson & Månson, 2005). I Biestas (2003, 2006) tre olika konceptioner betonas vissa drag. De betonade egenskaperna bildar en konstruktion som definierar enheterna eller förhållandet i frågan. Idealtyperna är abstraktioner som används för att försöka få tag på vår komplexa sociala värld. Enligt Weber kan vi inte förstå sociala fenomen i dess helhet, utan de är ett destillat av huvudkomponenterna hos en institution eller social process. En idealtyp är en rent mental konstruktion, en *Gedankenbild*, som man kan använda sig av när man närmar sig en faktisk verklighet med dess komplexitet (Boglund, Eliaeson & Månson, 2005).

Demokratityperna, de tre olika konceptionerna, utgår från den övergripande teoretiska diskussionen i kapitel 5, är konstruerade på förhand. De är inte ett resultat av min analys. En nackdel med demokratiidealen är att de går något in i varandra, de är inte helt ömsesidigt uteslutande. En säker sortering av lärarnas svar är inte klart möjlig utifrån denna begränsade studie, men den kan ge en riktning på lärares syn på vilken typ av medborgare de har för avsikt att bilda. Lärarna följer troligtvis läroplanen i sina diskussioner och arbete, som i sig är relaterade till de olika idealtyperna i sin deskriptiva ansats i form av *om*, *för* och *genom* demokrati. Nedan visas vinjett ett i sin helhet.

Kim har precis börjat skolan, och pratar inte särskilt mycket. Du har svårt att få med Kim i gemenskapen, är lite av en ensamvarg. Ett moment i kursen handlar om bemötande. Vid ett par lektionstillfälle ska ni arbeta med bemötande av gäster eftersom det ingår i kursen och eleverna snart ska ut på praktik. Eleverna ska lära sig om olika kulturer och hur man bemöter olika individer på olikartade sätt, beroende av vem gästen är. Du tänker på det ni pratade om på mötet häromdagen, att Kim var medlem i SD och hade rasistiska åsikter. Det uppdagades då en annan lärare plötsligt befann sig i en livlig diskussion i klassrummet häromdagen, som handlade om invandring och Kim öppet sagt att ”alla invandrare skulle skickas hem”. Nu ska du undervisa klassen och ni ska arbeta med att bemöta olika kulturer och visa på vikten av rätt bemötande till alla gäster av alla nationaliteter.

Indikatorer på konceptionen *Rationellt autonomt medborgarskap* är formuleringar som handlar om att frigöra individens inneboende förmåga till rationell autonomi, som att eleven ska förvärva kunskap, färdigheter och attityder som bidrar till att förverkliga denna ambition. Att de formulerar sig om betydelsen att utbilda *om* demokrati – det vill säga att de uttrycker att de arbetar med kunskaper för att öka elevens förmåga att vara god medborgare. Till exempel att öva en källkritisk förmåga, kritisk reflektion, kommunikativ förmåga som lyssna, läsa, tala skriva, öppen diskussion, deliberativa samtal. Öva medie- och informationskunnighet. Formuleringar som dessa antyder på en individualistisk och instrumentalistisk syn på den demokratiska personen.

Indikatorer på en social konception av den demokratiska personen - *Socialt intelligent medborgarskap*, är formuleringar som gör gällande att utbildningen utvecklar elevernas sociala intelligens genom möte med andra. Att demokrati utvecklas i samspel med andra, och att utbildningen kan hjälpa eleven att leva i en demokrati, att det sker i skolan genom demokrati. Eleverna lär sig genom att uppleva och utöva delaktighet i skolan, i samhället, i social interaktion med andra där de använder sin sociala förmåga för att klara det. Indikationer inom denna konception är att de är större och mer övergripande i sin ansats där läraren låter eleven delta i social gemenskap för att utveckla förmågor inför framtiden. Även här antyds en instrumentalistisk och individualistisk syn på eleven så till vida att en individ kan skapas och att skolan är instrumentet för det.

Indikationer på *politisk konception av den demokratiska medborgaren* är uttryck som visar att demokrati skapas mellan individer, i en situation där och då. Att man inte kan använda skola som instrument för att ”göra” goda medborgare, att en individ inte kan ”bli” något normativt, positivt framåt i tiden. Uttryck och formuleringar och handlingar som visar att eleven ”får ta plats” i klassrummet, där alla är lika mycket värda, där all får *vara* dem dom är, utan att styras av andra, där eleven har möjlighet ”att börja ta initiativ” och ”kliva in i rummet” som en del av en helhet i ett klassrum. Formuleringar som antyder att man tar ansvar för individen och rummet av pluralitet och skillnad och att demokrati är här och nu, i interaktionen mellan människor.

I vinjett två, i det tredje blocket med bifogade frågor ”*Vad hindrar eller möjliggör arbetet med demokrati frågor*”, analyserar jag både hur de handlar i situationen och vilka möjligheter lärarna har att påverka sin lärarroll i sitt arbete med demokratiuppdraget, vilken autonomi har de att arbeta med dessa frågor. Nedan visas vinjett två i sin helhet.

Alex är en elev som gått på skolan i två år. Alex gillar att lära sig nya saker och vill gärna diskutera. Var framåt och tog för sig det första året men efterhand har Alex tystnat. Det är inte samma gnista i Alex längre. Det visar sig att några på skolan och i klassen varit elaka på sociala medier, hen känner sig ledsen. Hen har pratat med sin mentor, men inget händer. De elaka kommentarerna fortsätter som vanligt, även inne på lektion och Alex berättar att hen inte längre känner sig trygg i klassrummet. Vågar inte diskutera som förut, är rädd att säga fel saker och att de ska kommentera ännu mer på sociala medier. Alex är ledsen för sin livssituation och för att betygen sjunker.

Analys

Barbara Czarniawska (2004), som är organisationsforskare, skriver att intervjuer inte enbart är ett sätt att få information om hur en verksamhet fungerar, utan att den också är en berättelse från fältet. Även Kvale & Brinkamn (2009) anser att det är viktigt att i analysen inte behandla intervjuerna som utskrifter, utan istället se dem för vad de egentligen är, nämligen levande samtal. Czarniawska (2004) menar att de som verkar i en organisation (skolan), genom intervjuer skapar mening i form av berättelser, och att en analys av en institutionaliserande berättelse har till syfte att synliggöra det som reglerar individens handlande. Lärarnas demokratiarbete i skolan är en institutionell handling. Man kan genom berättelser, som i detta fall utgörs av intervjuer och vinjetter, förstå institutionella handlingar (Czarniawska, 2004). Handlingarna som leder till medborgerliga idealtyper analyseras sedan utifrån de institutionella logikerna.

Under intervjutillfällets gång förde jag anteckningar. Efter intervjun skrev jag ner ”det som sades mellan raderna”, själva känslan av intervjun. Tystnaden var påtaglig vid frågan om lärarens möjligheter till påverkan av sitt demokratiuppdrag. Detta skedde vid två tillfällen. Vid det ena tillfället lossnade samtalet mot slutet av intervjun då frågan om det var något mer att tillägga ställdes. När dessa två lärare talade fritt blev svaren mer uttömmande. Det är lärarnas svar på vinjetter och frågor, som blir deras berättelse som analyseras. Den verkligheten är subjektiv och beroende av i vilket sammanhang den studerades. Jag har som uppsatsskrivare en förförståelse för hur det är att arbeta med demokrati frågor genom min egen lärarbakgrund. Dessutom finns det en ”officiell version” av vad som förväntas av lärare i arbetet med demokratiuppdraget. Anteckningar transkriberas noggrant, analyseras och tolkas. I första frågeställningen ställer jag mig frågan, -Vad är det som händer här? Vad är lärarnas ”main concern”? Vad är de upptagna av, eller inriktade på att göra. Jag försöker förstå

lärarnas sätt att se på saken, utan att ta deras perspektiv för givna (Fejes & Thornberg, 2015). Succesivt utvecklande av kategorier sker under forskningsfrågan - *Lärares syn på demokrati- och fostransuppdraget?* Jag kopplar de utvecklade kategorierna till min teoretiska referensram och tidigare forskning, för att på så vis anknyta till studiens syfte och forskningsfrågor. För att genomföra det sista steget i analysen, valde jag att dela upp materialet i tre block utifrån de aktuella frågorna. Materialet skrevs ut, klipptes och klistrades som ett steg i den första kodningen, vilket gav mig en god översikt över svaren i de olika blocken. Därefter gjordes en kvalitativ analys, vilket ledde till möjligheter att se likheter och skillnader i svaren (Fejes & Thornberg, 2015). Lärarnas svar var i många fall samstämmig, men i andra frågor inte samstämmig. Genom att kategorisera svaren mot mina frågeställningar kunde jag se vad lärarna mest riktade sin uppmärksamhet mot (Kvale & Brinkman, 2009).

Tillförlitlighet, Trovärdighet

När värdet av olika vetenskapliga metoder diskuteras sker det utifrån validitet (giltighet) och reliabilitet (tillförlitlighet/trovärdighet). Trovärdigheten för kvalitativa forskningar handlar om att visa att val av teoretiskt perspektiv är relevanta för studiens syfte (Bryman, 2011). En tydlig beskrivning av hur studien genomförts är av största vikt för dess reliabilitet och att i resultat- och diskussionsavsnittet svara på syftet och frågeställningar för studiens validitet är lika viktigt. Avtäckar metoden det den avser avtäckta och är det möjligt att göra en upprepning av studien och få samma resultat.

I och med att vinjetten presenterar en och samma kontext för samtliga lärare, utgår de från samma information. Det bidrar till att giltigheten och trovärdigheten i studien stärks (Kullberg & Brunnberg, 2007). Utifrån denna studie är det inte, med avseende på lärares demokratiarbete, möjligt att generalisera svaren. Kritik emot vinjettmetoden är att det oftast handlar om fiktiva fallbeskrivningar. Det anses omöjligt att erhålla svar som är likvärdiga med verkligheten, på grund av att respondenten inte upplevt fallet ifråga. Lärarna är medvetna om att de inte bedömer eller tar ställning till en autentisk situation, de är också medvetna om att de svar de ger inte är identisk med en verklig handlings- eller beslutssituation. Problemet kan lindras genom att ha så verklighetstroga vinjetter som möjligt. Vinjetterna upplevdes autentiska och igenkänningsfaktorn var hög, samtliga lärare svarade väl på de fiktiva vinjetterna, även om alla inte upplevt exakt samma situation, vilket gör att jag anser att de har en hög validitet. Det finns dock en risk att lärarna ger en förskönad bild eller en orealistisk bild av verkligheten, å andra sidan kan ju respondenten faktisk tänka sig in i en fiktiv situation och skapa sig en bild av den och på så sätt kunna avgöra hur de tror de skulle handla och tänka (Kullberg & Brunnberg, 2007).

Jag har inte för avsikt att generalisera resultatet, det blir utsagor om detta specifika fall, en ideografisk studie. Undersökningen resulterar i en analytisk utsaga av vad lärarna ger uttryck för i dessa frågor, och om de påverkats av institutionella logiker. Resultatet kan peka på viktiga områden för skolan, som likvärdighet, lärarrollen och demokratiuppdragets varande i skolan idag, men också bidra med nya frågor som kan vara intressanta att forska vidare på.

Forskningsetik och akribi

Att forska är en nödvändighet för samhället. Som forskare ska man göra en avvägning mellan den förväntade nya kunskapen och eventuella negativa konsekvenser för uppgiftslämnaren, det så kallade individskyddskravet. Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram principer som ska skydda individen. Individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på

forskningen. Dessa är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekravet.

Etik i samhällsvetenskaplig forskning har framför allt att göra med vad som är rätt och rättvist. Jag lägger stor vikt på etiken, i studien. De berörda har svarat och idealtyper har tagits fram utifrån svaren. Det ligger ingen värdering i de olika idealtyper som framkommit, utan de är just mentala bilder av hur man ser på demokrati. Att hålla sig till etiska principer inom forskning när det är konflikter mellan intresse, värderingar och attityder är en utmaning. Konflikter kan uppstå när staten har en ambition, arbetsgivaren, det vill säga huvudmannen har en ambition, elever och föräldrar en och läraren ytterligare en. Lärarna kanske vill vara lojala gentemot sin arbetsgivare och samtidigt inte "göra fel". Min ambition är att behandla lärarna och deras svar med stor respekt. Ytterligare en etisk aspekt är lärarnas namn och arbetsplats. Jag har gett var och en ett fiktivt namn och platsen studien ägt rum är en medelstor svensk stad. Jag har informerat och diskuterat med deltagarna i studien angående dessa etiska principer. Informationskravet innebär att jag som forskare informerar om forskningens syfte, vilket jag gjort både vid första kontakten och i början på varje intervju. När det gäller att uppfylla konfidentialitetskravet kommer jag under tidens gång ha uppgifterna inlåsta. Jag meddelar även att resultatet endast kommer att användas till forskningsändamål. Jag har med största noggrannhet transkriberat primärmaterialet, ord för ord och jobbat med primärkällorna genomtänkt, samvetsgrant och konsekvent. Sekundärkällorna har redovisats genom referenssystem och litteraturlista. Min analys av andras resultat är noggrant tolkade och refererade och i de fall jag förmedlat andras analyser med referat, har jag citerat dem ordagrant.

5 Resultat

Resultatkapitlet är uppdelat i tre delar där 1) belyser lärarnas syn på demokrati- och fostransuppdraget 2) vilken demokratisk roll eleverna tillskrivs och 3) lärarnas förutsättning att arbeta med demokratiuppdraget

Lärarnas syn på demokrati- och fostransuppdraget

Fyra teman är framträdande i del ett: Lärarna lyfter fram 1) vikten av att vara trygghetskapare i klassrummet genom relationer 2) vikten av att se helheten för elever och att se hela eleven 3) vikten av att bekräfta varje individ som den är och 4) att demokrati- och fostransuppdraget är viktigt för att skolgången ska vara meningsfull för både eleverna och lärarna. Dessa teman var genomgående i materialet oavsett var lärarna jobbade eller vad de undervisade i. Nedan belyses dessa resultat med hjälp av citat och återberättande av lärarnas utsagor.

Samtliga lärares syn på sitt demokratiska uppdrag är att det är *viktigt*, särskilt när ungdomarna tillbringar så mycket tid i skolan. Anna tror att man i lärarrollen alltid behöver bygga relationer med eleverna. När hon bygger relationer med eleverna blir de mer motiverade. Många av hennes elever vill kramas och ha den sociala närheten. Om hon skulle bli för hård, får hon inte med dem på samma sätt. Hon berättar att om hon är för trött och inte har orkat bygga upp relationer tar de inte till sig den kunskap de behöver på samma sätt som när hon har en relation.

Relationer bygger hon även för att skapa trygghet, först då menar Anna att eleven vågar anförtro sig, och det är inte förrän då hon kan hjälpa och stötta dem på alla plan.

Med tryggare elever vågar eleverna mer. När de mår dåligt vågar de inte säga något, men är de trygga med mig kan jag hjälpa dem så att de kan gå vidare och prestera i sina studier. För det är ju det som är målet ändå, att de ska klara skolan (Anna).

Lärarna anser överlag att de behöver hjälpa eleverna att skapa trygghet i skolan och coacha dem så att de har med sig så mycket kunskap som möjligt till nästa fas i livet. En av respondenterna uttrycker det:

...jag är som en ledsagare, en handledare till eleven för att denne ska få med sig så mycket kunskap som möjligt för att förbereda sig inför nästa fas i livet (Carina).

Carina menar också att det är läraren som ser helheten, att det inte bara går bara mata in kunskap, utan att också titta på en elevs hela dag och liv. Anna säger att hon inte tycker det fruktbart att bara undervisa utan hon vill ta sig an det hon kallar ”de mjuka delarna” också och på så vis få med sig en elevs helhet.

För mig är det viktigt med helhet för eleverna. Inte bara med studierna utan att man kan ta dom mjuka varorna också ...att vi har som roll att se den helheten, jag tror inte att vi bara kan mata in kunskap. Det är ju katastrof om det blir så. Det tror jag ju absolut inte på. Alltså, våra barn och ungdomar är ju för ... mer hos oss, än hemma (Anna).

Det tar mycket energi att engagera sig i elever och rektorn har bett henne att inte göra allt hon gör, men hon ser ingen annan utväg om hon ska kunna skapa ett gott klimat i klassrummet och bidra till goda samhällsmedborgare. Jobbet skulle inte vara detsamma om det endast handlade om att undervisa, det skulle hon inte trivas med. Liknande tankar kring

demokratiuppdraget har Eva, som anser att läraren måste lägga kraft på och vara tydlig i att bekräfta varje individ som den är. Att eleven duger precis som den är.

Det tänker jag, i den där bekräftelsen av varje individ, att den duger som den är. Så är det ju grunden till demokrati, det är kärnan i demokrati. Mitt uppdrag som demokratisk medmänniska betyder mycket och är en viktig roll (Eva).

Hon anser att om eleverna inte får sin röst hörd i klassrummet, eller om inte ens läraren eller andra vuxna omkring eleven, *ser eleven*, hur ska de då kunna medverka i en demokratisk process? Hon säger att hon och hennes arbetslag inte vill fostra någon Breivik (han som sköt ihjäl x antal personer på Utöya i Norge). Jag frågar vad hon menar på ett djupare plan. Hon nämner att elever kan komma att leva parallella liv, och bilda sin egen uppfattning om hur saker och ting förhåller sig, bara för att de känner starkt utanförskap och att ingen ser dem eller lyssnar på dem vare sig hemma eller i skolan.

Evas svar på frågan om hur hon ser på demokrati- och fostransuppdraget speglar väl hur samtliga respondenterna uttryckte sig:

Egentligen tänker jag att man glömmer hela människan idag, när man tänker på skolan. Man glömmer att barn är så mycket tid i skolmiljön. Jag vill lyfta vikten av bekräftelse och av hjärtat i själva rollen som lärare för den enskilde individen och att sedan ta med sig det in i grupsammanhang (Eva).

Eva har erfarenhet från andra institutioner och förmedlar att det ofta är en vuxen, ofta en lärare som sett söndriga och trasiga elever. Hon kallar dessa barn ”maskrosbarn”, där flera klarat sig i livet tack vare att någon såg dem och lyssnade på dem. Hon hävdar att när läraren inte har tid eller ork att *se* eleven, som ser ungdomarna mest, finns det risk att ”Breivik” skapas.

Det demokratiska uppdraget för Carina som lärare är viktigt och betydelsefullt. Hon pratar om demokratifrågor dagligen i klassrummet. Om eleven har kunskap om rättigheter och skyldigheter, hur man är mot varandra, har koll på vilken roll man har i klassrummet, vet hur man är med kompisar, hemma, på sociala medier och förstå hur bra man har det då är det demokrati. Hon anser att demokrati är något man ska värna om:

Demokratiuppdraget betyder ju jättemycket tycker jag. Men det är en kunskap om att bara bli medveten om demokratin och värna om det och inte bara ta det för givet (Carina).

Många demokrati- och fostransfrågor är kopplade till Carinas undervisningsämnen. Det skapas naturliga diskussioner i klassrummet som hon liknar vid deliberativa samtal. Ämnen som är relaterade till att vårda, hjälpa och stötta andra blir också naturliga diskussionsteman eftersom eleverna ska ut och träffa patienterna på sin APL. Sjukvårdslagen ligger till grund för yrkeselever som ska ut och praktisera inom omsorgsprogrammet. Där anser Carina och Eva att de har god hjälp av vårdens lagar och värdegrunden som ska in i alla omvårdnadskurser, på så vis är deras demokratiuppdrag mycket viktigt och nödvändigt.

Lena anser att det demokratiska uppdraget är viktig, så till vida att man genom olika ämnen kan komma åt elevernas vilja att lära sig nu, för att klara sig väl i framtiden. De viktigaste är inte att eleverna gör som de blir tillsagda, utan att de också har ett tryggt klassrum där de kan fråga om vad de vill. Hon menar att eleverna får ha åsikter och tycka till och att det ska vara högt i tak samtidigt som hon säger att skolans uppdrag är att förmedla kunskap.

Lärarna vill arbeta med demokratiuppdraget och anser att det är viktigt, framförallt för att skapa trygghet i klassrummet. Lärarna behöver lära känna eleven och förstår en elevs helhet för att kunna närma sig demokratiuppdraget.

Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang

Enligt Biesta (2006) är det lärarens *åsikter* om och *syn* på demokrati och den demokratiska personen som styr hur man arbetar med demokrati i skolan. Demokratiarbetet i skolan är således beroende av en lärares idéer och tankar om vilken form av subjektivitet som är nödvändig och önskvärd i ett samhälle. Skolan är en del av samhället. Genom att ringa in respondenternas svar på vilket *syfte* och *roll* skolan spelar i samhället, hur de *handlar* i en undervisningssituation (vinjett ett) och tillhörande fråga om vilka *mål* de har med sin undervisning i demokratifrågor, kommer synen på den demokratiska personen fram. Dessa tre resultat ligger till grund för svaret på tredje frågan i syftet - Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang och handlande. Resultat belyses med hjälp av citat och återberättande av lärarnas utsagor med start i skolans syfte och roll.

Anna säger att skolans syfte är att utbilda elever, och ge dem kunskaper i alla områden. Hon tänker på de mjuka delarna också, de som vårdar och omhändertar. Där anser hon att skolan har ett stort ansvar för att göra ”starka barn”, som hon säger kostar samhället mindre. Skolan kan göra stor skillnad i att utbilda barn och ungdomar.

... göra starka barn som till sist kommer att kosta mindre för samhället, för vi kan göra stor skillnad där, att utbilda barn och ungdomar (Anna).

Carina uttrycker att skolans syfte är att främja kunskap och utveckling ur ett hälsoperspektiv med välmående människor, som hon tror är bra för samhället. Skolan bör också förbereda eleverna att förvärva kunskap, som hon anser behövs för att de ska klara sig själva. Denna kunskap behövs också för att, när de senare når ett vuxenliv, bidra till samhällsbygget.

Utbildningsmässig kunskap tänker jag på då. Kunskap att ta hand om sig själv eller att ta hand om vägar till exempel, så att det går att bygga och utveckla samhället. Så att kunskap är väl huvudsyftet med skolan, men i många olika skepnader (Carina).

Lena säger att syfte med skolan är att få eleverna att förstå vikten av att göra sitt bästa, och på så sätt få med sig så mycket kunskap som möjligt som skolan erbjuder. Genom att erövra kunskap i skolan kan eleverna stå väl rustade inför framtiden som en bra medborgare. Hon är inne på att skolan kan förbereda dem om de är villiga att ta till sig det stoff skolan förser dem med och säger:

Skolans syfte är att få alla elever att förstå vikten av att göra sitt bästa, här och nu när de är gymnasieelever, och därefter när de är klara, är de väl rustade inför framtiden. Ibland jobbar de inte inom det området de är utbildade, men i varje fall, är de bra rustade att söka utbildningar eller arbetare och bli bra medborgare i vårt land. Bo här och göra det bästa av framtiden sedan (Lena).

Eva har en helt annan syn på vilket syfte skolan har. Skolan är en plattform för att ”skapa” individer som är en del av samhället här och nu, som har en plats i samhället där de känner sig värdefulla. Skolans syfte enligt Eva är:

Att skapa individer som känner att de har en plats i samhället och att de är värda någonting (Eva).

Lärarna är överens om att skolan spelar en stor roll i samhället. Att skolan är en grund för att eleverna ska kunna lära sig att delta i samhället och kunna påverka det. Båda lärarna på

friskolan lägger in en hälsoaspekt i sitt synsätt, att skolan även ska förbereda och ge kunskap till eleverna så att de ska klara sin hälsa.

Skolan är en grund för att de ska ut och kunna vara delaktiga i samhället och både kunna må väl i det och kunna påverka det (Carina).

Anna anser att skolan spelar en stor roll i en elevs liv. Vissa barn får lite eller inget stöd hemifrån i de lite svårare frågorna. Där har skolan ett stort ansvar i att ge utbildning hjälpa dessa elever.

Jag tycker skolan har en väldigt stor roll egentligen. En del barn får ju inget stöd och hjälp hemma, om vi nu tar det, så har ju skolan en jättestor roll i utbildning på många olika plan för att de kanske inte får det hemma. Jag menar inte att föräldrar ska utbilda i allt, men även de tuffa frågorna måste få plats, både kropp och själ (Anna).

Hon säger att skolans roll är att upplysa om lite ”svårare” diskussionsämnen, till exempel hur de använder sitt vardagliga språk eller hur de handlar och tänker i relation till sexuella trakasserier. Ord och handlande kan skada dem själva och andra och skolans roll är att informera dem i vad det kan komma att innebära för dem nu och i framtiden. Samtalsämnen som föräldrarna kanske inte tar tag i eller som inte kommer naturligt i familjerelationer.

Lena framhåller att skolan inte endast har en undervisande roll i att ge elever kunskaper, skolan har också en fostrande roll. Anna menar också att skolans roll är att upplysa eleverna om rättigheter och skyldigheter som de enligt henne kanske inte alltid får hemifrån. När de vet sina rättigheter och skyldigheter leder det enligt Anna till att skolan skapar ungdomar som blir starka och som i sista änden kostar mindre för samhället.

Vilket genererar till att vi gör starka och bra ungdomar som i samhället till sist kostar mindre för alla om man nu säger så (Anna).

Eva ser skolans roll ur ett mycket större perspektiv, hon är emot samhällsstrukturen och kulturen som sådan där skolan ingår. Hon anser att utveckling i skolan i större utsträckning borde ske med psykologiska kunskaper, att psykologi borde få en större roll i skolmiljön. Eva resonerar om att barn och ungdomar fostras i flock med jämnåriga, idag i miljöer som inte har någonting med livet att göra egentligen, sett ur ett evolutionsperspektiv. Hon säger vidare att skolan är en skapad miljö, där man inte kan välja sitt umgänge, vilket dock är bra för att lära sig det sociala samspelet, men att det är konstlat. Dessutom har skolan mer och mer fått ta över föräldrarnas roll, en anknytningsroll som inte står definierad i läroplanen. Det är mycket diskussioner om att ha goda relationer i skolans värld, läraren med eleven, men inte *hur* det ska gå till med olika barn och ungdomar som levt i olika typer av familjer och som då har olika lätt eller svårt att knyta an i en relation.

Skolan har mer och mer fått ta över föräldrarollen, alltså bekräftelsen på den lilla nivån, då pratar man anknytning till en individ (Eva).

Eleven börjar i förskolan och där är det förskolelärarna som får ta anknytningsrollen, på gymnasiet är det gymnasielärarna som har den anknytningsrollen. Barn ser ju inte, och umgås inte med föräldrarna idag på samma sätt som förr, och det har de kanske missat i lärarutbildningen. Eva hävdar att det är läraren som de facto är mest med barnen idag, utifrån den rådande samhällsutvecklingen med bland annat sociala medier och spel.

Tre av lärarna svarar att skolans syfte är att utbilda elever, att ge dem kunskap för att klara livet i samhället efter skolan, både vad gäller sig själv och sin hälsa, men också att eleverna

ska kunna vara med och bygga samhället som sådant. Eva ser det på ett annat sätt, att skolans syfte är att skapa individer som känner att de har en plats i samhället nu, och att de är värdefulla individer.

Handlande i klassrumssituation – vinjett

Vinjett ett belyser lärarnas tankar om olika handlingssätt i en situation där de ska planera och hantera undervisning. Vinjetten finns i sin helhet i metodavsnittet och i bilaga 1.

Anna säger att hon inte ställts inför en liknande situation, även om hon ställts inför en rad märkliga situationer. Hon skulle återkoppla till Kim om det var en sådan situation i klassrummet. Hon skulle fråga om det är någon annan som tänker som Kim eller som tycker något annat. Anna svarar att hon skulle ställa frågor som - Vad tänker ni när ni hör detta? Känns det ok att alla inte får vara med? Så du tycker? Du upplever och du känner? Är det så för dig? Är det så för någon annan? Samtidigt är hon noga med att vilja inkludera Kim, och att på något vis spegla det hen säger så att hen själv får höra och reflektera över sina tankar. Efter lektionen, eller så snart som möjligt menar hon att hon pratat med varje elev, var för sig. Anna anser att vikten ligger i att återkoppla och återspegla det som sägs och uttrycks, när det är någon elev som har de åsikterna. Hon hade försökt prata med Kim efteråt för att förmedla att hon som lärare hört och förstått, och återkopplat till Kim att man får tycka vad man vill, men inte alltid säga det. Samtidigt förmedlar hon att när elever är ute på praktik så kommer de möta många olika typer av människor och då är det viktigt att förstå att inte utsätta andra människor för diskriminering.

Carina berättar att detta scenario är vardag för henne. Det händer ofta att elever upptäcker att de har fördomar i olika situationer, speciellt när de varit på praktik. Efter praktiken har de alltid diskussioner om hur det varit under APL och då kommer fördomar fram. Det kan också ske vid det så kallade trepartssamtalet de har med lärare och handledare ute på praktiken. Fördomar de uttrycker kan vara att äldre är äckliga, eller att förståndshandikappade är dumma i huvudet, till att eleven säger –Det där är ju en nazist! Eleven berättar att de trodde att individen var på det ena eller andra sättet. När de väl får träffa människorna bakom och lära känna dem, kanske när de går in i sin yrkesroll, kan de se eller ha samtal som nyanserar de åsikter de själva står för. För Carina är det då de har möjlighet att ha kvar sin åsikt/fördom eller faktiskt inse att de nu förstår.

.. då kan de ju ha kvar fördomen eller liksom inse att jag nu kan förstå. Jag dömde direkt att han är si eller så, men att de blev lite nyfikna och började intressera sig, det här ju en människa med andra sidor också. Den lilla aha-upplevelsen är ju jätteviktig och en början på en stor resa och det tycker jag att jag brukar och kan lyfta i klassrummet. ... Att man väcks av att här hade jag ju en fördom, som snabbt klickar in (Carina).

Carina hade använt sig av olika casesituationer i denna situation. Fallen skulle innehålla varierande tänkbara utmaningar där hon planerat in liknande scenario, men utan att eleven skulle känna sig utpekad. De arbetar redan i dag med olika fallen av olika svårighetsgrader, som bygger på fördomar. Eleverna får sedan diskutera om fallen. Carina berättar vidare att det inte alltid är så lätt att lyfta dessa frågor och utmana fördomar, men med hjälp av fallen kan man nå dessa och eleven kan då inse att alla troligtvis har någon eller olika fördomar. Den planerade undervisningen skulle ske i små ”öar” med fyra till fem elever i varje grupp och kanske ha fyra olika fall. Den lilla gruppen fick då diskutera och beroende på hur samtalet i gruppdiskussionen utvecklades skulle Carina välja att gå in och styra om det gick ”över bord”.

Carina beskriver att hon skulle:

...vandrat runt i de små grupperna så att jag fått fångat upp och kanske styrt in. Jag tänker på att det här tvingar fram olika scenarier. Hur gör man med det, när man har olika politiska åsikter kontra den andre... hur bemöter vi det? Eller vad har jag för rätt att säga och trycka ner en elevs åsikt, att man ändå som lärare är på ett respektfullt sätt (Carina).

Carina vill ge eleven möjlighet att diskutera och resonera och sedan lyft alla fallen i en klassrumssituation, beroende på vilken klass det är. Alla måste få komma till tals, och eleverna måste möta detta i skolan, för att det finns möjligheter att de ska göra sin APL med någon som faktiskt uttrycker något rasistiskt, kränkande eller har annorlunda politisk åsikt. Hon anser att det är en svår situation där det uppstår ett dilemma, och undrar vilken rätt läraren har att trycka ner någon annans åsikt? Hon ställer sig frågan hur hon bemöter det på ett bra sätt. Klassrumssituationen med deliberativa samtal gör att de kan träna sig på att gå in i en yrkesroll och öva på förhållningssätt eller bemötande av andra klasskamrater, men fortfarande kunna behålla sin egen åsikt. I klassrumssituationen kan eleverna öva sig på att förhålla sig till varandra.

Carina resonerar vidare att liknande situationer ideligen uppstår och att det inte är några lätta situationer. Eleven behöver olika lång tid på sig att processa sig själva och sina fördomar, i små grupper blir det extra tydligt, men säger samtidigt att det kan vara berikande för eleverna. Processen med fördomar hos eleven går dessvärre inte bara åt ett håll, läraren måste vara i en ständig dialog och våga ta tag i frågorna, enligt Carina.

Det kan ju vara att de själva hamnar i någon situation, så dom stärker sin politiska åsikt eller fördom eller vad det kan vara och då kan man ju gå ner eller upp eller hur man ska uttrycka det. Det behövs en ständig dialog anser jag, och att man vågar ta det (Carina).

Evas svar på vinjetten är att det är viktigt att hantera dessa frågor. Lärarna måste ha en humanistisk människosyn och på så vis blir det väldigt klart. Som lärare ska man vara tydlig med att förmedla att man får tänka och tycka vad man vill, men i vissa sammanhang får man inte säga det.

Det här är ju en hjärtefråga för mig. Hur gör vi med dom här som har de här åsikterna som inte riktigt stämmer överens i ett demokratisk samhälle (Eva).

Hon framhåller att i skolan får eleven säga det den vill, men om de är ute på praktik och jobbar med patienter/kunder/gäster då måste man stänga in det. Man får tänka egna tankar som kanske inte stämmer överens med allmänhetens, men inte säga dem högt eller göra saker som strider emot patientlagen/grundlagen/hälso- och sjukvårdslagen. Idag kan man bli anmäld av Lex Maria inom omvårdnadsprogrammet, till exempel. Läraren måste klargöra att eleven bör förstå att när denne är på jobbet/praktik, så måste de förhålla sig till den humanistiska värdegrunden. Samtidigt får inte betyget påverkas genom att lägga ett värde i vad eleven tänker.

Lärare måste enligt Eva fråga elever mer, varför känner du så, varför känner du att inte alla kan vara här? Eva säger också att det är viktigt att bekräfta eleven i att det är okey att man tänker så, men att klargöra att eleven måste förhålla sig till yrkesrollen när denne är på praktik.

...och där måste du tänka, att vad du än tänker om invandrare eller vad det är, att du tycker att vi inte har råd eller tid att ha dem här. Så när du möter dem så måste du respektera dem (Eva).

I förberedelse inför denna undervisning skulle Eva ändå lägga mycket tid på att gå igenom diskrimineringslagen och andra lagar. Hon skulle försäkra sig om att eleverna har fakta om situationen och att de vet om vad straffsatsen blir när och om de bryter mot lagen. Hon berättar att hon varit i en liknande situation, där det krävdes mycket arbete och var en lång process men gruppen löste det mesta själva under överinseende.

Jag har inte ont av att det stöts och blöts, att de blir lite ovänner i klassrummet, jag har inte ont av det. Det får ligga där. Jag får hela tiden bekräfta, det är ok att du tänker så, men vissa saker får man släppa, odemokratiska uttryck. Men dom sju fick stöta och blöta sina tankar och ingen kommer ju undan i ett sådant klassrum (Eva).

Hon är med och ”skakar” rätt diskussionerna litegrann med eleverna när det går över styr, men de får lära sig att hantera situationen i klassrummet. Läraren behöver också släppa och gå vidare. I ett sådant fall som i vinjetten känner hon sig trygg i sitt arbetslag. Engelska- och historieläraren är väldigt bra på att ta tag i de demokratiska detaljerna. Denna situation hade jag löst tillsammans med arbetslaget.

Lena funderar på hur man resonerar om vinjettsituation och säger:

Jag tänker ju att det här är ju, utifrån människors lika värde, oberoende utav ursprung. Det handlar om invandring, då får man tänka varför, varför kommer människor hit? Jo det är krig, det är ju inte alltid, men ibland är det krig och ibland är det att någon får jobb här, men oberoende av vilken anledningen är, det finns ju en anledning att de flyttar hit och att vi visar respekt för människor. Vi har en demokrati i vårt land och det är något vi ska vara rädd om, och sedan också att alla människor har lika mycket värde (Lena).

Lena svarar att hon noga skulle tänka efter vad som gäller, vilka förpliktelser Sverige har som land och sedan visat en film i denna speciella situation. Hon skulle belysa för klassen hur invandrare har det när de är på flykt, till exempel en film från ett läger, där det bor väldigt många fler människor än det är anpassat för. Sedan skulle hon leta upp någon människa som varit på flykt som själv berättar hur livet ser ut när man håller på att drunkna, innan man kommer hit. Lena menar att Sverige är med i EU och FN där man arbetar med mänskliga rättigheter och vi som land ska bidra på olika sätt att människor ska få det bättre och då får de komma till Sverige. Hon berättar att vi i Sverige inte bara kan skicka hem dessa personer, för det skulle inte lösa något för de människorna. Hon skulle informerat eleverna om fakta.

Lena skulle öppet säga vad hon anser, det kan vara en gång det kan vara flera gånger. Att människor ska ha solidaritet med varandra och följa de mänskliga rättigheterna. Hon resonerar vidare att det också kan få en motsatt verkan, att Kim får med andra elever att tycka som denne, som de inte tyckte ifrån bötjan. Lena menar att de har elever som är ”medlöpare” som inte vågar säga emot, att det skulle kunna bli så om hon som lärare säger vad hon anser vara korrekt utifrån styrdokumentet.

Jag tänker att det är den som är lärare i samhällskunskap som tar upp det här, det är ju viktiga delar att ta upp, men det är inte lätt (Lena).

Lena säger att samhällskunskapsläraren bör hanterat denna typ av frågor med eleverna.

Lärarnas viktigaste mål med sin undervisning i demokrati och fostransfrågor

Anna anser att det finns många viktiga delar i arbetet, men att hon framförallt brinner för att förhindra kränkande behandlingar. Ett annat område är att främja kunskap om demokrati, om trakasserier, lära om olika begrepp som rasism, främlingsfientlighet och islamofobi, hon menar att om eleverna vet och har kunskap hur det fungerar har de en möjlighet att fungera i

en demokrati. Att främja respekt och trygghet i klassrummet med tillitsfulla relationer är ändå nummer ett.

Carina säger att det viktigaste för henne är att öka medvetenheten bland eleverna. Fakta fråga jag?

Ja, fakta, både medvetenheten här i lilla skolan, men även att man får sätta det i ett perspektiv. Globalt, brett och djupt och hur demokratin kan komma att förändras och hur jag kan påverka det och vad jag inte kan påverka (Carina).

Carina beskriver att hennes mål är att eleverna ska bli medvetna. Medvetna om hur de själva vill ha det där de bor, hur det ser ut runt om i världen, och pusha eleverna att ta ställning för vad de själva vill sträva emot. Hon strävar också efter att skapa trygghet och respekt i klassrummet och att ha tillitsfulla relationer. Att främja kunskap om mänskliga rättigheter, demokratin existens, diskriminering och utveckla elevers kritiska, självständiga tänkande är andra mål för henne.

Lenas viktigaste mål är att eleverna ska få med sig så mycket kunskap som möjligt från sin skolgång. De måste även förstå syftet med varför de lär i skolan.

Och sedan att de kan komma ut som goda medborgare när de är klara här, som boende i vårt land. Jag menar inte bara svenska medborgare utan jag menar som en del utav ett samhälle (Lena).

För Lena är det viktigt att lära eleverna var de kan hitta kunskapen, att de vet vart de ska vända sig när de behöver hjälp. Hon menar att vikten ligger i att ge dem redskap för att kunna leva vidare. Hon arbetar också mycket med att eleverna ska känna sig trygga. Trygghet leder till mycket annat menar hon, om eleven är trygg, vågar de också ge uttryck för de tankar de bär på. Hennes viktigaste mål är att främja kunskap om mänskliga rättigheter, hjälpa elever till självständigt och kritiskt tänkande och att skapa trygghet i klassrummet.

Eva tänker annorlunda kring vilka mål som är viktigast i undervisning och demokratifrågor. Hon berättar att hon anser att hela utbildningen inom skolan vilar på det humanistiska synsättet, vilket för henne innebär att lyssna in andra och förstå i vilket sammanhang handlingen sker. Grunden i demokrati är att lära sig lyssna in andra, det är hennes viktigaste mål.

Lyssnar man inte in i vilket sammanhang, det är ju olika beroende på var man är, vad man vill eller vad man kräver. Att lyssna och ta in, handlar ju också om att förstå, var är jag nu. Eleverna behöver veta vad det är som gäller, annars kan jag ju inte begära några handlingar (Eva).

Hon kan som lärare begära en del, men hon menar att allt handlar om vad hon som lärare kan begära i just denna *situation*, här och nu. I en demokratisk process behöver eleven förstå sitt sammanhang, demokrati sker i sitt sammanhang. Utan det kan hon som lärare inte begära att bli lyssnad till. Hon ställer sig frågan vilka strider man ska ta i den demokratiska andan?

Jag tänker att i den demokratiska processen så måste man ju också kunna lyssna. Att förstå sin egen person, alltså vem är jag, vad tänker jag, utifrån de runt omkring mig. Att lära sig lyssna. Ta in, reflektera och kunna lyssna och förstå andra. Innan det kan man ju inte själv kanske bestämma sig vad man verkligen vill i en demokratisk process... Men för att komma någonstans så behöver man vara insatt i, och bli lyssnad till, och inte se sig som ett offer för det är liksom oerhört viktigt att inte se sig som ett offer när demokratin går emot mig (Eva).

Eva menar att för att komma någonstans behöver man kunskap och ”skor på fötterna” för att kunna fatta beslut. Därför är skolan så otroligt viktig i fostransrollen, både i det demokratiska

värdet, och att man som elev förstår, genom att verkligen låta dem vara med och påverka så att de ser att det är möjligt. Viktigt mål är att eleven ska få delta i gemenskapen och att få eleven att känna att denne är viktig, att den känner sitt värde och att det är situationsbundet.

Lärarnas handlande i en klassrumssituation när det uppstår odemokratiska uttryck upplevs svår för lärarna. De löser problemen på lite olika sätt, genom enskilda samtal, genom gruppaktiviteter, genom att adressera direkt till elev, men främst genom att lära om demokrati. De främsta målen för lärarna är att främja kunskap om olika begrepp som tillhör demokratiarbetet. Samtliga lärare önskade arbeta främjande för respekt och trygghet.

Lärares förutsättningar att arbeta med uppdraget

Resultatet av vinjett två synliggör hur lärare handlar och hanterar demokratiuppdraget, och utsagorna visar hur de arbetar enskilt och kollegialt på skolan för att skapa trygghet i klassrum. Vinjetten baseras på att värdegrunden och demokratiarbetet på en skola bör följa elevens hela dag, det vill säga att en samsyn bland personalen på skolan ska ligga till grund för att verksamheten ska kunna arbeta med dessa frågor i elevens intresse.

Framträdande resultat är: 1) Lärarna handlar på egen hand 2) Brist på möjligheter till kollegialt arbete 3) Brist på övergripande fungerande demokratiska system och strukturer för en lärares möjligheter att genomföra uppdraget 4) Brist på inflytande i frågor kring demokrati och fostransuppdraget 5) Lärare går till rektor eller biträdande rektor som fattar beslut och hanterar känsliga frågor. Nedan belyses dessa resultat med hjälp av citat och återberättande av lärarnas utsagor.

Lärares handlande - kollegialt handlande

Anna utbrister att hon aldrig hade respekterat eller accepterat detta. Anna har mycket erfarenhet från exakt samma typ av fall, vilket gör att hon tar tag i problemet omedelbart. Det är väldigt sällan denna typ av problem löser sig självt, och hennes erfarenhet är att ju längre tiden går desto svårare blir det att lösa. Hon meddelar eleverna att det kommit till hennes kännedom (att mobbing sker på sociala medier) och att det måste lösas tillsammans. Om eleverna inte är samarbetsvilliga, pratar hon med var och en.

Vi behöver samarbeta, var och en ska ju få säga vad man tycker och tänker, vi är inte respektlösa mot varandra, för att då behöver vi göra någonting, för att vi arbetar på en arbetsplats (Anna).

Anna pressar inte någon men kommer inte acceptera situationen, utan söker en lösning. Hon meddelar klassen att de får ta in rektor, kurator och sköterskan till hjälp, det brukar hjälpa till att lösa upp problemet.

Jag har en struktur på hur jag ska göra och är tydlig med det och eleverna förstår det. Om någon elev har gjort fel, då är jag noga med det, folk har inte rätt att kränka dig, eller vad det nu är och man säger inte vad som helst på nätet, så jag har mycket sådana diskussioner med mina elever (Anna).

Anna tänker att när hon som lärare förmedlar en klar struktur för hur man hanterar svåra fall och är tydlig med det, underlättar det i klassrummet. Eleverna brukar vara överens om att klassrummet ska vara harmoniskt och inte en plats där folk är sura, förbannade och kränker varandra, inte här och nu eller på nätet.

Carina svarar på vinjetten: Det här är ju vardagsmat, tyvärr är det ett scenario som ökar på skolorna. Hon berättar att de har ett par konkreta fall i några klasser. Carina ska tillsammans med en kollega åka till annan ort i en vecka med två klasser för att eleverna ska praktisera sin

inriktning. De båda kollegorna beslutade att de skulle be eleverna stänga ner alla sociala medier i klassen.

Ingen kommunikation ska ske i era grupper, det ska tas muntligt. För det är mycket lättare att skriva både det ena och det andra, men om de vill varandra något så får det vara "face to face"... för att alla ska hjälpas åt. Konflikter och meningsskiljaktigheter kan ju kvarstå, det tas ju inte bort för att vi tar bort sociala medier under en vecka, men då vi har möjlighet att kontrollera (Carina).

Hon menar att det ofta, likt det här fallet, är så att eleven inte vill att det ska pratas om det i klassen. Ofta känner sig elever utpekade, då får man som lärare gå mer på den generella linjen och prata till hela klassen. Hon tänker att det är mentorn som har ett uppdrag i denna situation. Mentorn har närmare relation med eleven och föräldern, och det är mentorn som har ansvar för att samtala om det här under klasstid eller utvecklingssamtal.

Eva läser vinjett två högt och utbrister sedan, -Vi har varit inne och gjort en arbetsmiljöenkät i en liknande situation på skolan. Hon berättar vidare att det här är en svår situation. Hon drar paralleller med en händelse i verkliga livet på skolan och säger att eleven känt sig utanför under hela skoltiden. I arbetslaget om fyra som hon är en del av, är en av lärarna lite av en specialist att arbeta med gruppkonstellationer, och tar ofta tag i liknande frågor. Alla jobbar med alla i arbetslagsgruppen och på så vis får de ta del av varandras styrkor. Där diskuteras vad som är tillåtet och inte tillåtet för eleverna i klassrummet. Idag har vi en jättekonflikt i en klass mellan elever. Hon berättar att en kollega utanför arbetslaget gick in och pratade i helklass med dem, och menade att det inte kändes rätt för henne.

...då tog en kollega in dem och pratade med dem och det kände jag inte var riktigt våran grej egentligen, att ställa olika livsvärldar emot varandra. Då blev det faktiskt en tjej som blev hemma efter det, jag vägrade att vara med på det samtalet. Läraren satt i helklass och sade till dem att det som hänt utanför skolan skulle stanna utanför skolan, att det inte skulle med in i klassrummet. Det gick inte bra, 2 av eleverna blev hemma (Eva).

Hon säger att den läraren gjorde det i god tro för att det inte skulle bli konflikter i klassrummet, att läraren försökte göra det rätta, men att det landade väldigt fel. De försöker ändå göra skillnad på elevers privatliv och livet i klassrummet och säger att elever måste kunna arbeta tillsammans.

Vi tar inte hänsyn till det, utan vi fortsätter tvinga ihop dem och får dem att jobba ihop även om de haft konflikter med varandra. Detta för att visa att vi måste kunna jobba med alla, ett demokratiskt sätt att kunna vara med varandra (Eva).

Till hjälp i liknande situationer har de elevvårdsteam. De har täta konferenser i klasser på grund av att de har så mycket svårigheter på de programmen hon jobbar på. Det så illa att man går över gränser ibland. Då måste man prata om det med hela klassen och upplysa att det faktiskt är kränkningar, och att kränkningar kan polisanmälas. Hon behöver då upplysa om att det är olagligt. I denna situation i vinjetten hade hon vänt sig till sitt arbetslag om fyra lärare, då de har en lärare som föreläser om sociala medier. Hon menar att de har de ganska bra och enkelt i sitt arbetslag på grund av det.

Han har en föreläsning i aulan för alla ettor varje år, om sociala medier, om vad som händer om man går över gränsen. Då är även polisen här och informerar. Skolan har tagit ett sådant grepp att vi redan från början berättar för eleverna hur vi som skola förhåller oss till detta. Det är jättetydligt, hela skolan tar det greppet om vad som händer om vi går över gränserna för mänskliga rättigheter, och det som strider emot värdegrunden (Eva).

Ledningen är tydlig vad de förväntar sig av lärarna i dessa frågor och hon känner sig extra trygg med att ha en lärare som är kunnig i dessa frågor i sitt lärolag. Sedan är det inte säkert de kan hjälpa Alex för det. Hon tänker att de ska informera de andra lärarna men att det här är extremt svårt. Lärarna kan inte skydda alla från allt, men i det här fallet skulle det kunna bli en polisanmälan. Om man upplever att man blivit kränkt har vi en enkät att fylla i.

Lena blir upprörd när hon läser vinjetten. Så här långt får det absolut inte gå, säger hon, och menar att det borde agerats långt tidigare. Vidare resonerar hon att det som händer på sociala medier för eleven, är oftast på fritiden men tillägger att det som händer på fritiden påverkar det som händer i skolan.

Det här måste man ju ta på största allvar och verkligen ta tag i på direkten. Jag uttröner vad det är som hänt, och vem är det som säger detta. Sedan får jag ju prata med den eleven... och prata med rektor, så att informationen går fram, det ska ju anmälas. Här har vi diskrimineringslagen, detta är inget man kan ligga och vänta på och hoppas att det löser sig, på bättre tider. Det handlar ju om elevens trygghet, vi har ju ansvar alltså (Lena).

Hon skulle skyndsamt tagit reda på fakta, gått vidare till rektor och diskuterar saken med honom. Rektorn får i sin tur kalla in eleven/eleverna till samtal. Hon säger att på hennes skola tar man det på allvar. Det är den biträdande rektor som hanterar denna typ av känsliga frågor. Lena säger vidare att de haft ett liknande fall med en elev alldeles nyligen. Eleven som var utsatt ville inte att man skulle prata med eleven som sade dessa elaka saker. Lena menar då att det blir en svår situation som inte är lätt att hantera. Om man inte kan adressera problemet, utifrån respekt för eleven, hur gör man då, frågar hon sig. Då får man allmänt ta upp frågan i klassrummet, det är inte alltid lätt. Om man inte kan prata i klartext är det svårt. Lena resonerar vidare att lärare inte får abdikera, eller dra sig undan ansvar, när man ser eller hör något som i fallet i vinjetten måste man gå vidare och försöka hjälpa oavsett om man är kontaktlärare eller undervisande lärare. Sådant måste upphöra omedelbart säger hon. Hon resonerar att när man har trygghet i en klass, kan eleven nå väldigt långt och då kan de också inhämta kunskap i klassrummet. Det är viktigt att skapa lugn och ro i klassrummet, eleverna är där från 8.00 -16.00, måndag-fredag och behöver en bra arbetsmiljö.

Strukturer och system för demokratiuppdraget

Anna beskriver att hon skulle tagit upp det på det nyinförda mötet som kallas EHM – Elevhälsomöte som de har onsdagar 1- 2 timmar. F1 säger att det är en ny metod som rektorn tagit in, där får varje lärare säga sitt och de går ”laget runt” runt i kollegiet. Sedan skrivs allt upp på tavlan. Upplevelsen är att det blivit lite bättre på skolan angående arbetet med demokratiuppdraget. Däremot berättar hon att lärolaget hade påkallat uppföljning från mötena, att det saknades helt, men menade ändå att dessa nya EHM-möten var en god metod, om man fick det att fungera. Hon tycker att fallet i vinjetten främst är mentors uppgift. Hon skulle sagt till Alex mentor att eleven mår dåligt och tagit upp det på mötet och berättat det Alex anförtrott. Hon ser det som en mentorsfråga och vill tro att mentorn har viljan och orken att ta tag i det, men säger samtidigt:

Sedan är det en del lärare som är bättre och andra, är mer.... jag tycker ändå att jag kan se att det är en god intention, väldigt god intention att vi ska se alla, att vi ska ha säkra klassrum. Vi ska ha arbetsro och vi pratar en del om det, och vi blir bättre och bättre, så vill jag nog tycka att man kan se skolan som en helhet. Sedan är det ju en utmaning när vi så många, 25 lärare. Det är ju många olika individer, man gör som man alltid har gjort innan... (Anna).

Hon tycker sig se en intention inom kollegiet, men påpekar att några är mer involverade än andra i liknade frågor och att de är många olika viljor. Rektorn uppmuntrar mentorer att

diskutera likabehandlingsfrågor på mentorstiden med eleverna, som de har 20 minuter varannan vecka. Carina säger att hon vet att det tas upp av mentorerna, eller vet, vad hon visste efterföljdes det. Om eleven inte kunde tänka sig gå till mentorn uppmanas eleven gå till rektor. Hennes erfarenhet är att det tas ganska kraftigt i dessa problem. Det har varit både polisanmälningar och anmälningar till rektor och till högre instans inom koncernen. Då har det varit diskussioner om avstängning för eleven. Det systematiska arbetet på skolan utgår från likabehandlingsplanerna säger hon. Dessa finns nedskrivna och ligger på lärarnas och elevernas gemensamma kommunikationssystem. Vidare diskuterar kollegorna elevfall på arbetslagsmötena ibland, men för det mesta blir det en mailtråd. Ibland hindras informationen från att komma fram på grund av sekretess. Carina berättar att skolan arbetar systematiskt, förebyggande, främjande och åtgärdande. EHT – elevhälsoteamet och skolsköterskan arbetar förebyggande och mentorn har sina utvecklingssamtal med vårdnadshavare och elev.

Förutsättningarna för att arbeta med demokratifrågor är att de har klassråd, elevråd, och arbetsmiljöenkäter berättar Eva. På frågan vilken möjlighet hon har att på ett övergripande plan arbeta med kollegor med demokrati och värdegrundsfrågor svarar hon att det är det som är det svåra, att de har ämnesdirektiv i yrkeslaget. De har ingen ämneslärare gruppen, de önskar det.

Förra året hade vi jätteproblem, vi hade inne en vikarie som inte alls hade några demokratiinslag i sin undervisning och där blev det ju en jättekrock. Då säger rektor att en lärare äger klassrummet. Den måste få agera som den önskar och det får vi andra lärare förhålla oss till (Eva).

Eva berättar att skolan har ett ”jätteproblem” när de inte har en övergripande gemensam syn hos lärarna på hur de ska arbeta med eller lösa problem med demokrati och värdegrundsfrågor. Systemet nu är att de bara ”skickar” eleverna vidare till studierektor eller rektor om de har synpunkter och problem.

Lena säger att de arbetar aktivt med likabehandlingsplanen på klassråden. Detta görs varje år när man får en ny etta. Hon säger att eleverna får tänka på frågor som –Hur är jag emot mina klasskamrater, hur bidrar jag på ett positivt sätt i klassen, hur tror du andra ser på dig och ditt beteende? Alla elever får skriva ner dessa frågor skriftligt i samband med arbetet med likabehandlingsplanen. Hon menar att likabehandlingsplanen är en levande materia, att man tänker på hur man är mot varandra. Det är inte något dokument som ligger i en fil, sitter i en pärm eller som hänger på en vägg utan vi har fått tillsägelse att ta upp trivsel varannan vecka på våra klassråd. Där uppmanar hon eleverna att förstå vikten av att vara en god kamrat. Hon svarar vidare på frågan hur skolan arbetar systematiskt med demokrati och fostransfrågor att de även har utvecklingssamtal, men de är ju bara en gång per termin, och det kan ju hända mycket däremellan.

På frågan om vilka förutsättningar det finns för lärare att arbeta systematiskt tillsammans i kollegiet svarar hon att arbetslaget består av fyra lärare. Redan när eleverna kommer första dagen i årskurs ett placerar kontaktläraren eleverna i klassrummet. Hon säger att eleverna inte ska behöva fundera på om någon kommer sätta sig bredvid eller inte. De fasta placeringarna, som kontaktläraren förmedlar till arbetslaget, varar i ca tre till fyra veckor, därefter blir det en ny placering. På så vis skapar de trygghetszoner för eleverna genom att ta bort tvivlet i dem, samtidigt som de lär känna fler, både de som är födda här och de som kommer från ett annat land. Det blir ett naturligt möte i klassrummet, så som det ser ut i samhället säger hon. Det är ledningen som har fattat beslutet om placeringar av eleverna, det är rektorn som tagit det beslutet. Hon berättar att alla lärare ska arbeta på det sättet för att motverka utanförskap.

Arbetslaget om fyra yrkeslärare ingår i en större enhet, enhet ett, där har de arbetsplatsträffar. 35-40 yrkes- och ämneslärare träffas cirka två-tre gånger per termin och diskuterar frågor initierade av rektor. De har även ämneslärartäffar men där är det mer hur de jobbar på de olika yrkesprogrammen. Hon menar att arbetet med att skapa trygghet ligger som ett moln över hela verksamheten.

Skolans demokratiarbete – vem beslutar kring uppdraget

På frågan hur de arbetar med demokrati-, värdegrund och fostransfrågor svarar Anna att de går igenom olika saker på onsdagsmötet, och att det är rektor som bestämmer vad de ska gå igenom, de sista gångerna pratade de om betygsbedömning. Skolan har blivit bättre på det sedan ”EHM-grejen” infördes. Eller, intentionen är väl det, hon säger att hon är en positiv människa. Sista gången de pratade om elever, fick lärarna vara med och bestämma. Hon berättar att det varit en ny etta som inte kom överens. Lärarna kom fram till att de skulle bestämma var eleverna skulle sitta i klassrummet på varje lektion. Anna resonerar vidare att hon ändå tycker hon kan se att rektor ”är lite mer med på tåget” nu, lite i alla fall.

Anna berättar vidare att arbetet med psykisk ohälsa hos elever är modernt inom koncernen nu, att det ligger i tiden, och då får även skolan hon jobbar på arbeta med det. Hon säger att huvudmannen förstått eleverna lite bättre och har därigenom beslutat att alla skolor inom koncernen ska arbeta med ett resiliensprojekt. Det innebär att en till två lärare utbildar elever i hjälp till självhjälp, så att de kan lära sig själva att må lite bättre. På så vis kan de klara motgångar bättre och därigenom möjligheter att klara studierna och få högre betyg. Hon säger vidare att hon själv försökt få vara med i projektet men att hon inte fått komma intill där. Hon jobbar på fritiden med föreläsningar om värdegrundsfrågor och fick efter flera vändor i diskussion med rektor, som i sin tur frågat huvudman, hålla ett föredrag om detta för elever och lärare på skolan.

Jag har ju fått jobba lite med likabehandlingsplanen nu, så att vi får in det där med sexuella trakasserier, och det börjar ju också vara lite i ropet, att vi ska jobba med dom delarna (Anna).

Anna anser, trots att det är trögt, att skolan jobbar emot vissa delar i demokratiuppdraget, men att det främst är rektor och specialpedagogen som driver frågorna med verksamhetsutveckling i demokrati- och fostransuppdraget, efter inrådan av huvudman. Varje år utses fokusområden på skolan. Dessa är delvis valda utifrån gjorda surveys på skolan, initierade av koncernen. De delarna som mäter lågt i elevenkäten eller det som huvudman för tillfället anser vara viktigt, arbetar man med.

På frågan vem som leder verksamhetsutvecklingen i dessa frågor på skolan, svarar Carina;

Det är väl huvudman och rektor som har beslutat om att det ska ske. Att trygghet ska vara liksom ett fokusområde och studiero ska vara ett fokusområde. Sedan är det ju liksom, på riktigt är det ju i klassrummet eller i korridorerna det görs liksom, och det är klart att skulle ingen lärare göra det, då skulle ju det på olika sätt komma tillbaka till rektor och huvudman (Carina).

Carina som jobbar på samma skola berättar att det är huvudman och rektor som leder dessa frågor på skolan. Sedan blir det tyst en stund, och sedan berättar hon om alla enkäter de har på skolan för eleverna, det är en ständig undersökning om vad eleverna tycker om både lärare och om skolan. Även lärare får surveyer om arbetsmiljö och ledarskap. Enkäterna är ett sätt att systematiskt fånga upp frågan om trygghet, studiero och undervisning och huvudmannen undersöker år från år hur elever uppfattar att de har det. De områden som tas fram formuleras av rektor och huvudman, sedan är det tänkt att lärarna ska arbeta med fokusområdena på skolan.

Under övriga frågor tillägger och berättar Carina att hon tycker det är utmanande att hantera olika beteenden i skolan, och att lärarna är bakbundna ibland. Hon har för få möjligheter att kunna skapa trygghet eller att markera och styra upp avvikelser inom demokratins gränser i en klass. Det är oftast några få som skapar otrygghet i klassrummet och lärarna har inte de verktyg de behöver. Hon säger att hon inte ens får ta ifrån dem mobilen och säger att skolan har en för hög ribba och tolerans för vad eleverna gör och säger.

...jag menar att det förbereder ju inte eleverna för framtiden på det sättet. Bara det att man inte kan styra upp det, till exempel studieron i klassrummet, det påverkar ju allas möjlighet till att uppleva trygghet och därmed demokratiska rättigheten att lära sig och att uttrycka sig (Carina).

Carina resonerar vidare att hon inte tror på någon lagändring, utan att skolan på lokal nivå skulle kunna lösa mycket genom diskussioner i kollegiet. Att kunna uppnå konsensus i vad de vill arbeta med och hur de vill ha det på skolan. Önskescenariot är att alla lärare ska ta emot eleverna i årskurs ett, och från första dagen framföra sitt budskap, i form av diskussion med klassen. Hon trycker på att de måste vara enhetliga i kommunikationen, och att alla lärare och rektorn är överens om vad det är som gäller, så att eleverna får en trygghet i strukturen och vet vad som gäller.

Då tror jag att det blir mycket lättare att få trygghet, istället för att jag är den enda som har den regeln som det är nu på skolan. Jag menar inte att vi ska göra allt lika, men vissa saker behöver vi vara ense om (Carina).

Idag är det enligt henne splittrat på skolan. Det behövs en konsensus mellan kollegor. Lärarna behöver vissa riktlinjer i hur man skapar trygghet på skolan. Dessa riktlinjer och kollegial konsensus skulle skapa en bättre arena för att kunna jobba demokratiskt med värdegrunden. Det som hindrar denna struktur tror hon är en ledarskapsfråga, det är rektorn som måste våga hitta möjligheter att skapa konsensus i kollegiet i dessa frågor, och brist på tid.

Det är en ledarskapsfråga och tid. Jag tror det ligger mycket i att ledarskapet också är rädd för att visa med hela handen för att man är rädd för att nu tar jag lärarnas frihet, jag bakbinder dem. Eleverna upplever många gånger att det inte finns någon "gräns" (Carina).

Hon uttrycker att hon tror att rektor inte vågar "sätta ner foten", för att hen är rädd för att ta lärarens "frihet" ifrån dem, men säger samtidigt att eleverna upplever gränslöshet. Hon vill själv att demokratiarbetet ska vara mer än ett dokument, inte bara något man pratar om och sedan blir det likaväl en "brandsläckning" när det händer.

Det handlar inte om att vara diktator, nu ska vi göra så här, utan att i en demokratisk process till exempel komma fram till fem punkter. Nu satsar vi på det och sedan utvärderar vi det vecka 43, sedan fortsätter vi, så att det blir struktur och ledarskap och tydlighet och konsensus i lärarlaget. Det tror jag direkt skulle föras över till eleverna. Det blir en tydlighet, en trygghet och en annan arena för alla de här värdegrunderna (Carina).

Carina tror att eleverna skulle må bra av en tydligare struktur och resonerar vidare att det kanske inte görs för att det demokratiska samtalet är en kontinuerlig process som också tar tid.

Enligt Eva på den kommunala skolan drivs och leds demokratifrågorna av rektorerna, studierektorerna och EHT - elevhälsoteamet. Hon berättar att de har EHT-möte varannan månad men att det är sällsynt att EHT tar över problemen, arbetslagen får lösa dem själva. Den biträdande rektorn och rektor tar hand om svårare frågor. I arbetslaget har de dock en klar tanke om att elevinflytande och demokrati är viktigt, lärarna låter eleverna vara med och bestämma vilka regler som ska gälla inom lärarlaget om fyra. Hon menar att det då blir svårt om inte alla lärare är med. De kan inte göra på det sättet som arbetslaget beslutat, om det bara

gäller på vård- och omsorgslektionerna. Därför har hon gått vidare och "lagt bollen" till rektorn. Det blir hans jobb att säga till och styra upp, men han svarar bara varje lärare vill ha det på sitt sätt. Eva berättare att de inte har tillräckliga tydliga större arbetslag, de är de fyra varje arbetslag, vilket gör att de inte kan arbeta övergripande med demokrati- och fostransuppdraget. Hon menar vidare att olika lärare inte är överens om vad som innefattas i yrkesrollen som lärare, många tycker inte att demokratiuppdraget ingår i deras jobb.

På skolan diskuteras det om ämneslärare ska ha mentorsrollen överhuvudtaget. För Eva blir det helt galet, en lärare måste engagera sig och förstå eleverna. Det finns lärare som tycker denna del är så tung, för att man är *för* belastad redan och då är det något man ska kunna välja bort menar flera lärare.

Och då tänker jag, -Hur ska vi kunna stå där i klassrummet om jag inte har en relation. Ekonomi, tid och mänskliga resurser påverkar, det är trimmat i skolan idag. Det är på den nivån som vi lärare har lite olika ingångar, det tycker jag är jobbigt. Att man inte tillåter samma saker, eller inte riktigt har samma struktur, är inte lika viktigt. Men när man inte orkar gå in i rollen som medmänniska? (Eva)

Eva säger att ekonomi, brist på tid och för hög arbetsbelastning påverkar lärarrollen. Hon menar att alla skyller på att de har för mycket att göra. Sedan tror hon själv att det är den egen fostran som styr, den egen fostran ifrån skolvärden från förr i tiden och det sammanhang man befinner sig i som styr vad jag tror är viktigt. Om man som lärare endast tror att ren kunskap är viktigt då styr det handlandet. Lena som arbetar på samma skola menar att rektorn leder verksamhetsutvecklingen i dessa frågor. Kontaktlärarna (mentorerna) blir påmindra om att de ska ta upp det till diskussion i sina respektive klasser.

... vi blir ju påmindra om att vi ska prata om likabehandling och planen som finns med våra kontaktklasser. Sedan ska det ju vara levande. Hur man betar sig emot varandra, hur man ska visa respekt och på vilket sätt det kan upplevas om det är mindre bra. Vi pratar om trivselregler, likabehandling och diskriminering, det är inte bara några dokument som finns utan de är levande material som tas upp på klassråd osv. (Lena).

Hon säger att det ligger i tiden att hålla detta levande, eftersom det är högst aktuellt idag.

Alla fyra lärare menar att det är rektorn som ytterst hanterar känsliga frågor och om de uppstår odemokratiska uttryck som strider emot styrdokumentet. Diskussioner om demokrati- och fostransuppdrag sker i lärargruppen om fyra lärare på den kommunala skolan, demokrati- och fostransuppdraget diskuteras inte över ämnen eller i övergripande arbetslagsträffar på friskolan. Rektorn på den kommunala skolan beslutar vad och hur de ska arbeta med demokratiuppdraget. På friskolan är det koncernledningen tillsammans med rektorn som beslutar vilka områden man ska arbeta med i skolan. Det är främst rektor, biträdande rektor och förstelärare som leder verksamhetsutvecklingen på uppdrag av koncernledningen eller av kommunen. På frågan hur de jobbar främjande, förebyggande och åtgärdande var de samstämmiga, demokrati- och värdegrundsarbete arbetade man inte övergripande med, det förelåg inte heller någon samsyn i dessa frågor. Varje lärare arbetade med det efter sin förmåga utifrån framtagna planer, eller i de mindre lärarlagen om fyra. Båda lärarna i friskolan efterlyste delaktighet och struktur för arbetet med demokrati- och fostransuppdraget. Även en av de kommunala lärarna efterlyste ett övergripande arbete och möjligheter komma fram till konsensus i arbetet med demokratiuppdraget med kollegor utanför arbetslaget.

6 Analys av resultatet

Syftet med denna analys är att relatera studiens resultat till Biestas (2003, 2006) teori, se tidigare avsnitt teoretisk referensram, i första, andra och tredje frågeställningen. Hur ser lärarna på demokratiuppdraget, vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang och vilka förutsättningar har de att arbeta med uppdraget. Därefter relateras hela studiens resultat till min valda analysmodell av Fredriksson (2010), se figur två i kapitel tre.

Teorin och modellen valdes innan intervjuerna gjordes för att, tillsammans med forskningsfrågorna, utgöra utgångspunkten i designen av intervjuguiden och vinjetterna. Alla delar i Fredrikssons (2010) modell är inte lika framträdande utan analyseras utifrån de mest framträdande delarna i resultatet i studien som är:

Lärarnas syn på demokrati- och fostransuppdraget

Jag har i analysen kategoriserat fyra teman som var framträdande i datamaterialet. Dessa teman var att lärarna lyfter fram 1) vikten av att vara trygghetsskapare i klassrummet 2) vikten av att se helheten för en elev 3) vikten av att bekräfta varje individ som den är och 4) att demokrati- och fostransuppdraget är viktig för att skolgången ska vara meningsfull för både eleverna och lärarna.

Samstämigt anser lärarna på både den kommunala och friskolan att demokratiuppdraget är viktig en del av lärarrollen. Demokratiuppdraget som inkluderas i lärarrollen är viktig för att skolgången ska bli *meningsfull* för eleverna, och för att skapa en plattform för eleverna att stå på inför framtiden. Eleverna tillbringar mycket tid i skolan och lärarna är de personer eleverna möter varje dag. Lärarna ansåg att vikten låg i att vara *trygghetsskapare, att se hela människan (inte bara en elev) och att bekräfta varje individ som den är*. Dessa teman var genomgående i materialet oavsett var lärarna jobbade eller vad de undervisade i. Kategorierna ligger i linje med Biestas (2006) tankar om hur man går från lärande till demokratiutbildning och hur utbildningsrelationer konstitueras. Det kretsar kring tre begrepp, *tillit utan grund, transcendentalt våld* och *ansvar utan kunskap*.

Rollen som trygghetsskapare menade lärarna var en viktig för att åstadkomma lärande bland eleverna. Om inte tryggheten hos eleven fanns öppnar sig inte eleven, den kommer då inte ställa frågor, anförtro sig eller ha tillit till dig som lärare. Det ligger i linje med Biestas (2003, 2006) teorier om hur utbildningssituationer i demokrati närmas. Begreppet *tillit utan grund* innebär att eleven inte riktigt vet vad denne kommer att lära sig, eleven behöver känna tillit, vara trygg med läraren, för att kunna tillgodogöra sig utbildning (Biesta, 2006). Att arbeta med utbildning och värderingar kräver en elev som litar på läraren och som är trygg. Lärarna i studien menar att om läraren inte har en relation och ett tryggt klassrum där varje individ blir bekräftad för den person den är, kan inte heller demokrati uppstå. De menar att det är kärnan i demokrati.

Att se hela människan, inte bara en ”elev” på en lektion, och att se och förstå helheten för en elev var det andra temat som var genomgående. Det tredje temat var att bekräfta varje individ som den är. För att klara demokrati- och fostransuppdraget krävs att läraren har tid och ork att *se hela eleven* säger Eva. Det andra och tredje temat är det Biesta (2006) kallar *transcendentalt våld*. Utbildningen handlar inte bara om överföring av kunskaper, färdigheter och värderingar, utan utbildningen berör också elevens individualitet, subjektivitet och personlighet. Han eller

hon måste få vara den unika person den är och ”bryta in i världen” som unik människa. Biesta (2006) menar att vi måste få vara olika individer, där man får reagera, agera och ta plats. Även här är lärarna överens om att individer får vara olika. Lärarnas syn på sitt demokratiuppdrag och vad som var viktigt med uppdraget ligger i linje med Biestas (2006) tankar om hur man närmar sig demokratiuppdraget. Det krävs ett stort engagemang för att bara komma fram till möjligheten att arbeta med värdegrunden och demokrati och de önskar samtliga lärare i studien arbeta med.

När lärarnas *syn* på demokrati- och fostransuppdraget analyseras genom de olika logikerna i skolan kommer bilden av ett professionellt förhållningssätt fram. De framkomna teman i lärarnas utsagor styrs av lärarnas personliga etik och moral. De beaktar således sin professionella kunskap och yrkesetik och styrs av sin erfarenhet. Det betyder att det *överordnade idealet* (Fredriksson, 2010) i yrkesutövandet för en lärare styrs av det professionella idealet i frågan om hur de ser på demokratiuppdraget.

Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna i lärarnas resonemang

Framträdande resultat i del två är att: 1) tre av lärarna har en syn på att elever ska utbildas till rationella autonoma individer 2) en lärare har en syn på att elevens roll i en demokrati är den socialt intelligente medborgaren med inslag av den handlande medborgare.

För att synliggöra de olika typerna av idealmedborgare har jag använt mig av en definierad operationalisering av Biestas (2006) tre idealtyper, se metodavsnittet. Utifrån intervjuerna har jag sedan kategoriserat och ringat in de olika typer av medborgare som framkommer i lärarnas resonemang.

Utbildning *för* demokrati handlar om att förbereda eleverna för deras framtida deltagande i samhället. Tre lärare använder sig av kunskapskomponenten (demokrati som kunskapsinnehåll), färdighetskomponenten (tillägnet av demokratiska färdigheter som att deliberera, lära sig hantera människors olikheter, klara av att fatta egna och kollektiva beslut) och dispositions- och värderingskomponenten där man tillägnar sig olika värden (Biesta, 2006). Det är formuleringar som handlar om att frigöra individens inneboende förmåga till rationell autonomi, som att eleven ska förvärva kunskap, färdigheter och attityder som bidrar till att förverkliga denna ambition som framkommer i studiens resultat. Lärarna formulerar sig om vikten att utbilda *om* och *för* demokrati – det vill säga att de uttrycker att de arbetar med kunskaper för att öka elevens förmåga att vara god medborgare. Till exempel att öva kritisk reflektion, kommunikativ förmåga som att lyssna, läsa, tala, öppen diskussion, deliberativa samtal, vilket de visar i sitt handlande i vinjettsituationen och vilka mål de har med sin undervisning. Att använda sig av deliberativa samtal gör att de olika idealtyperna inte är ömsesidigt uteslutande av varandra. Den typ av gemensam aktivitet ingår även i den socialt intelligente medborgaren genom att eleven får ställa sina åsikter mot varandra i gemenskap med andra. Två av lärarna har inslag av socialt intelligent medborgare.

Handlandet i en situation där det uppstår odemokratiska uttryck var enligt lärarna en relativt vanlig men svårhanterlig företeelse. Det var inte någon som hade något klart svar på vad som var bäst tillvägagångssätt, men de flesta använde sig av att informera om lagar och regler, både nationellt och internationellt, genom deliberativa samtal och enskilda samtal.

En av lärarna har en syn på den demokratiska personen som en *socialt intelligent* medborgare. Hon menar att eleverna ska kunna vara som man är i gemenskap med andra, och i denna gemenskap kunna lyssna in andra och på så vis utveckla sig själv. Det ligger i linje med

Dewey (2005) som skriver att demokratin i första hand är ett liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet. Den sociala konceptionen av subjektivitet anser att man också behöver träffa andra människor, från andra kulturer och lära av dem, i situationer där de själva är inbegripna i.

Demokrati enligt Dewey (2005) handlar om att *”alla som berörs av de sociala situationerna bör kunna medverka till att skapa och leda dem”*, och i ett fall var detta extra tydligt. Eva berättar att hon överlätit till eleverna att lösa demokratiska situationer i klassrummet. Att de elever som faktiskt berörs också kan och får vara med och ha inflytande över situationen. Hennes syn appellerar också på den handlande medborgaren, då hon har inslag politisk konception av den demokratiska medborgaren. I hennes utsagor framgår att hon anser att demokrati är situationsbundet och skapas mellan individer, i en situation där och då i gemenskap med andra.

Evas utsagor visar att eleven ”får ta plats” i klassrummet, där alla är lika mycket värda, där all får vara dem dom är, utan att styras av andra, där eleven har möjlighet ”att börja ta initiativ” och ”kliva in i världen” som en del av en helhet i ett klassrum, där klassen under överinseende får lösa mycket själva i situationer som uppstår. Arendt (1988) utskiljer tre olika dimensioner av det aktiva livet: arbete, tillverkning och handlande. Arbete likställs med kroppens biologiska process. Människas *tillverkning* innebär enligt Arendt att någon försöker påverka andra människors gensvar. När den människan styr andra människors handlande eller tänkande är det inte handlande, utan tillverkning, således är de inte subjekt utan objekt. Eva tar ansvar för individen och rummet av pluralitet och skillnad och hon menar också att demokrati är här och nu, i interaktionen mellan eleverna. Handlandet är enligt Eva en aktivitet som sker direkt mellan människor och hon låter elever klarar av att lösa demokratiska dilemman tillsammans med sina kamrater i klassen.

Arendt (1988) menar att det kan bli problem när vi inte kan kontrollera svaret från människan i mötet med andra men att det leder till något nytt hos individen. Eva säger vid ett tillfälle att hon inte är rädd för att låta elever stöta och blöta problem, så länge hon ser att alla mår bra i det och inte styrs av den andre. I det fallet är eleven inte en individualist och objekt, utan ett mänskligt subjekt i handlingssfären. Subjektiviteten finns då endast i handlandet, varken före eller efter (Biesta, 2003).

En jämförelse och analys är gjord på var och en av lärares syn på vad de anser samhället behöver för individer, hur de skulle handlat i en klassrumssituation (vinjett ett, metodavsnitt/bilaga 1) och vilka de viktigaste målen med deras demokratiarbete är, se tabell 1 bilaga tre. Synen på vilka individer samhället behöver, hur de handlar i klassrummet och vilka mål de har med sin undervisning i demokratifrågor, är i varje intervjusituation stringent. Det betyder att hur läraren ser på vilka individer ett samhälle behöver, också blir var och ens handlande i en klassrumssituation.

Nästa steg är att analysera vilken demokratisk roll eleverna tillskrivs i lärarnas resonemang, och om logikerna som skolan och lärarna är inbäddade i påverkar. Den andra forskningsfrågan relateras till det *beslutsgrunder, överordnade idealet i yrkesutövandet och grund för legitimitet* i Fredrikssons (2010) modell.

Beslutsgrunder för tre av lärarnas handlande i vinjett ett (se metodavsnitt/bilaga 1), ligger i linje med det brukarorienterade förhållningssättet. Tre av dem ville inte ”sätta sig till doms” över elevers åsikter, trots att dessa stred emot demokrati- och fostransuppdraget. Lärarna hade

en tanke om att alla elever skulle få tycka och tänka vad de ville i skolan, även om det stred emot värdegrunden. I skolan fick de dessutom säga vad de ville, men blev instruerade att inte uttrycka sina tankar när de var ute på praktik och gjorde sin APL, det tyder på ett brukarorienterat förhållningssätt. Å andra sidan kan det bero på att det i styrdokumentet står att man ska värna om alla människors lika värde och individens frihet och integritet, vilket kan leda till ett spänningsfält om att å ena sidan korrigera odemokratiska uttryck och å andra sidan värna om individens frihet. Om det uppstod känsliga problem mellan elever i klassen gick samtliga fyra lärare till rektor eller biträdande rektor som fick lösa frågan. Det tyder på ett marknadsorienterat förhållningssätt där läraren överlåter svåra beslut till rektorn, snarare än att fatta kloka beslut utifrån sin profession. De följer skolledarens riktlinjer (Fredriksson, 2010). En av lärarna stod upp för värdegrunden och ansåg att odemokratiska uttryck skulle adresseras, vilket ger ett byråkratiskt förhållningssätt, hennes grund för legitimitet är att följa styrdokumentet och handlar formrationellt (Fredriksson, 2010). Hon var dock rädd för att skapa det hon kallade ”medlöpare” på grund av att de var kompisar med den tillrättavise, och ville ta denne elevens parti. Samtliga ansåg att dessa situationer var svåra att hantera.

Utifrån den ansatsen visar lärarna i sitt *överordnade ideal* i yrkesutövningen att de tar hänsyn till brukaren och att de är lojala emot organisationen, skolan. Marknadsmodellen lägger stor vikt vid det lokala ledarskapet och att följa direkta uppmaningar, det vill säga att både det marknadsorienterade och brukarorienterade förhållningssättet påverkar lärarna i sitt yrkesutövande med demokratifrågor. Grunden för legitimitet lutar här mer åt en kundtillfredsställelse och ett marknadsorienterat förhållningssätt än det professionella. De tar inte tag i de svåra frågorna utan överlåter dem till rektor. Om lärarna skulle tillrättavisa enligt styrdokumentet och stå upp för skolans grundläggande värderingar och sin egen etik och egna ideal skulle troligtvis *legitimiteten* brista. Nu upprätthålls legitimitet genom att ha ”nöjda” elever, snarare än att *”aktivt och medvetet påverka och stimulera elever att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar”* (GY11, s.8). Biesta (2006) ställer sig frågande till nyliberalismen där skolan inte kan decimeras till en ekonomisk transaktion, en situation där undervisarens roll blir snedvriden och blir föremål för marknadskrafter snarare än för professionell bedömning av demokratiska avgöranden.

Lärares förutsättningar att arbeta med uppdraget

Framträdande resultat är: 1) Lärarna handlar på egen hand, med hjälp av rektor i enskilda fall, i arbetslag om fyra i den kommunala skolan 2) avsaknad av övergripande demokratiska system och strukturer för en lärares möjligheter att genomföra uppdraget med gemensam syn 3) brist på inflytande i frågor om demokrati och fostransuppdraget.

Om skolan och lärarna ska kunna arbeta med demokratiuppdraget krävs det att det sker en samverkan mellan kollegiet i en kontinuerlig process (Skolinspektionen, 2012:19) där demokratiuppdraget och värdegrunden interneras i undervisningen och där lärarna är överens om vad och hur de ska handla i olika situationer. Skolan ska också omfatta demokratiska strukturer och processer för genomförandet av demokratiuppdraget i skolan.

I lärarnas utsagor om handlandet i en klassrumssituation i vinjett två (se metodavsnitt/bilaga 1), har en av lärarna en egen klar struktur på hur hon löser frågan. Om det inte fungerar tar hon hjälp av rektor eller sköterska. En av lärarna menar att det är mentorns roll, fungerar inte det skickas eleven till rektor. En av lärarna löser problemet i sitt arbetslag om fyra där kompetens finns, klarar de inte av att lösa problemet, tar de hjälp av elevvårdsteam eller går till rektor. Den fjärde läraren tar reda på fakta handlar utifrån ett byråkratiskt förhållningssätt

där hon adresserar problemet och går till rektor om problemet inte löses. Var och en kunde använda sig av elevvårdsteam/EHT, men det resulterade bara i att just den läraren har det tryggt i sin klass på sin lektion. Det resulterar inte till att den eleven får en likvärdig behandling och trygghet under hela sin dag, då skolan inte har ett gemensamt system. Det visar på en marknadsorienterad logik där det är skolledarens riktlinjer som gäller (Fredriksson, 2010)

Strukturer och system på friskolan är det införda elevhälsomötet på onsdagar. EHM sker när rektor anser att det ska handla om det på onsdagsmötena, annars är det av rektor och koncernledning förutbestämda fokusområden som lärarna ska arbeta med. Lärarna tyckte visserligen att det nyinförda mötet var bra, de fick gå "laget runt" där alla fick säga sitt, men lärarna saknade reflektion, analys och uppföljning av det som sades på mötena. Mentorsrollen, utvecklingssamtal, klassråd, skolråd och likabehandlingsplanen lyftes fram som demokratiska system. På den kommunala skolan var det likvärdiga system. Likabehandlingsplanen togs upp av mentorn i klassrummen på klasstiden, klassråd och utvecklingssamtal. Det var klara direktiv från rektor vad som skulle hanteras på klasstiden och hur de skulle arbeta med demokratifrågor. Tre av lärarna ansåg, initialt i intervjuerna, att de arbetade i strukturer och system som fungerade för demokratiarbetet, men efter ett tag kom det fram att de hade kritik mot bristen på möjligheter att arbeta fullt ut med uppdraget. En friskolelärare ansåg att rektorn "var lite mer med på tåget nu", att det var "modernt" att arbeta med det på grund av incitament från koncernledningen. Hon hade frågat om hon fick arbeta med det nya hälsoprojektet som hela koncernen skulle arbeta med, men det fick hon inte. Den andra friskoleläraren saknade handlingsrepertoar för att hantera situationen när odemokratiska uttryck kom fram eller när elever kände sig otrygga i klassrummet och menade att det var en ledningsfråga, att rektorn inte "vågade" fatta beslut i frågor som rörde demokrati- och värdegrundsfrågor. En av de kommunala lärarna lyfter fram att det är ett "jätteproblem" att inte ha strukturer och system som värnar om en gemensam syn och handlande. De arbetade enkom i det lilla arbetslaget om fyra, vid dagliga problem som att eleven känner sig otrygg eller vid odemokratiska uttryck. Det finns i dessa fyra fall inte någon hållbar struktur för värdegrunds- och demokratifrågor, som är utarbetad för hela verksamheten i skolan idag, som täcker in en elevs hela dag i skolan. Lärarna styrs inte av ett professionellt förhållningssätt med autonomi, utan snarare av en marknads- eller brukarorienterat förhållningssätt i dessa frågor.

På frågan om vem som leder verksamhetsutvecklingen i dessa frågor var det relativt samstämmiga svar. Det är huvudman i form av koncernledning och rektorn som beslutar om fokusområden på den lokala friskolan, inte nödvändigtvis utifrån skolans behov. De fattar beslut om vad som ska hanteras och när det ska hanteras. På den kommunala skolan är det rektor som beslutar vad de ska gå igenom och arbeta med, och när och hur det ska arbetas med.

Att undervisa *genom* demokrati förutsätter att den inre organisationen är demokratisk (Biesta, 2006). Den inre organisationen i de båda skolformerna var enligt lärarnas utsagor inte demokratiska. Lärarna hade inte demokratiska arbetsformer, då de inte själva kunde påverka eller hade medbestämmande i hur de skulle arbeta med värdegrunden och demokratiuppdraget i sitt läraruppdrag. Apple & Bean säger i Biesta (2003) att demokratisk utbildning måste omfattas av två lika viktiga uppgifter, där den ena är att skapa demokratiska strukturer och processer i skolan och det andra är att ha läroplaner som ger elever möjligheter till demokratisk erfarenhet och upplevelse. Det finns inte tillräckligt goda system för lärarna idag, i den marknadsanpassade skolan, att arbeta med sitt demokratiuppdrag på annat sätt än att

arbeta med delar i det teorin kallar *för* demokrati i de befintliga system och strukturer som idag tillhandahålls.

Den tredje forskningsfrågan relateras till det *överordnade idealet i yrkesutövandet, beslutsgrunder och grund för legitimitet* i Fredrikssons (2010) modell för att ge en bild av hur lärares förutsättningar att arbeta med demokrati- och fostransuppdraget ser ut. I det överordnade idealet styrs lärarna av den marknadsorienterade och brukarorienterade logiken. Om lärarna styrts av det professionella idealet hade de på egen hand i sin autonomi tillsammans med kollegiet skapat samsyn och samarbete i frågorna (Fredriksson, 2010). I sina utsagor har det framkommit att det är skolledarens riktlinjer och dialogen med brukarna som styr deras beslutsgrunder, det vill säga det marknadsorienterade och brukarorienterade. Grunden för legitimitet i lärares förutsättningar att arbeta med demokratiuppdraget är även det marknads- och brukarorienterat, så till vida att det är rektor som hanterar känsliga frågor. Det åligger inte var och en av lärarna att utifrån sin professionella ansats fatta beslut i svåra frågor.

Eftersom det inte skedde någon direkt samverkan över gränserna, eller fanns möjligheter för det, arbetade tre av lärarna utifrån sin syn och möjlighet – de hade en syn på eleven som en autonom rationell individ, de arbetade med sitt uppdrag *för* demokrati. Den fjärde läraren ingick i en lärargrupp om fyra där intresse, kompetens och stringens i synsätt på värdegrunden rådde. Hon hade en syn på eleven som en intelligent social medborgare och arbetade *genom* demokrati, som enligt henne handlade om samarbete i den lilla arbetsgruppen, även om hennes egen syn på vilka medborgare ett samhälle behöver också styr. Om skolan och rektorerna tillhandahåller en inre organisation som i låg grad är demokratisk, skapas svårigheter för lärarna att arbeta med demokratiska subjekt i form av *genom* demokrati och den *handlande* demokraten, det vill säga den socialt intelligenta och den politiska konceptionen av medborgerliga typer. Vilken form av subjektivitet som är nödvändig i ett samhälle är en viktig fråga. En individualistisk idé om, och syn på demokrati leder till svårigheter, Biesta (2006) säger att demokratins utmaningar just ligger i att ha förmåga att leva sida vid sida med dem som inte liknar oss.

Resultat jämfört med tidigare studier

Studiens resultat ligger i linje med Skolinspektionens rapport från 2012, så till vida att det saknades en samsyn i demokrati- och värdegrundsarbetet om hur man som skola och lärare ska agera och handla. De demokratiska värdena förankrades inte i skolan och av lärarna på det sättet som styrdokumentet i GY 11 ger vid handen.

Resultatet motsäger tidigare forskning på så vis att det omnämns att läraren inte arbetar med uppdraget, eller inte har förmåga att arbeta med uppdraget på grund av låg kunskap i ämnet demokrati. Det framgår inte i tidigare forskning vad som menas med "låg kompetens" i demokratihänseende, det finns inte heller någon definition på vad det betyder att lärare inte *vill* jobba med demokratiuppdraget. Denna studie visar att lärarna har en ambition att arbeta med uppdraget, både för att skapa mening i vardagen för dem själva men även för att underlätta lärandet för eleven. Samtliga respondenter hade ett professionellt förhållningssätt i synen på demokratiuppdraget. Studien visar att de inte har reella möjligheter att arbeta med uppdraget liksom Biestas (2003, 2006) teorier. Detta på grund av att vare sig de demokratiska systemen för det fanns, eller demokratisk möjlighet för lärare till handlande och beslutsfattande. Det ligger en maktstruktur över demokratiarbetets varande. Skolan är marknadsorienterad, vilket leder till att utrymmet för lärarens autonomi och handlande reellt

krymper (Fredriksson, 2010), vilket styrks i denna studie. Samtidigt ska skolan upprätthålla en legitimitet för att inte tappa sin "image" som eventuellt kan skada "kundtillströmningen". Lärarna hade inte möjligheter till det byråkratiska eller professionella förhållningssättet i demokratiuppdraget, då odemokratiska uttryck och känsliga frågor "skickades vidare" till rektor. Lärarna själva fattade således inte beslut grundat på sin etik och profession, utan överlät beslutet om handlandet till rektor och högre instans. Orsaker till det kan var flera, men en orsak kan vara de olika logikerna de är inbäddade i.

Konflikträdsla uppges vara en orsak till hinder för demokratiarbetet enligt tidigare forskning (Englund, 2000, Biseth & Huang, 2016). Två av lärarna i denna studie ansåg att det var en ledningsfråga, att lärarna på skolan inte var rädda för att ha deliberativa samtal med varandra i kollegiet, likt handlandet med eleverna på skolan. Nu skedde inga samtal om värderingar eller om gemensamt synsätt i kollegiet. Således är det en organisations- och ledningsfråga snarare än en fråga om konflikträdsla hos lärarna.

7 Slutsats

Studien handlar gymnasieskolans demokratiuppdrag i den marknadsanpassade skolan. Att fostra goda samhällsmedborgare är ett av utbildningssystemets primära mål. Lärare och därmed elever styrs både medvetet och omedvetet mot olika ideal. Syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på innebörden av demokrati- och fostransuppdraget, vilka intentioner de har om vilken slags medborgare de har för avsikt att utbilda, och vilka förutsättningar lärare har för att uppfylla demokratiuppdraget.

Perspektiv på demokrati- och fostransuppdraget bland lärare

Samtliga lärare önskade arbeta med demokratiuppdraget för att skapa *mening* både för eleverna och för dem själva. De menar att de inte bara kan ”mata in” kunskap, de behöver ägna sig åt de ”mjukare delarna” också. Lärarna anser att det krävs en förståelse för elevens helhet och en djupare relation med eleven där man tar hänsyn till deras liv och känslor. De såg uppdraget som viktigt i vardagen och ansåg att en del av jobbet just var att skapa trygghet i klassrummet. En trygg elev har lättare att lära enligt dem. I synen på demokrati- och fostransuppdraget utgår samtliga lärare från ett professionellt förhållningssätt där de involverar sin egen etik, moral, erfarenhet och kunskap i vilken inställning de har till uppdraget.

Typ av medborgare lärare har för syfte att utbilda i sitt demokratiuppdrag

Handlandet i en situation där det uppstår odemokratiska uttryck var enligt lärarna en relativt vanlig men svårhanterlig företeelse. Det var inte någon som hade något klart svar på vad som var bäst tillvägagångssätt, men de flesta använde sig av att informera om lagar och regler, både Skolverkets, nationella och internationella, genom deliberativa samtal och enskilda samtal. På friskolan löste varje lärare frågan på egen hand och på den kommunala skolan i sin lilla arbetsgrupp om fyra. Alla lärare vände sig till rektor att ta tag i känsliga frågor, vilket tyder på en marknadsorienterad logik. De tillrättavisade inte direkt elever med odemokratiska uttryck vilket leder tankarna till ett brukarorienterat förhållningssätt. En av lärarna hade ett mer byråkratiskt förhållningssätt och stod upp för skolans värdegrund och sade sig förmedla det både en och två gånger. När det uppstår odemokratiska uttryck hade tre av lärarna en likvärdig syn på hur de ville arbeta med den demokratiska personen och därmed subjektet. Det är att undervisa genom kunskap *om* demokrati och *för* demokrati, som blir en slags idealmedborgare, den rationellt autonoma medborgaren. Har läraren detta synsätt leder det till slutsatsen att skolan bör utbilda den demokratisk medborgare. De utbildar och ger elever kunskap för ett *framtida* engagemang som samhällsmedborgare i Sverige. De utbildas till autonoma individer, som kan fatta självständiga beslut. Till exempel att öva en kritisk reflektion, kommunikativ förmåga som lyssna, läsa, tala, öppen diskussion, deliberativa samtal, vilket de visar i sitt handlande i vinjettsituationen och med vilka mål de har med sin undervisning. Med detta synsätt kan skolan användas som ett instrument att *skapa* goda medborgare. Demokrati i denna form är *individualistiskt*.

Den fjärde läraren har en annan syn på vilken typ av elev hon har för avsikt att utbilda och det är den socialt intelligenta medborgare med inslag av den handlande medborgaren, en politisk konception. *Socialt intelligent medborgarskap*, är utbildning som utvecklar elevens sociala intelligens genom möte med andra. Att demokrati utvecklas i samspel med andra, och att utbildningen kan hjälpa eleven att leva i en demokrati, att det sker i skolan genom demokrati. Hon har även inslag av den handlande medborgare, en *politisk konception av den*

demokratiska medborgaren, då hon menar att demokrati är situationsbundet och skapas mellan individer, i en situation där och då. Evas utsagor visar att eleven ”får ta plats” i klassrummet, där alla är lika mycket värda, där all får *vara* dem de är, detta utan att styras av andra. Eva bereder eleven möjlighet ”att börja ta initiativ” och ”kliva in i rummet” som en del av en helhet i ett klassrum, där klassen under överinseende får lösa mycket själva i situationer som uppstår. Hon tar ansvar för individen och rummet av pluralitet och skillnad och hon menar också att demokrati är här och nu, i handlingsfären. Hon löste odemokratiska uttryck tillsammans med sitt arbetslag om fyra. De kunde, i den lilla gruppen, ha en gemensam hållning och de lät eleverna handla i pluralitet.

Lärarnas förutsättningar för demokratiuppdraget

Lärarna befann sig själva inte i demokratiska strukturer vad gäller möjligheter att påverka kollegial samverkan på ett övergripande plan, eller vad gäller påverkan till samsyn i demokrati- och fostransuppdraget. Lärarna agerade i tre fall av fyra på egen hand. Det är rektorn på den kommunala skolan, och rektor och koncernledningen på friskolan som styr vad lärarna ska arbeta med och när de kan arbeta med det. På friskolan hade de fokusområden som beslutades av koncernledningen en gång om året. De demokratiska strukturerna som finns i skolan är klassråd, skolråd och trivselregler för elever. Den interna strukturen är de lagstadgade likabehandlingsplaner innehållande diskriminering, kränkande behandling och trakasserier av olika slag. Jag anade en tystnadskultur som två av lärarna brottades med, samtidigt som de stod handfallna i värdegrundsfrågor där de *inte* hade reella möjligheter att handla på grund av ”ickekonsensus” i kollegiet på skolan.

Metodreflektion

Jag utgår, liksom Alvesson och Sköldberg (2008), ifrån att fakta är teoriladdade och att jag som forskare är instrumentet för tolkningen av resultatet utifrån min förförståelse. Studien utgår därför från abduktion med empirisk fakta samtidigt som jag inte avvisar teoretisk förförståelse som påverkat insamlingen och analysen av materialet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Även om min ambition var att vara öppen för nya perspektiv under intervjuerna, fanns det genom den teori och modell som valts ut, en riktning i intervjuerna, där jag använde mig av Kvale & Brinkmans (2009) resonemang om att ”skjuta framåt”. Jag har i utformandet av intervjufrågor och vinjett gjort en avvägning genom att beakta både den tematiska och dynamiska dimensionen. Den dynamiska dimensionen är främst framträdande i vinjetterna där jag senare i resultatet kunde analysera begreppen i Fredrikssons (2010) modell. Jag har således inte gått till ”frontalangrepp” (Kvale & Brinkman, 2009) för att få fram de olika förhållningssätten hos lärarna, det har dock varit svårigheter med öppenheten i vissa frågor, vilket jag tolkar som en lojalitet gentemot huvudman och att de är rädda om jobbet. Ju längre in i intervjuerna vi kom desto öppnare blev de. Denna studie är en magisteruppsats och jag har tagit hänsyn till deltagarnas integritet i hög utsträckning, det kan påverka resultatet då man inte klart kan visa på i vilket sammanhang studien är giltig. Men med tanke på studiens ringa vetenskapliga värde i relation till vetenskaplig etik har jag ansett det vara viktigt.

Alternativ ansats vore att göra en etnografisk studie där man har tillgång till fältet och själv observerar händelseförloppen i klassrum och skolan, spela in och analysera. Göra fältanteckningar och eventuellt be lärare skriva dagböcker upptill. Svårigheten med denna ansats är tiden, man behöver tillgång till en eller två skolor och vara i miljön man beforskar för att komma åt hur dessa sociala situationer faktiskt gestaltar sig över tid (Fejes, Thornberg, 2015). Ytterligare möjlig ansats är fenomenografi, denna ansats vill säga något om vilka olika

uppfattningar lärarna har om samma fenomen, det vill säga demokratiuppdraget. Man får då i analysprocessen kartlägga uppfattningar inom urvalsgruppen och undersöka hur de uppfattningarna förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet (Bryman, 2011). Det kräver ett flertal undersökningsobjekt och en bredd som jag saknar möjligheter och tid till i denna magisteruppsats. En kvantitativ ansats i andra forskningsfrågan där man undersöker vilken typ av medborgare varje skolform implicit fostrar hade varit en intressant ingång. Jag skulle dock i min studie inte erhållit data för hela mitt syfte i denna studie. Den valda metoden fungerade väl för hela studiens syfte.

Avslutande reflektioner

Jag hade en fundering om lärarrollen och demokratiuppdraget i relation till marknadseringen och dess effekter och påverkan av dem. Lärarna har i sin utsago om hur de *ser* på demokratiuppdraget givit svar som tyder på att de har ett professionellt förhållningssätt. När det kommer till hur de handlar eller ickehandlande i demokratisituationer styrs de snarare av andra logiker, som marknads- eller burkarorienterade krafter. Kraften i detta fall är marknadsens logik. En lärares möjligheter att hantera sitt uppdrag är en fråga om makt om man ser det ur det perspektivet. I resonemang om makt diskuterar Alvesson (2015) Foucaults definition:

Även om makten inte är enbart negativ så drar begreppet uppmärksamhet till hur någon underordnas och formas i överensstämmelse med särskild kraft, som prioriterar vissa intressen och negligerar andra (Alvesson, 2015, s. 155).

Alvesson (2015) menar att makt inte bara styr synliga resultat, utan också är en faktor till varför handlingar inte kommer till stånd. Lärarnas arbete kommer inte till stånd på det sättet de vill, de har inte möjligheter att påverka strukturerna de själva ingår i, eller påverka möjligheter att organisera verksamheten så att kollegial samverkan är möjlig. I första frågan i studien svara de på hur de ser på uppdraget. Lärarna svarar då utifrån ett professionellt förhållningssätt, för att i andra och tredje forskningsfrågan i studien styrs av det marknads- och brukarorienterade förhållningssättet. En förklaring till det är makt. Makten kanske inte är avsiktlig eller medveten, utan förklaras i strukturella och systembyggande natur (Alvesson, 2015).

Foucault talar om makt och normalisering i institutioner i termer av logiker och tillför på så sätt, enligt Grape (2001), en dimension i nyinstitutionell teori. Att agera och handla som lärarna gör idag verkar ”normaliserat”, en av lärarna såg inget annat sätt att handla på. Marknadslogiken upprätthåller normalitetsaspekten som i sin tur påverkar lärarnas möjlighet att uppfylla sitt uppdrag fullt ut.

Med det menar jag att livet i polis med demos och kratos (Biesta, 2006) inte existerade på det sätt som det var tänkt när decentraliseringen kom till stånd. Då var tanken att läraren, som var närmast eleven, skulle vara med och utveckla skolan. Enligt denna studie har lärarna inte en påverkansmöjlighet som leder till att de kan leva upp till tjänstemannauppdraget som de önskar.

Min reflektion över likvärdigheten i skolorna är att den är låg. Om olika lärare på olika skolor har olika syn på vad som är viktigt för ett samhälle skapas inte likvärdiga skolor, trots ökad styrning från centralt håll. I denna studie hade lärarna olika syn på vilka medborgare ett samhälle behöver. De styrdes också i sitt handlande av olika logiker, vilket även det ger en försämrade likvärdighet (Fredriksson, 2010). Eleven ska kunna ha lika möjligheter när de

lämnar skolan enligt Unicefs norm (Heilborn, 2018, 30 oktober), men med olika styrsystem och olika logiker behandlas lika fall olika i denna studie.

Det är också svårt att tänka sig ett demokratiskt samhälle byggt på individualister, liksom Kants autonoma medborgare, på grund av att skolans strukturer och organisering inte är demokratisk, där lärarna inte fullt ut kan utföra sitt uppdrag. Tanken med demokrati är att vi ska kunna leva bredvid varandra trots olikheter (Biesta, 2006). Organiseringen av skolan bör inkludera system där lärarna själva har en påverkansmöjlighet där andra ”typer” av demokrater kan vara möjliga att utbilda/bilda. Ska vi närma oss Deweys sociala intelligenta medborgare eller Arendts handlande medborgare, bör vi i skolan skapa situationer för lärande där subjektiviteten skapas genom att en elev upplevt vad det innebär att handla, utan att bli styrd av den andre. Skolan bör ledas och styras, och strukturer upprättas så att det är möjligt för lärarna att arbeta med demokratiuppdraget i sin fulla potential för en mänsklig framtid.

Förslag på fortsatt forskning

Jag har fått en indikation på att lärare ser olika på vilka medborgare de ämnar utbilda. En mer heltäckande studie för att undersöka vilka idéer lärarna har om vilken slags medborgare de har för syfte att utbilda hade varit intressant ur ett likvärdighetsperspektiv men även ur ett demokratiperspektiv. Skiljer det sig åt beroende av om de jobbar på friskola eller om de arbetar på en kommunal skola? Skiljer det sig åt beroende på om man är yrkes- eller ämneslärare?

Studien har även gett indikationer på att lärare inte arbetar, eller befinner sig i demokratiska system. Förslag på fortsatt forskning utifrån resultatet i denna studie är att undersöka lärarnas faktiska möjligheter att utöva sitt tjänstemannaskap, i frågan om demokrati- och fostransuppdrag, i en större studie. Är det likvärdiga system och strukturer i båda skolformerna på gymnasienivå?

Ytterligare förslag på fortsatt forskning är att undersöka gymnasieelevers syn på demokratiarbetet i skolan, i relation till lärarnas uppfattning. På vilket sätt ska/kan lärare arbeta idag för att motverka odemokratiska uttryck i den marknadsanpassade skolan.

Referenslista

Litteratur

- Alvesson, M. (2015). *Organisationskultur och ledning*. 3:1 uppl., Kina: Liber AB.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativa metoder*. Andra upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Alwood, C.M., & Eriksson, M.G. (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Arendt, H. (1988). *Människans villkor Vita activa*. Eslöv: Acu-press
- Berg, G. (2015). *Skolans kommunalisering och de professionellas frirum*. Utbildningsvetenskapliga studier. Hämtad från <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:886016/FULLTEXT01.pdf>.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & demokrati*, 12(1), 59-80.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet, Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Danmark: Studentlitteratur
- Biseth, H., Madsen, J., & Christensen, IR. (2018). *Studentlärare som främjar demokratiskt engagemang med hjälp av sociala medier i undervisningen*. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(4), 37-52. DOI: <http://doi.org/10.7577/njcie.2796>.
- Biseth, H., & Huang, L. (2016). *Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge*, *Kreativ utbildning*, 7(5), 713-723. doi: 10.4236 / ce.2016.75075 .
- Boglund, A., Eliaeson, S., & Månson, P. (2005). *Kapitalet, rationalitet och social sammanhållning*. 5:e uppl., Smedjebacken: ScandBook.
- Bryman, A., (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2, Malmö: Liber AB.
- Czarniawska, B., (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE.
- De Groot, I., & Wiel, V. (2015). Why We Need to Question the Democratic Engagement of Adolescents in Europe. *Journal of Social Science Education*, 14(4), 27-38.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Uddevalla: Mediaprint AB.
- Di Maggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*. 48(2), 147-160.
- Dovemark, M., Holm, A. (2015). Utbildning och lärande, education and learning. *Tema: deltagande och inflytande, inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter*. 9(1), 62-79.
- Dovemark, M., Lundström, U. (2017). Skolan och marknaden, utbildning och demokrati. *Tema: Skolan och marknaden*. 26 (1), 5-18.
- Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärke. *Tema: Skolan och marknaden*. 26(1), 67-86.

- Ekman, J. (2011). *Skolan och medborgarskapandet*. Stockholm: Skolverket.
- Ekman, J., Todosijević, S. (2003). *Unga demokrater: en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Kalmar: Lenanders grafiska.
- Ekonomifakta (2019). *Friskolor i Sverige*. Hämtad 2019-10-18 från <https://www.ekonomifakta.se/fakta/valfarden-i-privat-regi/skolan-i-privat-regi/antal-friskolor-i-sverige/>
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Uddevalla: Diablos.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2016). *Institutionell teori – idéer, moden och förändringar*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, K., & Styhre, A. (2015). *Organisation och organisering*. Stockholm: Liber AB.
- Esaiasson, G., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3:1 uppl., Vällingby: Norstedts Juridik AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. 2:a uppl., Stockholm: Liber AB.
- Fonden för mänskliga rättigheter.(uå). *Internationell konvention mot alla former av rasdiskriminering*. Hämtad 2019-09-18 från <http://www.humanrights.se/wp-content/uploads/2012/01/CERD.pdf>
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. (Doctoral thesis, Gothenburg, Studies in Politics, 123). Göteborg: Geson Hylte Tryck. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/23913>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism - The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friskolornas Riksförbund. (uå). *Ågarbild och driftsformer*. Hämtad 2019-09-18 från <https://www.friskola.se/vara-fragor/agarbild-och-driftsformer/>
- Grape, O., Blom, B., & Johansson, R. (2010). *Organisation och omvärld – nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hakvoort, I., & Lundström A. (2019). *Pedagogiskt ledarskap – med konflikt i fokus*. Polen: Team media Sweden Dimograf.
- Hartsmar, N., & Liljefors Persson, B. (2013). *Medborgerlig bildning, demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Heilborn, C. (2018, 30 oktober). An Unfair Start – Inequality in Children's Education in Rich Countries. Hämtad 2019-10-18 från <https://blog.unicef.se/2018/10/30/sverige-brister-nar-det-galler-likvardighet-i-skolan/>.

- Huddleston, T., & Kerr, D. (2017). *Hantera kontroversiella frågor. Utveckla strategier för att hantera spänningsfält och undervisning om kontroversiella frågor i skolan*. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – Tillämpningen av vinjettmetoden*. Stockholm: Socialstyrelsen, Centrum för utvärdering av socialt arbete.
- Kullber, C., & Brunnberg, E. (2007). Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsstatens professioner: Exemplet socialt arbete. Cedersund, E. (Red.), *Välfärdsolitik i praktiken: om perspektiv och metoder i forskning*. (s. 175-195). Uppsala: NSU Press.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H.A. (2013). *Vår demokratis värdegrund: aspekter på en högst väsentlig del av lärarutbildningens gemensamma kärna*. 3:e uppl., Eksjö: Ordförrådet.
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I., & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor – om samhällskunskap och politik i samhällsundervisningen*. Polen: Team media Sweden Dimograf.
- Lundström, U. (2011). *Teachers perception of individual performance-related pay in practice: A picture of a counterproductive pay system*, Educational management Administration & Leadership, 40(3), 376-391. Hämtad <https://doi.org/10.1177/1741143212436954>.
- Lundström, U. (2018). *Lärares professionella autonomi under New Public Management epoken*. Utbildning och demokrati, 27(1), 33-58.
- Meeriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, W. J., & Rowan, B. (1977): Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. I American Journal of Sociology, 83(1977), s 340-63.
- Meyer, H-D., & Rowan, B. (2006) (red.). The New institutionalism in Education. Albany: State University of New York Press
- Prop. 1992/93:230. *Valfrihet i skolan*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/valfrihet-i-skolan_GG03230
- Rothstein, B. (2002). *Vad bör staten göra – Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. 2:a uppl., Angered: Elanders Graphic System AB.
- Samuelsson, K. (2019). *Teachers' Work in Times of Restructuring – On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. (Doctorial thesis in Pedagogical Work at the Department of Education and Special Education, 77). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/59537>
- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*, Skolinspektionens Rapport 2012:9. Hämtad 2019-04-01 från Skolinspektionen <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf>.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Västerås: Edita.

Skolverket. (2015, 30 november). *Kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser – så möter vi främlingsfientlighet och rasism i skolan.* Hämtad 2019-12-08 från <https://www.youtube.com/watch?v=Fc5MtGE-jhw>

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Hämtad 2019-10-18 från <https://lagen.nu/sou/1948:27>.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.* Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

VINJETT 1

Kim har precis börjat skolan, och pratar inte särskilt mycket. Du har svårt att få med Kim i gemenskapen, är lite av en ensamvarg. Ett moment i kursen handlar om bemötande. Vid ett par lektionstillfälle ska ni arbeta med bemötande av gäster eftersom det ingår i kursen och eleverna snart ska ut på praktik. Eleverna ska lära sig om olika kulturer och hur man bemöter olika individer på olikartade sätt, beroende av vem gästen är. Du tänker på det ni pratade om på mötet häromdagen, att Kim var medlem i SD och hade rasistiska åsikter. Det uppdagades då en annan lärare plötsligt befann sig i en livlig diskussion i klassrummet häromdagen, som handlade om invandring och Kim öppet sagt att "alla invandrare skulle skickas hem". Nu ska du undervisa klassen och ni ska arbeta med att bemöta olika kulturer och visa på vikten av rätt bemötande till alla gäster av alla nationaliteter.

Hur resonerar du i denna situation?

Hur tänker du att du ska förbereda dessa lektioner?

Hur vill du gå till väga för att uppnå dina mål?

VINJETT 2

Alex är en elev som gått på skolan i två år. Alex gillar att lära sig nya saker och vill gärna diskutera. Var framåt och tog för sig det första året men efterhand har Alex tystnat. Det är inte samma gnista i Alex längre. Det visar sig att några på skolan och i klassen varit elaka på sociala medier, hen känner sig ledsen. Hen har pratat med sin mentor, men inget händer. De elaka kommentarerna fortsätter som vanligt, även inne på lektion och Alex berättar att hen inte längre känner sig trygg i klassrummet. Vågar inte diskutera som förut, är rädd att säga fel saker och att de ska kommentera ännu mer på sociala medier. Alex är ledsen för sin livssituation och för att betygen sjunker.

Hur gör du i denna situation?

Hur skapar du trygghet i klassrummet för hen i dina ämnen och i skolan?

Hur arbetar ni systematiskt i skolan?

Bilaga 2

Intervju

Berätta lite om din bakgrund vad gäller utbildning och arbetsliv?

Lärares syn på demokrati- och fostransuppdraget?

Vilken roll anser du att läraren bör och kan ha i hänsyn till syftet?

Vad betyder det demokratiska uppdraget för dig?

Vilken demokratisk roll tillskrivs eleverna

Vad anser du skolans syfte är?

Vad anser du att skolan har för roll i samhället?

VINJETT - Kim

Vad ser du som de viktigaste målen i undervisning om demokrati och medborgarskap i skolan?

Vilka förutsättningar har lärare att förverkliga demokrati och fostransuppdraget?

VINJETT - Alex

Vem leder verksamhetsutvecklingen i dessa frågor? Berätta hur strukturen ser ut idag.

Vilka möjligheter har du som lärare att driva frågan om att fostra den goda samhällsmedborgaren på ett bredare plan, inte endast i *din* undervisning?

Vilka förutsättningar finns för dig i din verksamhet, att uppfylla skolans och lärarens demokratiska uppdrag?

Bilaga 3

Tabell 1: Lärares syn på den demokratiska personen, eleven

Tema	Syn på skolans syfte/roll	Handlande Vinjett 1	Viktigaste mål för demokratiuppdrag	Analys/teori
Anna	<ul style="list-style-type: none"> -utbilda elever (mjuka och hårda kunskaper) -göra starka barn för framtiden -hantera svåra frågor (handleda coacha elever) -info om regler, lagar, rättigheter och skyldigheter 	<ul style="list-style-type: none"> -reflekterande frågor, deliberera -utmana -diskussion i helgrupp/enskilt -tydlighet om vad som är ok/inte ok -informera om fakta, om vad som gäller -inkludera 	<ul style="list-style-type: none"> -Främja kunskap om kränkande behandlingar, trakasserier, främlingsfientlighet -Skapa trygghet och respekt -Förebygga rasism 	<ul style="list-style-type: none"> -Om och för demokrati -<i>Rationell autonom medborgare</i>
Carina	<ul style="list-style-type: none"> -Främja kunskap och utveckling -ha ett hälsoperspektiv -förbereda elever för ett självständigt liv, så att de vara med och bygga samhälle i framtiden -Må bra i samhället, vara delaktig, kunna påverka samhället. 	<ul style="list-style-type: none"> -deliberativa samtal genom olika case. Diskussion i liten grupp/storklass under överinseende. -vardagliga samtal, före och efter APL-praktik - lång process med elev, de befinner sig på olika nivåer. (Svårt att hantera för lärare) 	<ul style="list-style-type: none"> -Skapa trygghet och respekt i klassrum -Främja kunskap om mänskliga rättigheter, demokratins existens, diskriminering -Utveckla elevers kritiska, självständiga tänkande 	<ul style="list-style-type: none"> -Om och för demokrati -<i>Rationellt autonom medborgare</i>
Eva	<ul style="list-style-type: none"> -hjälpa individer till ett eget värde med en plats i samhället här och nu -att de får vara den som är -skolan har tagit över föräldrarollen med anknytning -skapa goda relationer 	<ul style="list-style-type: none"> -tydlighet, hanterar frågan ur ett humanistiskt perspektiv, elev får tycka och tänka vad den vill, men inte alltid säga det. -lösa i gemenskap med gruppen -på APL-humanistisk värdegrund -utmanar eleven med frågor, inkluderar i grupp/gemenskap 	<ul style="list-style-type: none"> -att eleven deltar i gemenskapen, att vara viktig i det- -Lyssnar in – inkluderar -demokrati sker i ett sammanhang, elev veta sitt värde, vara delaktig -situationsbundet 	<ul style="list-style-type: none"> - Genom demokrati/genom handling -<i>Social intelligent medborgarskap</i> - inslag av <i>den handlande medborgare</i>
Lena	<ul style="list-style-type: none"> -Få eleven att göra sitt bästa så de står rustade inför framtiden och bli bra medborgare -Undervisning, ge kunskap, fostra 	<ul style="list-style-type: none"> -Informera om mänskliga rättigheter, om människors lika värde -Visa film om invandring -föreläsare om invandring -informera om vad som är rätt och fel. Tillrättavisa elev för att slippa skapa medlöpare 	<ul style="list-style-type: none"> -skapa trygghet i klassrummet, -hjälpa elever till kritiskt och självständigt tänkande, -främja kunskaper om mänskliga rättigheter, minska rasism 	<ul style="list-style-type: none"> -Arbetar om och för demokrati -<i>Rationellt autonom medborgare</i>