



Akademien för hållbar samhälls- och teknikutveckling, HST

Den didaktiska demokratin & rättvisan
En intervjuundersökning av samhällskunskapslärares föreställningar
om demokrati och rättvisa i skola och undervisning

”The didactic view of democracy & justice”
An interview survey of teachers in social studies and their ideas of how to describe
democracy and justice in education and teaching

Daniel Andersson

Examensarbete inom lärarutbildningen

HT 2009

Handledare: Mikael Axberg

Examinator: Malin Junestav, MDH



SAMMANFATTNING

Daniel Andersson

Den didaktiska demokratin & rättvisan

En intervjuundersökning av samhällskunskapslärares föreställningar om demokrati och rättvisa i skola och undervisning

”The didactic view of democracy & justice”

An interview survey of teachers in social studies and their ideas of how to describe democracy and justice in education and teaching

År: 2009

Antal sidor: 49

Syftet med uppsatsen är att undersöka lärares föreställningar om den didaktiska demokratin och rättvisan (vilket i mångt och mycket i uppsatsen ses som lärares föreställningar om en demokratisk och rättvis undervisning) – sett utifrån ett antal enskilda samhällskunskapslärares perspektiv. Frågeställningarna är konstruerade med tre didaktiska huvudfrågor i fokus – vad, varför och hur – som sedan sammanfogats med begreppen demokrati och rättvisa. Didaktisk demokrati och rättvisa är alltså två egna konstruerade begrepp som har sin grund i didaktiskt teoretiska frågor och som i uppsatsen undersöks empiriskt i syfte och frågeställningar. Undersökningen utfördes i form av en intervjustudie där lärare i samhällskunskap som undervisar i årskurs 6-9 intervjuades. Analysen gjordes med en fenomenografisk ansats, där kategorier som definierade fenomenet i fråga plockades fram. Lärarnas föreställningar kring den didaktiska demokratin kännetecknades av en styrning av yttre strukturer såsom styrdokument och tidsbrist. Föreställningarna var vidare antingen förknippade med den praktiska vardagen eller inriktade på framtiden där elevens kommande roll som medborgare var i fokus. Man pekade också bland annat på att en fungerande relation mellan lärare och elev var en viktig faktor för att uppnå en didaktisk demokrati. Lärarnas föreställningar om den didaktiska rättvisan var även de fokuserade på yttre strukturer. Det fanns vidare två motsatta uppfattningar där rättvisa dels sågs som något som sker i en unik situation, dels att rättvisa är något som kan nå retroaktivt. Man ansåg också att en didaktisk rättvisa väldigt mycket är förknippat med att hjälpa elever som upplevs som svagare. Slutsatser som bland annat drogs var att alla tre stora samhällsideal – representativ demokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati – gick att finna och att detta kunde härledas till läroplanen *Lpo 94*. Läroplanen kan bidra med en splittrad demokratibild i undervisningen, i form av en yttre press på lärarna med tidsbrist som följd. Vidare när det gäller den didaktiska rättvisan visade det sig finnas en motsättning i föreställningarna mellan individen och gruppen, där det är den svaga individen som sätts i fokus, ibland på kostnad av övriga individer. Tidsbrist gör emellertid att även de svaga eleverna ibland inte hinns med och en generell och kollektiv undervisning ses då som ett alternativ för att alla i alla fall ska få ut någonting av värde under lektionerna.

Nyckelord: Lärare, Samhällskunskap, Didaktik, Demokrati, Rättvisa, Undervisning

Innehållsförteckning

1. Demokrati och rättvisa – en inledande problematisering	1
1.1 Bakgrund till ämnesvalet	2
1.2 Uppsatsens avsikt och relevans	3
1.3 Syfte och frågeställningar	4
1.3.1 Definitioner & begreppsförklaringar.....	5
1.3.2 Avgränsningar.....	5
2. Tidigare forskning	6
2.1 Lärares föreställningar om demokrati och rättvisa.....	6
3. Den teoretiska ramen	10
3.1 Demokratiska ideal.....	10
3.1.1 Representativ demokrati	10
3.1.2 Deltagardemokrati.....	11
3.1.3 Deliberativ demokrati.....	12
3.2 Rättviseideal.....	13
3.2.1 Social rättvisa.....	13
3.2.2 Individcentrerad rättvisa.....	14
3.3 Styrdokumentet och deras bild av demokrati och rättvisa utifrån de samhälleliga idealen	15
4. Metod & material	17
4.1 En fenomenografisk ansats	17
4.2 Empirimetod	18
4.3 Urval	19
4.4 Operationaliseringar	20
4.5 Fenomenografisk empiribearbetning.....	21
4.6 Etiska hänsynstagande.....	23
4.7 Metoddiskussion.....	24

5. Resultatredovisning och analys	26
5.1 Kort presentation av intervjupersonerna	26
5.2 <i>Vad</i> innebär en didaktisk demokrati.....	27
5.2.1 Analys	29
5.3 <i>Varför</i> (varför inte) en didaktisk demokrati.....	30
5.3.1 Analys	31
5.4 <i>Hur</i> uppnår man en didaktisk demokrati.....	32
5.4.1 Analys	33
5.5 <i>Vad</i> innebär en didaktisk rättvisa.....	34
5.5.1 Analys	35
5.6 <i>Varför</i> (varför inte) en didaktisk rättvisa	36
5.6.1 Analys	37
5.7 <i>Hur</i> uppnår man en didaktisk rättvisa.....	37
5.7.1 Analys	38
6. Diskussion	40
6.1 Den didaktiska demokratin – ett helhetsperspektiv	40
6.2 Den didaktiska rättvisan – ett helhetsperspektiv	43
6.3 Framtida forskningsprojekt och slutord.....	45
7. Käll- och litteraturförteckning	46
7.1 Muntliga källor	46
7.2 Referenser	46

Bilaga A – Övergripande områdes- och frågeformulär

Bilaga B – Brev till lärare

Figurer

Figur A: Modell över lärarnas föreställningar om vad en didaktisk demokrati innebär.....	27
Figur B: Modell över lärarnas föreställningar om varför (varför inte) en didaktisk demokrati ska uppnås...	30
Figur C: Modell över lärarnas föreställningar om hur en didaktisk demokrati ska uppnås	32
Figur D: Modell över lärarnas föreställningar om vad en didaktisk rättvisa innebär	34
Figur E: Modell över lärarnas föreställningar om varför (varför inte) en didaktisk rättvisa ska uppnås.....	36
Figur F: Modell över lärarnas föreställningar om hur en didaktisk rättvisa ska uppnås	37

1. Demokrati och rättvisa – en inledande problematisering

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egen värde och respekten för vår gemensamma miljö.¹

Dessa inledande rader tagna från läroplanen *Lpo 94* är antagligen något av det mest citerade när det kommer till uppsatser, avhandlingar och rapporter som rör och behandlar skolan i någon form. Att därför börja även denna uppsats med följande rader kan tyckas som något stereotyp. Men anledningen till att så många faktiskt väljer dessa rader är enligt mig inte en fråga om fantasilöshet utan det faktum att de faktiskt säger något väsentligt om vad det är skolan ska förmedla. Med andra ord: demokrati anses som viktigt! I *Lpo 94* kan man vidare läsa att det inte räcker att i undervisningen ”förmedla kunskap om grundläggande värderingar”. Det slås även fast att ”själva undervisningen i sig ska använda sig av demokratiska arbetsformer” och förbereda eleverna för att ”aktivt delta i samhällslivet”.²

En kort bit in i denna uppsats stöter vi redan på tre olika synvinklar vilket man kan se på demokratin ur ett didaktiskt perspektiv. Dels finns själva kunskaps- och värderingsfrågan, d.v.s. att vissa värderingar har en mer demokratisk framtone än andra (*vad* ska förmedlas?). Dels finns det alltså arbetsformer som kan vara mer eller mindre demokratiska (*hur* ska det förmedlas?). En tredje aspekt behandlar anledningen till att vissa demokratiska drag ska lyftas fram mer än andra (*varför* ska detta förmedlas?)

En annan grundbult som förmedlas i *Lpo 94* är den delen som rör rättviseperspektivet. Det slås bland annat fast att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov, samtidigt som utbildningen ska vara likvärdig på varje skola oavsett bostadsort.³ Som poängteras är likvärdigheten inte lika med en likadan undervisning, utan det är snarare underförstått att varje enskild elev i mångt och mycket ska få en individuell behandling. Något omskrivet går det att säga att man i *Lpo 94* söker någon form av kollektiv rättvisa som ska vara sprungen ur individernas strävan efter rättvisa.

Dahl menar till exempel att begreppet demokrati kan användas och definieras på en mängd olika sätt.⁴ Med Dahls ord färskt i minnet går det alltså att hävda att synen på demokrati kan vara objektiv (dvs. att det finns allmänna samhällsteorier och lagar som slår fast vad demokrati är) och på samma gång subjektiv (dvs. att varje individ tar sina egna preferenser och omformulerar begreppen till sin sinnesvärld).

Denna inledande problematisering ger vid handen att demokrati och rättvisa är två begrepp som i sig är väldigt komplexa – och som satt i en skolkontext med dess övergripande styrdokument och lärares subjektiva uppfattningar blir än mer mångfacetterade.

I uppsatsens titel avslöjas två begrepp som kommer vara grunden för denna uppsats: didaktisk demokrati och rättvisa. Det ska direkt förtydligas att detta är två egna konstruerade begrepp som har sin grund i didaktiskt teoretiska frågor och som i uppsatsen undersöks empiriskt i syfte och frågeställningar.

¹ *Lpo 94* 2009, s. 3

² *Lpo 94* 2009, s. 5

³ *Lpo 94* 2009, s. 4

⁴ Dahl 1998, s. 37

1.1 Bakgrund till ämnesvalet

Blankertz menar att en läroplan är en didaktisk text. Den består av anvisningar för skolan, vilka förankras i några övergripande normativa synsätt och ska (helst) inbjuda till godkännande från dem som texten gäller. Det är en text som bland annat kännetecknas av att några få tänkt för de många.⁵

Lpo 94 är ett sådant styrdokument som konstruerats av aktörer som inte har sin huvudsakliga dagliga bas i skolan. Tanken är alltså att läroplanens bild av demokrati och rättvisa ska föras över från dessa aktörer – till de aktörer som faktiskt har sin främsta bas i skolan, till exempel lärare. Att denna tänkta syn utan problem ska överföras kan tyckas som en självklarhet i teorin, men är det lika självklart när läroplanen sätts i tryck?

Ekman & Todosijevic menar till exempel att ”demokrati har lyfts fram av statsmakterna som ett honnörssord”, men att det inte alls är självklart vad det betyder eller hur det i praktiken ska fungera.⁶ Held anser vidare att demokratimodeller ofrånkomligen ”bygger på en växlande balans mellan beskrivande och normativa utsagor”.⁷ Demokrati är så att säga samtidigt något som är, och något som borde vara. Ytterligare en paradox läggs alltså till demokrati- och rättvisemappen.

Demokrati och rättvisa är alltså begrepp som i högsta grad kan tolkas på olika sätt – men som samtidigt uppfattas som självklara. Som lärare ska man alltså ta de ”självklara” riktlinjer som kommer ovanifrån och applicera på en verksamhet som i många fall kan kännas annorlunda i praktiken än vad som beskrivs teoretiskt.

I mötet däremellan är min uppfattning att läraren bearbetar de teorier som finns för att de ska passa in i det dagliga arbetet. Detta i sig kan innebära att en omformulering av de ursprungliga tankarna sker utefter de förutsättningar som finns. Det blev därför för mig intressant att undersöka de faktiska föreställningar som lärare har om begreppen demokrati och rättvisa kopplat till undervisningen. Och det var speciellt en grupp av lärare som stod i mitt blickfång i de första resonerande tankarna kring denna uppsats. För samhällskunskapslärare är begrepp som demokrati och rättvisa ständigt närvarande, dels genom de aspekter som läroplanen förordar (och som visats ovan), dels som rent ämnesinnehåll utefter de kursplaner som finns:

Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen. /.../ Samhällskunskapsämnet behandlar frågor som rör rättvis fördelning och ett hållbart samhälle.⁸

Så utan att på något sätt hävda att demokrati och rättvisa är viktigare i ämnet samhällskunskap så går det i alla fall slå fast att dessa begrepp i allra högsta grad ständigt är närvarande i någon form. Ett antagande utifrån detta är därför att just samhällskunskapslärare borde ha noggrant reflekterat – antingen genom studier eller genom erfarenhet – kring demokrati och rättvisa som rör den egna undervisningen. Denna inledande ansats leder oss mer konkret in på uppsatsens avsikt och relevans.

⁵ Blankertz 1987, s. 15

⁶ Ekman & Todosijevic 2003, s. 36

⁷ Held 1997, s. 24

⁸ *Kursplaner och betygskriterier – grundskolan* 2008, s.87-88

1.2 Uppsatsens avsikt och relevans

I denna uppsats är min tanke att klarlägga ett något bortglömt, men i högsta grad viktigt fält. Lärare har som visats tidigare alltså ett ”tryck” på sig att förmedla samhällets syn på demokrati och rättvisa – stiftat utifrån bland annat läroplaner och kursplaner – och samtidigt applicera detta på skolans värld i sin egen undervisning utifrån sin egen tolkning.

Tidigare forskning (se kapitel 2) har inriktat sig på föreställningar hos lärare om demokrati i samhället, medborgarskapets diskurs hos lärare samt samhällskunskapslärares syn på ämnet rent ämnesmässigt. Det saknas därmed forskning kring lärares (i allmänhet samt samhällskunskapslärares i synnerhet) föreställningar kring demokrati som rör skola och undervisning. Avsaknaden av lärarperspektiv lyfter även Almgren fram och menar att det är välbelagt inom forskning om framgångsrika skolor att lärarnas synsätt är viktiga faktorer för en skolas framgång, men i många studier lyser emellertid beskrivningar av lärarna själva med sin frånvaro. Istället får elevernas bedömningar tjäna som mått på lärarnas arbetssätt eller på lärarnas möjliggörande till demokratisk delaktighet.⁹ Rättvisa som begrepp inom skolan är dessutom ett i princip utforskat område.

I denna uppsats kommer jag att inrikta mig på detta ”hål” i forskningen och undersöka samhällskunskapslärares föreställningar om begreppen demokrati och rättvisa. Denna undersökning kommer alltså inte att undersöka vad som faktiskt sker rent praktiskt ute i klassrummen eller på skolorna, men de föreställningar som finns är enligt mig minst lika intressanta.

Uljens menar till exempel att uppfattningarna är den oreflekterade grund som vi utgår från i vårt handlande och i våra resonemang. Uppfattningarna utgör den för givet tagna verkligheten.¹⁰ I den nationella utvärdering som gjordes i grundskolan 2003 menade samhällskunskapslärarna att när det gäller frågan om vad som lärarna anser påverkar och styr sin undervisning är de egna idéerna den helt dominerade styrfaktorn.¹¹

Giddens betraktar inte handlingar som enskilda fenomen. Handling måste förstås som ”en ström av händelser som genomströmmar tillvaron i en oavbruten process, analogt med de tanke- och kunskapsprocesser som ständigt strömmar genom vårt huvud”.¹²

Det är därför enligt mig av samhällelig och pedagogisk vikt nödvändigt att även studera vad lärare egentligen har för föreställningar om de idéer och begrepp som ”teoretiker” bestämmer ska styra den praktiska verksamheten.

⁹ Almgren 2006, s. 113-114

¹⁰ Uljens 1989, s. 19

¹¹ *Samhällsorienterade ämnen* 2005, s. 55

¹² Kaspersen 2003, s. 493

1.3 Syfte och frågeställningar

Det som kommer att ligga till grund för denna uppsats är en intervjuundersökning med ett antal samhällskunskapslärare på skolor i Mellansverige. Upplägget gör det inte möjligt att i statistisk bemärkelse göra generaliseringar till hela lärarpopulationen. Detta är heller inte min strävan. Ambitionen med uppsatsen är istället att gå på djupet när det gäller lärares föreställningar om demokrati och rättvisa kopplat till didaktiken (se kap 1.3.1 för en begreppsdefinition av didaktisk demokrati och rättvisa). Det handlar alltså mer om att fokusera på förekomsten av idémässigt innehåll. Samtidigt är uppsatsens ambition inte begränsad till att enbart återge de enskilda subjektiva åsikterna. Tanken är att med hjälp av dessa subjektiva åsikter försöka nå en högre allmän förståelse om det fenomen som ska undersökas. Denna inledning leder fram till det syfte och frågeställningar som kommer att vara den här uppsatsens byggstenar:

Syftet är att undersöka lärares föreställningar om den didaktiska demokratin och rättvisan – sett utifrån ett antal enskilda samhällskunskapslärares perspektiv.

Blankertz menar att när en utbildning – och därmed undervisning – planeras måste ansvariga ta ställning och besvara frågorna:

- *Vad* ska vi välja att undervisa om?
- *Varför* ska vi välja just detta?
- *Hur* ska den sålunda beslutande undervisningen gå till?¹³

Dessa didaktiska huvudfrågor blir lämpliga att kombinera med syftet för att binda samman didaktiken med demokrati och rättvisa.

Mina frågeställningar blir därmed:

- Vad innebär en didaktisk demokrati och rättvisa för de intervjuade samhällskunskapslärarna?
- Varför (eller varför inte) ska man uppnå en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?
- Hur uppnår man en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?

Dispositionsmässigt följer nedan uppsatsens begreppsdefinitioner och avgränsningar. Lärares föreställningar kommer inom ramen för denna uppsats att analyseras och belysas utifrån den faktiska innebörden som lärarna lägger i begreppen, men en ansats att lyfta upp begreppen till en allmän nivå kommer att göras. I den teoretiska ramen som följer efter forskningsgenomgången kommer en av delarna därmed innehålla en allmän teoretisering kring begreppen demokrati och rättvisa. En annan del blir att se *Lpo 94*, skollagen och kursplanen i samhällskunskap utifrån denna allmänna teoretisering.

Därefter följer ett omfattande metodkapitel där bland annat val av forskningsansats, metod och urval diskuteras. En resultatdel återfinns sedan där varje delkapitel åtföljs av en analys. Därefter följer ett diskussionsavsnitt som behandlar uppsatsens frågeställningar och där bågen spänns utåt och ämnet lyfts till en vidare diskussion.

¹³ Blankertz 1987, s. 9

1.3.1 Definitioner & begreppsförklaringar

Didaktik – I Nationalencyklopedin (se även Jank & Meyer) går detta läsa: didaktik definieras som läran om undervisning; undervisningens teori och praktik.¹⁴ I min uppsats anammar jag denna definition. Med undervisning menar jag dels det som sker i klassrummet, men också det som kan kopplas till denna undervisning som inte sker i klassrummet, såsom till exempel planering och bedömning.

Didaktisk demokrati – Det som undersöks är de föreställningar som lärarna har och den didaktiska demokratin blir därför i mångt och mycket lärarnas föreställningar om en demokratisk undervisning. Vad detta i sig innebär är ju det som jag undersöker och som framkommer i mina resultat och inget som jag definierar på förhand.

Didaktisk rättvisa – Se definition ovan, men ersätt ordet demokrati med rättvisa.

Demokrati och rättvisa som begrepp – Demokrati och rättvisa ses alltså i denna uppsats inte automatiskt som något synonymt och jag kommer att hålla i sär dessa begrepp till stor del. Däremot utesluts det inte att tänkare, lärare, och även jag själv, ibland kan komma att använda dessa begrepp i anslutning till varandra. Åtskillnaden härleds till just det faktum att kunna nyansera och se skillnader mellan dessa två begrepp.

Föreställning – kan förstås som till exempel en uppfattning, bild, idé och syn på ett fenomen. Är alltså en tankekonstruktion (som givetvis även kan ha sin grund i praktiska erfarenheter).

1.3.2 Avgränsningar

Uljens menar att orsaker till de uppfattningar som intervjupersoner uttrycker är något forskaren inte analyserar, då det i praktiken ses som en omöjlighet att besvara frågan om varför en bestämd individ representerar en speciell uppfattning.¹⁵

Inom ramen för denna uppsats kommer jag alltså inte gå in och titta på varför en lärare har en specifik uppfattning. I likhet med den fenomenografiska ansats jag använder mig av (se metodkapitlet för mer information) så är det viktiga att återspegla vidden av uppfattningar och inte orsaken till dessa uppfattningar. Jag kommer heller inte gå in och se på hur lärarna i praktiken utövar demokrati och rättvisa, utan det är lärarnas föreställningar som är i fokus.

En ytterligare avgränsning görs i valet av samhällskunskapslärare. Jag väljer här att inrikta mig på dem som undervisar i samhällskunskap på högstadiet (där eleverna går i årskurs 6-9). Att här undersöka lärares föreställningar om demokrati och rättvisa kan ge en bild av hur den didaktiska demokratin och rättvisan uppfattas i grundskolans sista år.

En vidare antagande slutsats av detta kan vara att dessa föreställningar kan ligga till grund för vad läraren förmedlar och som i sin tur formar elevernas uppfattning i gymnasiet – och därmed kanske för livet. Det sistnämnda är självklart en ren spekulering från min sida, men kan ändå ses som en motivering för valet av undersökningsobjekt. Grundskolans sista år kan ses som en ”formare” av elevernas bild som sig själv som samhällsmedborgare och det blir därför viktigt att undersöka lärare på just detta stadium.

¹⁴ NE 2009, sökord didaktik, Jank & Meyer 1997, s. 18

¹⁵ Uljens 1989, s. 42

2. Tidigare forskning

Den forskning som här presenteras är först och främst inriktad på samhällskunskapslärares föreställningar om demokrati sett ur olika aspekter, men även lärares föreställningar i allmänhet diskuteras där sådan relevant forskning finns. Uttalad forskning om föreställningar om begreppet rättvisa i skola är sparsam, men begreppet förekommer i viss utsträckning tillsammans med demokratibegreppet. Efter varje presenterad enskild forskning följer ett diskuterande stycke där jag reflekterar kring respektive forskning och kopplar samman dessa olika forskningsresultat med varandra där beröringspunkter finns.

2.1 Lärares föreställningar om demokrati och rättvisa

I rapporten *Inflytandets villkor* har fyra rapportörer följt 41 skolor som valt att arbeta med elevinflytande i Skolverkets projekt "Skola i utveckling". Där har lärares syn på detta undersökts. De lärare som ser en kontrovers mellan elevinflytande och lärande beskriver förhållandet som en ge och ta situation, där mer av det ena kräver mindre av det andra. De menar att undervisningsformer som ger utrymme för elevernas inflytande kräver tid för samtal och reflektion och den tiden tas från ett produktinriktat lärande. Tveksamheten tar därför över vilket gör att många skolor inte vågar pröva sina idéer för att förbättra elevinflytandet.¹⁶

Bland de undersökta lärarna finns det alltså på vissa håll en motstridighet mellan elevinflytande och lärande. Det är emellertid inte själva elevinflytandet som är problemet, utan det faktum att det tar tid från annan verksamhet som anses vara mer effektiv ur lärandesynpunkt: den lärandecentrerade direkta undervisningen, där kunskap alltså ses mer som en produkt som förmedlas än något som växer fram genom diskussion.

I en nationell utvärdering av grundskolan gjord av Skolverket deltog cirka 300 lärare som besvarade enkätfrågor som behandlade undervisning i samhällsorienterade ämnen. Där ges bland annat en bild av hur viktiga olika kunskapsområden är. Bland lärarna är det 92 procent som anser att demokrati och vikten av att vara demokratisk är mycket viktigt, och 8 procent som anser det vara ganska viktigt. Motsvarande procentsiffror när det gäller området frågor om vad som är rätt och orätt är 80 respektive 19 procent.¹⁷

Enligt mig går det alltså att konstatera att begrepp som demokrati och rättvisa står starka bland lärare i samhällskunskap. Men i denna undersökning är det enbart själva grundständpunkten som undersöks. Att det är i princip hundra procent av samhällskunskapslärares som anser att det är viktigt att behandla frågor som demokrati och rättvisa säger kanske inte så mycket mer än just det antagandet som inledde detta stycke: begrepp som demokrati och rättvisa är viktiga för lärare. Vad siffrorna inte berättar (och som kanske är intressantare) är vad lärarna lägger i begrepp som demokrati och rättvisa. Ett tänkbart antagande är det finns ett antal olika föreställningar om demokrati och rättvisa som fenomen bland dessa 100 procent.

Folke Vernersson undersöker hur grundskollärare planerar, genomför och utvärderar sin undervisning i samhällskunskap. Undersökningen genomfördes som en tvärsnittsstudie i form av enkäter där lärare från alla stadier (låg, mellan och hög) fanns representerade.

¹⁶ *Inflytandets villkor* 1999, s. 14

¹⁷ *Samhällsorienterade ämnen* 2005, s. 53

I studien placerar Verneresson in lärarna i tre kategorier beroende på hur de definierar samhällskunskapsämnet: som områdesstudier (ämnet ses som kunskapsområden, bland annat individens rättigheter och skyldigheter), som demokratifostran (ämnet ska ge eleverna kunskap om det demokratiska systemet), samt som förberedelse för senare agerande (ämnet ska ge eleverna möjlighet att engagera sig i och aktivt påverka framtida yrkes- och samhällsliv).¹⁸

Enligt Verneresson ser alltså en kategori av lärarna på samhällskunskapsämnet som sådant som ett ämne som ska innehålla vissa på förhand bestämda ämnesområden.

Samhällskunskapsämnet ses alltså här som en produkt som ska levereras, mycket i likhet med studien i *Inflytandets villkor*. Det demokratiska är helt enkelt att man presenterar allmänna fakta som kan anses vara viktiga för demokratin. Lärarna kan också se på ämnet med lite mer samhälle för ögonen. Ämnet ska innehålla utläring av de mekanismer som definierar ett traditionellt demokratiskt samhälle. Ämnet har här som syfte en mer påfyllande effekt där eleverna ska ges relevanta egenskaper för att passa in, så att säga få rätt kuggar i kugghjulet. Den sista kategorin lärare värderar istället innehållet i ämnet som en plattform för blivande aktiva medborgare.

I studien förekommer också fyra områden som lärarna lyfter fram som de viktigaste skälen till att eleverna ska studera samhällskunskap (vilket i och för sig delvis går hand i hand med ämnets existensberättigande ovan, egen anm.). Det första området benämns demokratisk normbildning och innefattar värdet av att eleverna tillägnar sig demokratiska normer. Det andra området är inriktat på handling och betonar vikten av att eleven kan orientera sig i samhället med sikte på att klara av ett vuxenliv. Det tredje området benämns som förståelse och hit relateras skäl som att eleverna behöver få kunskaper om samhällets uppbyggnad och hur det fungerar. Det sista området innefattar socialisation som klassificeras som att eleverna ska bli trygga och säkra samhällsmedborgare.¹⁹

Lärarnas syn på ämnet samhällskunskap kan alltså om man ser på ovan två redovisade resultat (innehållet i samhällskunskapen och elevernas behov av ämnet) enligt mig ses utifrån tre delar: demokratisk grundbildning, demokratisk påfyllnad av samhället, socialisation som medborgare i samhället. De två första kategorierna definierar jag som sprungna ur en produktliknande kontext (om vi ska knyta an till ovan diskuterade undersökningar), medan den sista kategorin mer betonar ett mer reflekterande perspektiv som bygger på en aktiv (medborgar)elev.

En ansats som mer riktar in sig på medborgarbegreppet är Lena Carlssons avhandling där det görs en problematisering och en teoretisk ombildning av pedagogiska diskurser om medborgarskapet. Som en del av studien förekommer ett antal samtal med tre olika lärararbetslag.

Ur dessa samtal lyfter Carlsson fram fyra olika diskurser som framkommer ur lärarnas föreställningar om eleverna som medborgare. I den konserverande diskursen ryms en syn där utbildning ses som förberedande för en mer eller mindre given plats i arbets- och samhällslivet. Kvalificerade ombud väljs för att representera de mindre engagerade och lämpliga. Utbildningen leder därmed för det stora antalet unga medborgare bort från deltagande i det offentliga rummet.²⁰

¹⁸ Verneresson 1999, s. 68

¹⁹ Verneresson 1999, s. 72-73

²⁰ Carlsson 2006, s. 138-139

Carlsson menar vidare att det i den kommunikativa diskursen lyfts fram innebörder som samråd och ömsesidighet. En strävan finns att öppet och avvägt balansera det individuella och det gemensamma. Samförstånd vilande på ett gemensamt intresse eftersträvas. I den kommunikativa diskursen leder innebörden av medborgarskapet in i det offentliga rummet. Syftet med att utbilda är att skapa möjligheter till delaktighet och kommunikation. Att samtala och överlägga om vad som är förnuftigt att göra förstås som medborgarskapets praktiska uttryck för vad demokrati anses innebära.²¹

Den marknadsorienterade diskursen innefattar två inriktningar, där den ena enligt Carlsson syftar till att utbilda för att erbjuda utvecklande karriärmöjligheter, medan den andra mer tar fasta på att utbilda effektiv arbetskraft. Den ena strömningen har en normativ innebörd som handlar om aktivt deltagande, inflytande och livschanser i offentligt liv, dvs. en bakomliggande deltagardemokratisk tanke. I den andra strömningen sorteras utbildningens medborgare genom kategorier och klassificeringar och förväntas inte spela någon större roll på en offentlig arena.²²

Beskrivningen av hur arbetet bedrivs i den beskyddande diskursen svarar mot en bild av unga medborgare som utlämnade i beroendeställning till de professionellt verksamma i utbildningen. Detta kan enligt Carlsson ses som en typ av representativ demokrati som förespråkar att det bästa för medborgarna är att en kunnig och informerad elit fattar besluten. På så sätt skyddas medborgarna från att fel beslut tas som kan skada deras intressen. Den utsedda eliten har legitimitet att agera för medborgarnas räkning.²³

Carlsson lyfter alltså fram fyra diskurser för hur lärare ser på sina elever i fråga om ett (kommande) medborgarskap. De fyra diskursernas innehåll sammanfaller med tre demokratiideal (som även kommer diskuteras senare i teoridelen i kapitel 3): representativ (där en form av elitdemokrati också finns representerad), deltagar- och deliberativ demokrati. Detta visar enligt mig – förutom resultaten i sig – på möjligheten att sammankoppla föreställningar om samhället (som demokratideal kan anses vara) med en skolkontext.

Ann Bernmark-Ottosson gör i sin avhandling en empirisk undersökning där hon bland annat undersökt lärarstuderande syn på demokrati och demokratins villkor i samhället. Tre kategorier kunde urskiljas.

I den ena kategorin finns en uppfattning om att demokrati innebär att medborgare uttrycker sin vilja genom att rösta i allmänna val. Om man vill påverka i större utsträckning kan man engagera sig partipolitiskt. De som i denna kategori är tillfredsställda med de påverkansmöjligheter som finns kring de politiska beslutsprocesserna, motiverar det med att man inte har tid eller intresse av att engagera sig mer. I den andra kategorin förutsätts de institutionaliserade former för deltagande som finns i första kategorin och dessutom att demokrati innebär att känna delaktighet i de politiska processerna. De som är missnöjda vill här ha en större känsla av delaktighet. Inom den tredje kategorin finns uppfattningen att demokrati innebär att varje individ ska ha rätt att påverka de beslut som rör dennes livssituation. Den förutsätter känslan av delaktighet och utgår från en form av direktdemokrati.²⁴

²¹ Carlsson 2006, s. 139-140

²² Carlsson 2006, s. 140-141

²³ Carlsson 2006, s. 142-143

²⁴ Bernmark-Ottosson 2005, s. 218

Demokrati kan alltså enligt de i avhandlingen undersökta lärarstuderande ses som en process där valet är det väsentliga. De känner sig nöjda med nuvarande funktioner i samhället och menar, enligt mig, på att det ”vanliga” livet är det som prioriteras framför mer aktivt politiskt deltagande. Demokrati kan också ses som synonymt i mångt och mycket med delaktighet. Men det är fortfarande den demokratiska processen som står i fokus. Slutligen kan demokrati ses som individcentrerad. Där är det inte enbart processen som lyfts fram utan vikten av att ha påverkan på det som föregår processen, själva urvalet av ”råmaterial” som till stor del rör individens livsvärld.

Britta Wikman gör i sin licentiatavhandling en intervjustudie av fyra samhällskunskapslärare och deras syn på demokrati – och hur den kan förstås utefter deras livshistoria samt hur den gestaltas i undervisningen. Begreppet demokrati – sett ur en samhällsvinkel – får i lärarnas utsagor en etablerad definition, där demokrati ses som en formell process som utformar statskicket. Det förekommer också ett normativt ideal där deltagandet i samhällslivet lyfts fram.²⁵ Visioner från deras egen demokratisyn tycks vilja anpassas för att gälla i ett undervisningssammanhang, men när det ska omvandlas till praktisk kunskap i klassrummet stöter man ofta på svårigheter.²⁶

Elevinflytandet begränsas utifrån olika argument hos lärarna. Lärarna menar bland annat att det är svårt för eleverna att välja mellan olika moment att studera, då de inte känner till alla begrepp som behövs. Lärarna klargör också att de är viktigt att i förväg känna av elevernas förmåga om vad de klarar av – vilket gör att det blir lärarna som bestämmer.²⁷ Wikman menar emellertid att en del av lärarna anser att det är just diskussioner med elever som leder fram till att innehållet i undervisningen om demokrati formas – som i sin tur blir undervisningen i demokrati.²⁸

Jag anser att samma inslag som lyfts fram i tidigare redovisad forskning även är påtaglig i Wikmans undersökning. Det är demokrati som formell produkt som lyfts fram som bäst i undervisningssynpunkt och detta motiveras till praktiska och läromässiga skäl. Eleverna antas inte ha den rätta kompetensen eller mognaden för att ta dessa didaktiska beslut. När man emellertid pratar om demokrati som teori inom didaktiken lyfts mer av det som kan sägas vara lärarnas egna demokratisyn fram (som på flera punkter skiljer sig från praktiken) bland annat genom tankar om diskussion och inflytande som delar i ett demokratibyggnande. Lärarna lyfter också fram att undervisningen *om* demokrati, också är undervisning *i* demokrati. Genom detta synsätt ses demokratin alltså både som ett medel och ett mål.

²⁵ Wikman 2003, s. 105-107

²⁶ Wikman 2003, s. 108-109

²⁷ Wikman 2003, s. 108

²⁸ Wikman 2003, s. 109

3. Den teoretiska ramen

Den teoretiska ramen som presenteras är i stor utsträckning gjord med en statsvetenskaplig ansats. Begreppen demokrati och rättvisa hänger till stor del ihop med denna disciplin och valet förefaller därför vara naturligt. Att på detta sätt blanda pedagogik/didaktik med andra discipliner gör enligt mig att man kan se ett ämne ur ett nytt ljus. Den teori som presenteras är till stor del kopplat i första hand till en politisk demokrati och rättvisa, men som bland annat Carlsson visade i forskningsgenomgången är en sådan hybridansats mycket möjlig att göra. Det går enligt mig definitivt att se på olika samhällsliga teorier om begrepp och koppla dem till en pedagogisk diskurs, framförallt när det handlar om begrepp som faktiskt enligt styrdokument ska vara rejält framträdande även i skolan.

Jag kommer först att diskutera och redogöra för ett antal idealbilder som demokrati- och rättvisebegreppen kan ses utifrån. Den avslutande delen integrerar dessa ideal med skolans styrdokument, skollag, läroplan och kursplan, för att på så sätt levandegöra dessa texter och sätta in dem i ett samband.

3.1 Demokratiska ideal

Ross menar att en logisk teknik när man pratar om teoretiska begrepp – som dessutom i fallet demokrati är mångtydigt – är att beskriva begreppet i dess extrema, renodlade form. Detta centrala renodlade begrepp kallas för idealtyp. Med detta menas inte att något ska förstås i termer av ”gott och ont”. Tanken är endast att denna typ är något tänkt, en tankekonstruktion.²⁹ Badersten menar att idealtypen inte är formulerad för att den per definition är helt sann eller fullständigt representerad i verkligheten, utan endast för att den är användbar som analytiskt redskap.³⁰

De tre demokratiideal som behandlas mest i litteratur och teori är den representativa demokratin, deltagardemokratin och den deliberativa demokratin.

3.1.1 Representativ demokrati

I den representativa demokratin ses folkligt deltagande i regelbundet återkommande val till representativa församlingar som den enskilt viktigaste och mest jämlika mekanismen för folkviljans förverkligande.³¹ Gilljam och Hermansson menar vidare att själva idén med denna idealtyp är att just att den utesluter påverkan från medborgarna mellan valen.³²

Esaiasson anser att detta ideal fungerar i den utsträckning som representanternas beslut förverkligar folkets önskemål. Folkviljans förverkligande är emellertid inte helt okontroversiellt. Esaiasson menar att så länge vi talar om det kollektiva värdet ”folkviljans förverkligande” är minoritetens uppfattningar av underordnad betydelse. När kollektiva värden står i centrum kan minoriteten bara hoppas på att majoriteten också tar hänsyn till

²⁹ Ross 2003, s. 100

³⁰ Badersten 2002, s. 31-32

³¹ Kumlin 2003, s. 83

³² Gilljam & Hermansson 2003, s. 16

deras intresse.³³ Esaiasson återkommer också till ett annat problem. För vad menas egentligen med väljarnas intresse? Risken finns att representanterna använder hänvisningar till allmänintresset som en täckmantel för att gynna sig själv eller en viss samhällsgrupp.³⁴

En del av teorin kring det representativa idealet fokuserar på något som kallas elitdemokrati. Den elitistiska demokratiteorin tar avstånd från varje försök att moralisera kring demokrati. Antagandet om att det skulle finnas ett allmänt bästa eller någon genuin folkvilja förkastas som orealistiskt. Stabiliteten är ett viktigt värde i en elitdemokrati. Om alltför många okunniga medborgare medverkar i valen äventyras den.³⁵

En tidig form av detta formulerades av Hobbes som menar att medborgarna ska överlåta sin rätt att styra till en enda auktoritet (som Hobbes kallar Leviathan) som därefter har rätt att agera på deras vägnar under förutsättning att alla andra gör samma sak. En enda relation skapas, relationen mellan härskaren och undersåten. Leviathan ska hålla ordning och undviker att det blir konflikter individer emellan. Emellertid menar Hobbes att även om den suveräna makten är odelad och absolut, etableras den genom auktoritet som tilldelas av folket. I och med detta hävdar Hobbes att folket styr genom suveränen, som är folkets representant. Folket kan också avsätta Leviathan om denne inte sköter sig.³⁶

En nutida tänkare som koncentrerat sitt tänkande kring representativ demokrati som elitform är Joseph Schumpeter. Han har ingen större tilltro till medborgarnas förmåga att sätta sig in i politiska frågor. Schumpeter menar vidare att även om det inte finns några politiska intressen som försökte påverka en ”typisk medborgare” skulle denne agera irrationellt och impulsivt. Schumpeter menar att detta gör att medborgarnas inflytande över politiska beslut bör begränsas.³⁷ Det finns inget som kan kallas för ett entydigt bestämt allmänt bästa som alla människor kan enas om med hjälp av förnuftsresonemang. Schumpeter anser vidare att det krävs en speciell kunskap och teknik för att sköta maktens angelägenheter och detta tillsammans gör att bestämmandet måste anförtros åt experter som innehar dessa egenskaper.³⁸

3.1.2 Deltagardemokrati

I den deltagande demokratins teori betonas att man bör garanteras deltagande i den gemensamma politiska praktiken och det betraktas som en plikt snarare än en rättighet att delta i de gemensamma besluten. Om inte medborgare uppskattar deltagande eller bryr sig om besluten beror det på att de saknar verkliga möjligheter att påverka.³⁹

Direktdemokratiskt deltagande antas utveckla medborgarnas förmåga att resonera och diskutera, få dem att se bortom egenintressen och tillgodose allmänna intressen.⁴⁰

³³ Esaiasson 2003, s. 30-31, 47

³⁴ Esaiasson 2003, s. 44

³⁵ *En uthållig demokrati* 2000, s. 21

³⁶ Held 1997, s. 68

³⁷ Schumpeter 1976, s. 262-264

³⁸ Schumpeter 2001, s. 195-196

³⁹ *En uthållig demokrati* 2000, s. 22

⁴⁰ Lindensjö 2003, s. 135

En tidig tänkare om detta var Rousseau som ansåg att om samhället ska byggas så att en samhällsmakt skapas – samtidigt som individen ändå behåller sin frihet – kan det bara ske genom att individen överlämnar sig själv och sina rättigheter utan förbehåll till alla. Genom detta skapas en ny moralisk eller kollektiv person, den allmänna viljan. Genom att lyda denna bevarar individen dessutom sin frihet för han lyder enbart sig själv som deltagare i allmänviljan.⁴¹

Bentham utvecklade detta med sin utilitarism där målet är att finna en statsform som åstadkommer största möjliga lycka. Tyvärr är människorna enligt Bentham skapade så att de alltid söker sin egen lycka eller fördel utan hänsyn till andra intressen. Om man överlåter regeringsmakten åt en eller flera blir därför resultatet att makthavarna utnyttjar makten för att gynna sina intressen. Den enda lösningen är att man överlåter den politiska makten åt folket. Då blir målet allas lycka.⁴²

Mill menar att individen själv är den enda pålitliga försvararen av sina rättigheter och intressen.⁴³ Den högsta politiska makten ska därmed ligga hos folket. Emellertid fruktar Mill att majoritetens obegränsade makt ska leda till missbruk och tyranni mot minoriteten.⁴⁴

Pateman menar att medborgarna ska ha jämlika möjligheter att påverka beslut och medverka i maktutövningen.⁴⁵ Pateman anser också att det deltagardemokratiska systemet är självförstärkande i och med att de egenskaper som krävs av medborgaren för att systemet ska fungera – också är de egenskaper som processen i sig utvecklar. Pateman menar vidare att ju mer man deltar, desto bättre blir man på att just delta.⁴⁶

3.1.3 Deliberativ demokrati

I den deliberativa demokratiteorin betonas argumentationen och samtalets fundamentala betydelse för demokratin.⁴⁷

Lindensjö anser att utifrån det deliberativa perspektivet ska de normer som reglerar vårt liv avgöras utifrån ståndpunkten vad alla rationellt kan enas om. Om vi vill övertyga varandra måste vi anta att vi bara kan påverkas av goda argument. Om alla får säga vad de vill, ifrågasätta argument och om detta pågår tillräckligt länge skulle bara normer antas som kan anses godtas av alla.⁴⁸

Det är alltså det goda samtalet, snarare än omröstningen, som står i centrum i detta demokratiideal. Samtalet är därmed också den viktigaste delen i den demokratiska processen.⁴⁹ Montgomery menar att samtalet är den sammanhållande kraften i den demokratiska gruppen. Här lyssnar man på varandra istället för att trycka ned avvikande uppfattningar.⁵⁰

⁴¹ Ross 2003, s. 60

⁴² Ross 2003, s. 65

⁴³ Ross 2003, s. 71

⁴⁴ Ross 2003, s. 72

⁴⁵ Pateman 1970, s. 43

⁴⁶ Pateman 1970, s. 25

⁴⁷ *En uthållig demokrati* 2000, s. 22-23

⁴⁸ Lindensjö 2003, s. 142

⁴⁹ Karlsson 2003, s. 214

⁵⁰ Montgomery 2003, s. 247-248

Habermas spinner vidare på detta och lyfter fram att först när individerna är i stånd att fritt framföra sin mening – först när de blivit självständiga aktörer – kan vi säga att den enighet som uppnås är kvalificerad eller giltig.⁵¹ Detta kräver att det finns institutioner som garanterar självständighet och lika värde mellan olika livsformer.⁵²

Roth menar emellertid att det kan vara svårt – eller till och med omöjligt – att yttra sig i vissa sammanhang och att detta faktiskt kan härledas till just de institutionella förutsättningarna.⁵³

Den deliberativa demokratis idealism kan emellertid faktiskt ta sig icke-demokratiska uttryck. Om det visar sig att en liten särskild lämpad församling människor bäst stämmer överens med det deliberativa idealet kan dessa ha en betydande fördel i och med att de är bättre lämpade att argumentera.⁵⁴

Deliberativa demokrater har vidare enligt Dryzek en så stark tro på den inneboende kraften i detta ideal att man i förväg inte behöver utesluta någon form av kommunikation. Istället förlitar man sig på de mekanismer som kommer av kommunikationen som gör att man kan ändra uppfattningar och värderingar som faller utanför den demokratiska arenan.⁵⁵

3.2 Rättviseideal

Det är två samhällliga rättviseidéer som framträder som de två mest diskuterade idealen: social rättvisa och individcentrerad rättvisa.

3.2.1 Social rättvisa

Lindensjö menar att social rättvisa gäller människor som lever i gemenskap eller i alla fall är ömsesidigt beroende av varandra. Social rättvisa kräver att vi inte gör skillnad mellan människor om det inte finns moralisk grund för det och att vi tillmäter allas intressen lika vikt.⁵⁶

Rawls menar att hans rättvisebegrepp formuleras genom två principer. För det första har varje person som deltar i en viss verksamhet samma rätt till den största frihet (frihetsprincipen) som är förenlig med en identisk frihet för alla. För det andra är ojämlikheter godtyckliga (differensprincipen) om det inte är rimligt att anta att de är till fördel för alla, och förutsatt att de positioner och befattningar till vilka de är knutna även de är öppna för alla. Alla måste även vinna på ojämlikheten.⁵⁷

För att åstadkomma detta antar Rawls att parterna befinner sig bakom ”okunnighetens slöja”. De vet inte hur de olika alternativen kommer att påverka dem själva och de blir därmed tvungna att utvärdera konsekvenserna av sitt handlande enbart på grundval av generella

⁵¹ Eriksen & Weigård 2000, s. 157

⁵² Andersen 2003, s. 444-445

⁵³ Roth 2004, s. 101

⁵⁴ Reinikainen & Reitberger 2004, s. 285

⁵⁵ Dryzek 2000, s. 169

⁵⁶ Lindensjö 2004, s. 24

⁵⁷ Rawls 2002, s. 25

överväganden. Teorin bygger på att ingen vet något om sin plats i samhället, sin klasstillhörighet eller sociala ställning.⁵⁸

Walzer menar att alla varor för vilka en rättvis fördelning är aktuell är sociala varor (behöver inte innebära faktiska handelsvaror utan kan vara tankar och även föreställningar om fenomen). De har inte och kan inte ha ett eget inneboende värde utan måste förstås i den gemenskap och den kontext de existerar i.⁵⁹

Panican utgår ifrån rättvisan som ett värde. Med hjälp av Aristoteles tankar skiljer han mellan två typer av rättvisa. Den korrektiva rättvisan (kan kopplas till den individcentrerade rättvisan) kommer främst på tal när det gäller frivilliga transaktioner, men också i frågan om korrigering av felaktigt förvärv av exempelvis egendom. Distributiv rättvisa (kan kopplas till den sociala rättvisan) avser fördelning av nyttigheter, distribution av resurser, ting och naturtillgångar från den gemensamma rikedom till den enskilde.⁶⁰

3.2.2 Individcentrerad rättvisa

Lindensjö anser att om vi själva ser självägande människor som förnuftiga och suveräna individer med förmåga att själva ta ansvar för sina liv, verkar samtycke mellan bytande parter vara den enda rimliga rättvisepincipen. Hur kan rättvisa kräva att vi tvingas göra transaktioner vi inte önskar?⁶¹ Hayek uttrycker detta genom att säga att ”ingen människa eller grupp besitter förmågan att slutgiltigt avgöra andra människors möjligheter och att vi inte ska överlämna åt någon att ständigt ha denna uppgift”.⁶²

En av förespråkarna för detta ideal är Robert Nozick vars tankar grundar sig på att den minimala staten är den stat som mest kan rättfärdigas. Varje stat som gör annat än att skydda medborgarna från våld och stöld av egendom kränker människors rättigheter. Termen distributiv rättvisa (som kan härledas till sociala rättvisan) är inte neutral. Det finns ingen central fördelning, ingen person eller grupp som har rätt att kontrollera alla resurser och bestämma hur de ska portioneras ut.⁶³ En tidig tänkare kring detta var John Locke som ansåg att staten finns till för att värna fri- och rättigheter åt medborgarna – som själva kan bedöma vad som ligger i deras intresse – och att statens makt följaktligen måste begränsas och hållas tillbaka för att garantera alla medborgare maximal möjlig frihet.⁶⁴

Säfström menar att relationen mellan individen och institutionen innehåller en motsägelse. Denna motsägelse följer oundvikligen i framhävandet av rättvisa eftersom de institutioner genom vilket rättvisa utövas riskerar att underminera själva rättvisan som grund för etiskt uppmärksammande av den ”unike andre” (något som Säfström definierar ”som han eller hon som inte är jag”⁶⁵).⁶⁶ Rättvist för gruppen är alltså inte alltid rättvist för individen och vice versa.

⁵⁸ Rawls 1999, s. 143

⁵⁹ Walzer 2002, s. 156

⁶⁰ Panican 2007, s. 71

⁶¹ Lindensjö 2004, s. 39-40

⁶² Hayek 1999, s. 114

⁶³ Nozick 2008, s. 241

⁶⁴ Held 1997, s. 73

⁶⁵ Säfström 2005, s. 88

⁶⁶ Säfström 2005, s. 45

3.3 Styrdokumentet och deras bild av demokrati och rättvisa utifrån de samhällseliga idealen

Den del av den teoretiska ramen som föregått detta kapitel ska nu knytas närmre skolan. De samhällseliga idealen av demokrati och rättvisa ska sättas i relation till styrdokument som är viktiga för skolan och en gestaltning av dessa begrepp ska göras med utgångspunkt i *Lpo 94*, skollagen och kursplanen i samhällskunskap. Oscarsson gör i sin rapport *Elevers demokratiska kompetens* en koppling mellan önskvärda demokratiska kompetenser hos eleverna sett utifrån *Lpo 94* och kopplar dessa till tre idealmodeller för ett demokratiskt samhälle (representativ demokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati). Jag kommer att använda mig av hans tankar och bygga vidare och utveckla detta resonemang ytterligare.

Oscarsson menar att det inom den representativa demokratin främst är olika kunskapskrav som ställs på medborgarna. För att kunna utkräva ansvar bör man ha kunskaper om den politiska processen och hur de förvaltat sitt uppdrag. Medborgarna måste även ha kunskaper om vilka politiska partier som finns och deras ideologiska inriktning. Ur detta perspektiv blir det viktigt att skolans demokratiuppdrag inriktas på att förmedla kunskaper om just detta och se till eleverna får kunskap om sina demokratiska rättigheter och skyldigheter.⁶⁷

Detta gestaltas i kursplanen i samhällskunskap genom en strävan efter att eleven ”utvecklar kunskaper om skiftande samhällsförhållanden och deras relation till demokratiska principer /.../ utvecklar kunskaper om rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle”.⁶⁸ Det går även att läsa om kunskaper i läroplanen där det står att ”skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver”.⁶⁹

Oscarsson menar att deltagardemokratins kännetecken är ett aktivt politiskt deltagande som är jämnt spritt mellan olika sociala grupper. Medborgarna måste också ges en reell möjlighet att delta och påverka. I skolans styrdokument lyfts också den deltagardemokratiska dimensionen fram. Eleverna ska ha inflytande över sin undervisning och delta i planeringen av denna.⁷⁰ I styrdokumentet går vidare att läsa att ”eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas”⁷¹ samt att ”samhällskunskapsämnet ska främja viljan att delta och påverka”.⁷²

Detta gestaltas också i *Lpo 94* enligt Oscarsson så här:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.⁷³

I det deliberativa idealet betonas argumentationens och samtalets fundamentala betydelse för demokratin. I detta samtal är det, enligt Oscarsson, de rationella argumentens styrka som bör vara avgörande för utfallet och inte makt, social position, utbildning eller majoritetsprincipen.⁷⁴

⁶⁷ Oscarsson 2005, s. 14-15

⁶⁸ *Kursplaner och betygskriterier – grundskolan 2008*, s. 87

⁶⁹ *Lpo 94*, s. 5

⁷⁰ Oscarsson 2005, s. 15-16

⁷¹ *Skollagen 2009*, 4 kap. 2§

⁷² *Kursplaner och betygskriterier – grundskolan 2008*, s. 88

⁷³ *Lpo 94 2009*, s. 5

⁷⁴ Oscarsson 2005, s. 17

Även detta ideal finns enligt Oscarsson klart uttryckt i *Lpo 94* där det skrivs att ”skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.”⁷⁵ Samtalet lyfts också fram som en nyckel i undervisningen:

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.⁷⁶

Den sociala rättvisan finns representerad i kursplanen i samhällskunskap där det beskrivs att ”samhällskunskapsämnet behandlar frågor som rör rättvis fördelning och ett hållbart samhälle och ger därmed kunskaper om de globala sammanhangen”.⁷⁷

Det slås också fast i skollagen att ”utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas”.⁷⁸ Ur ett socialt rättviseperspektiv kan detta ses som bra i och med att en likvärdig utbildning ökar möjligheterna att eleverna kommer ut med samma premisser och därmed har en mer likvärdig chans på arbetsmarknaden.

Vidare anses att ”en likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika” och att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla”.⁷⁹ Detta fokuserar ytterligare på en resursfördelning som är förknippbar med en social rättvisa.

I *Lpo 94* går det i samma stycke att läsa om både den sociala rättvisan och den individuella rättvisan. Två begrepp som i de samhällsliga teorierna i mångt och mycket går emot varandra:

Människolivets okränkbarhet, *individens frihet och integritet*, alla människors lika värde, *jämställdhet* mellan kvinnor och män samt *solidaritet med svaga och utsatta* är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.⁸⁰

Kopplingen till den individcentrerade rättvisan fortsätter genom att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”⁸¹

Det går alltså att konstatera att det går att finna stöd för alla de samhällsliga ideal om demokrati och rättvisa som tagits upp i teoridelen. Detta innebär i sin tur att de styrdokument som ska ledsaga lärarna är mångtydiga – eller om man vill – svårtydda. De demokrati- och rättvisideal som påvisats skiljer sig åt på en rad punkter i den teoretiska tankevärlden och ska alltså här samverka i det praktiska yrkeslivet. Detta gör att lärares föreställningar om dessa begrepp blir än mer intressanta att undersöka.

⁷⁵ *Lpo 94* 2009, s. 4

⁷⁶ *Lpo 94* 2009, s. 5

⁷⁷ *Kursplaner och betygskriterier – grundskolan* 2008, s. 88

⁷⁸ *Skollagen* 2009, 1 kap. 2§

⁷⁹ *Lpo 94* 2009, s. 4

⁸⁰ *Lpo 94* 2009, s. 3

⁸¹ *Lpo 94* 2009, s. 3

4. Metod & material

Inom ramen för detta kapitel kommer jag att redogöra och argumentera för de val som gjorts i samband med metod, urval och operationalisering.

4.1 En fenomenografisk ansats

Fenomenografin har sin grund i ett intresse att beskriva fenomen i världen som andra betraktar dem samt att beskriva variationer i det avseendet.⁸² Det meningsinnehåll forskaren intresserar sig för inom fenomenografin är människors uppfattningar av olika aspekter på omvärlden. Det som beskrivs, analyseras och tolkas är alltså människans uppfattningar.⁸³

Uljens menar att en annan distinktion är att man inom den fenomenografiska ansatsen gör skillnad mellan vad något är och vad det uppfattas vara. Första ordningens perspektiv innebär att forskaren själv bedriver direktstudie av aspekter ur verkligheten som är av intresse. I den andra ordningens perspektiv (sekundära fenomen) är det intressant att beskriva hur andra personer uppfattar olika aspekter av verkligheten och det är denna typ av frågeställning som är i fokus inom fenomenografin.⁸⁴

Detta ligger helt i linje med mitt syfte och en fenomenografisk studie blir därmed helt naturlig.

Marton & Booth menar att det är viktigt att poängtera att en persons sätt att uppleva ett fenomen inte utgör själva fenomenet. Det utgör snarare en sida av fenomenet, sett utifrån den personens perspektiv.⁸⁵

Marton & Booth anser vidare att det enda man hävdar när man undersöker föreställningar är att en individ har visat en förmåga att uppfatta något på ett visst sätt.⁸⁶ En konsekvens av detta är att man inte är intresserade av om uppfattningar som individer företräder är sanna eller falska.⁸⁷

I min undersökning är jag just ute efter en typ av föreställningar. Föreställningar som fenomen är som jag argumenterat i inledningskapitlet ett viktigt forskningsfält. Jag ansluter mig till Uljens och Marton & Booth tankar om fenomenografi och kommer i min undersökning alltså inte fundera kring huruvida det som sägs är sant eller falskt och om det går att studera detta i praktiken. Det är de rena föreställningarna som kommer vara i fokus i denna undersökning.

⁸² Marton & Booth 2000, s. 146

⁸³ Uljens 1989, s. 10

⁸⁴ Uljens 1989, s. 13

⁸⁵ Marton & Booth 2000, s. 162-163

⁸⁶ Marton & Booth 2000, s. 166

⁸⁷ Uljens 1989, s. 14

4.2 Empirimetod

I denna uppsats undersöks lärares föreställningar om den didaktiska demokratin och rättvisan. Det är alltså lärares tankar och funderingar som ligger i fokus. Jag anser att det bästa sättet att få reda på detta är att använda mig av en kvalitativ metod – och då föll valet på intervjun. Trost menar att om forskaren är intresserad av att se på människors sätt att resonera eller urskilja mönster är en kvalitativ studie rimlig.⁸⁸

Stukat anser att huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå resultat som framkommer, inte att generalisera.⁸⁹ Syftet med kvalitativ forskning är just att upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns på det studerade området.⁹⁰ Denscombe lyfter fram att man i en intervju har en metod som är bra för att få fram data om de intervjuades prioriteringar, åsikter och idéer. De har också möjlighet att fördjupa sig och utveckla sitt resonemang.⁹¹

I och med att jag har valt att göra intervjuer med lärare är det inte möjligt att i statistisk bemärkelse göra generaliseringar till hela lärarpopulationen. Ambitionen med uppsatsen är istället att gå på djupet när det gäller lärares föreställningar. Det handlar som jag nämnt ovan mer om att fokusera på förekomsten av idémässigt innehåll. Däremot kommer detta inte att utesluta att en diskussion kommer att föras hur resultaten kan ses i ett vidare perspektiv och därmed lyftas upp en nivå för en allmän diskussion.

Denscombe menar att intervjuaren vid semistrukturerade intervjuer har en färdig lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Intervjuaren är emellertid inställd på att vara flexibel när det gäller ämnenas ordningsföljd och att vara beredd på att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om det ämne som tas upp.⁹²

Trost anser att när forskaren gör kvalitativa intervjuer ska denne inte ha ett frågeformulär med många i förväg formulerade frågor. Istället ska en lista över frågeområden konstrueras. Listan bör enligt Trost vara ganska kort och ta upp stora delområden.⁹³

I min undersökning hamnar jag någonstans mitt emellan dessa båda teoretiker. Jag har dels delat in intervjun i områden som innehåller frågor som är öppna i sin karaktär. Samtidigt har jag inte låtit någon förbestämd ordning styra intervjun utan frågorna ställdes i den ordning de naturligt passade (se Bilaga A för övergripande områdes- och frågeformulär).

När det gäller förhållandet mellan mig och mina intervjupersoner så var jag noggrann med att låta personerna själva få utveckla sina svar. Samtidigt var jag fokuserad på att få alla frågor behandlade och lotsade in personerna på de aspekter som rör frågeställningarna när diskussionen tenderade att styra för mycket i sidled.

⁸⁸ Trost 2005, s. 14

⁸⁹ Stukat 2005, s. 32

⁹⁰ Stukat 2005, s. 34

⁹¹ Denscombe 2000, s. 162

⁹² Denscombe 2000, s. 135

⁹³ Trost 2005, s. 50

4.3 Urval

Syftet med en fenomenografisk studie är att avslöja variationen av ett fenomen, som ringas in av kvalitativt skilda kategorier, oavsett om skillnaderna är mellan individer eller inom individer.⁹⁴ Trost menar att det i samband med kvalitativa intervjuer är helt ointressant med i statistisk mening representativa urval. I de flesta fall vill man vid kvalitativa studier få en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade.⁹⁵

I syfte att få en variation i urvalet använder sig Trost av något som kallas strategiskt urval. Detta går ut på att forskaren väljer ett antal variabler som är av teoretisk betydelse, till exempel män och kvinnor samt ålder.⁹⁶

Trost och Marton & Booths tankar har jag försökt anamma genom att eftersträva att få lärare som undervisar i större städer och mindre samhällen, från innerstad och från ytterområde samt få en könsmässig och en viss åldersmässig differens på intervjupersonerna. Detta medvetna val har gjorts för att få en spridning på intervjupersonerna, vilket i sin tur ger olika ingångar som kan ha betydelse för hur ett fenomen förstås hos intervjupersonerna. På detta sätt ökas även möjligheten att få en spridning i uppfattningar.

Kontakten med lärare har tagits via mail, där jag gått in på respektive skolas hemsida och tagit kontakt med expeditionerna. Jag har sedan fått kontakt med lärare som varit intresserade av att få vara med på en intervju. En kortfattad beskrivning av intervjupersonerna finns i början av kapitel 5.

Vid kvalitativa intervjustudier ska man enligt Trost begränsa sig till ett fåtal intervjuer, då materialet annars blir ohanterligt. Det viktigaste är att utföra de intervjuer man gör väl och inte slarva sig igenom en större kvantitet.⁹⁷ Ryen menar att urvalets storlek är en omdömesfråga. Ofta är det omöjligt att fastställa antalet undersökningsspersoner i inledningsfasen.⁹⁸

Hon menar vidare att efter några intervjuer kan de påföljande intervjuerna inte ha så mycket att bidra med. Då har man nått en mättnadspunkt. Denna punkt kan ligga på olika antal undersökningsspersoner i olika studier. Det är inte antalet i sig som bestämmer mättnadspunkten utan innehållet.⁹⁹

Kvale menar i likhet med detta att nya intervjuer inte kommer skapa ny insikt i all oändlighet. Poängen är att när man vid en punkt upplever att nya deltagare inte bidrar med något nytt har man nått ett tillfredställande antal.¹⁰⁰

Hartman är av den uppfattningen att man ska sluta samla in data om en kategori när den är teoretiskt mättad. Med mättnad menas att inga ytterligare data kommer att hittas som inte har en plats i teorin, det vill säga kan ställas under en egenskap eller kategori. Har mättnad uppnåtts så kommer de data man då samlar in, trots att de är högst varierande, inte att påverka

⁹⁴ Marton & Booth 2000, s. 162

⁹⁵ Trost 2005, s. 117

⁹⁶ Trost 2005, s. 118

⁹⁷ Trost 2005, s. 123

⁹⁸ Ryen 2004, s. 85

⁹⁹ Ryen 2004, s. 86

¹⁰⁰ Kvale 1997, s. 98

vilka egenskaper man tillskriver kategorin. Teoretisk mättnad innebär att det är likartade data som dyker upp gång på gång.¹⁰¹

Jag har i denna uppsats anammat dessa teoretikers ”taktik” när det gäller urvalsantalet. Jag har efter varje intervju översiktligt tittat på de olika intervjuerna och fann att det vid den femte intervjun kunde skönjas en avmattning av nya uppfattningar. En sjätte intervju gjordes och jag fann där att föreställningarna kraftigt mattades av. Visst tillförde även denna avslutande intervju många nyansskillnader och ingångar, men jag uppfattade ändå avsaknaden av helt nya ingångar som ett tecken på att en mättnadsgrad hade uppnåtts.

4.4 Operationaliseringar

Mitt syfte är att undersöka lärares föreställningar om den didaktiska demokratin och rättvisan – sett utifrån ett antal enskilda samhällskunskapslärares perspektiv.

En didaktisk demokrati respektive rättvisa har jag definierat som i mångt och mycket lärarnas föreställningar om en demokratisk respektive rättvis undervisning. Vad detta i sig innebär är ju som sagt det som jag undersöker och som framkommer i mina resultat och inget som jag definierat på förhand.

Uljens menar att kännetecknande för sekundära fenomen (som föreställningar kan sägas vara) är att de inte kan avgränsas på förhand av forskaren mer än vad gäller själva området för forskningen eller ur vilken aspekt av verkligheten som ska granskas. Själva uppfattningarna som uttrycks i intervjusituationen kommer sedan att avgränsa den undersökta frågans innehåll.¹⁰²

I likhet med Uljens tankar har jag låtit avgränsa området för forskningen just genom mina frågeställningar som är grunden för operationaliseringen. Det är ju sedan de undersökta personernas föreställningar som besvarar frågornas innehåll. Jag har emellertid inte direkt frågat intervjupersonerna om begreppen didaktisk demokrati och rättvisa. Uppsatsens tre frågeställningar måste därmed för att kunna besvaras brytas ner och operationaliseras till ett antal intervjuområden.

Frågorna i intervjun har i sig sedan en relativt hög abstraktionsnivå. Detta finner inte jag som något problem då de intervjuade i allra högsta grad som lärare i allmänhet – och samhällskunskapslärare i synnerhet – kommit i kontakt med dessa begrepp under utbildning och i sitt arbete och därmed kan antas ha funderat kring dessa i stor utsträckning.

En annan anledning är att jag i förväg inte velat styra intervjupersonernas svar i onödan utan låta deras svar vara just deras föreställningar om begreppen – vilket sammantaget gjort att jag valt att inte göra en mer konkret operationalisering. Ett övergripande områdes- och frågeformulär ser alltså ut som följer i bilaga A.

De tre första frågeområdena behandlar alltså de tre respektive frågeställningarna:

¹⁰¹ Hartman 2001, s. 71-72

¹⁰² Uljens 1989, s. 32-33

Frågeställning 1:

- Vad innebär en didaktisk demokrati och rättvisa för de intervjuade samhällskunskapslärarna?

Denna frågeställning undersöks med frågor om hur de anser att skolan som institution samt undervisningen hör ihop med de båda begreppen.

Frågeställning 2:

- Varför (eller varför inte) ska man uppnå en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?

Här ställs en fråga som fokuserar på argumenten om varför (eller varför inte) det är viktigt att uppnå demokrati respektive rättvisa i skolan och i undervisningen.

Frågeställning 3:

- Hur uppnår man en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?

Återigen lyfts nivån något och lärarna får en fråga som fokuserar mer på tillvägagångssätten kring hur man kan uppnå en demokrati och rättvisa inom skolvärlden och i undervisningen.

Jag avslutar sedan med frågor som riktar in sig på ”motsatsen”. Widerberg anser att man som forskare också kan se på vad som inte sägs och därmed få reda på ”tystnaden”, vilket i sig kan sägas vara lika viktigt.¹⁰³ I och med att ställa en fråga som behandlar det motställda, i det här fallet vilka hinder man ser för att uppnå demokrati respektive rättvisa i skolan, kan man med andra ord komma åt denna ”tystnad” och indirekt få svar på frågor.

Intervjuerna har alltså fokuserats kring fyra områden: tre områden som är direkt kopplade till frågeställningarna samt en avslutande del. Följdfrågor har varefter arbetats in och ställts där det passat och är inget jag i förväg styrt. Jag har också i förväg valt att ställa demokrati- respektive rättvisefrågor separat då jag i enlighet med uppsatsens syfte särskiljt dessa rent begreppsmässigt. Om lärarna vid något tillfälle själva valt att slå samman dessa två begrepp så har detta givetvis inte förhindrats.

4.5 Fenomenografisk empiribearbetning

Efter att forskaren sammanställt och transkriberat intervjuerna startar empiribearbetningen med ett sökande efter datautdrag som ger svar på frågeställningarna. Flera genomläsningar utförs av forskaren där denne till slut kommer att kunna ”skönja en vag struktur genom och tvärsöver det material som kan utvecklas och förfinas tills det uppstår klarhet”.¹⁰⁴

Jag har använt mig av detta tillvägagångssätt i bearbetningen av empirin. Med utgångspunkt i empirimaterialet har jag sökt svaret på mina frågeställningar och de citat som gett information rörande respektive frågeställning har plockats ut. Arbetet med detta har varit grundligt utfört för att jag inte ska missa nyanser och jag har hela tiden vänt mig mot, till och från min förförståelse för att inte feltolka eller missa saker som man annars tar för givet.

¹⁰³ Widerberg 2002, s. 144-145

¹⁰⁴ Marton & Booth 2000, s. 173

Denscombe menar att processen är uppdelat i ett antal steg. Först görs en kodning där data bryts ner till enheter. Därefter görs en kategorisering av dessa enheter. I nästa steg gäller det att identifiera teman, mönster och samband. Ur detta följer någon typ av generaliseringar som sedan kan användas mot existerande teorier.¹⁰⁵

Uljens menar emellertid att det bör framhållas att beskrivningskategorierna som hittas i empirin inte är definierade på förhand av forskaren vare sig på basen av teori eller tidigare forskning. Metoden utgår inte från ett färdigt kategorisystem, tvärtom är beskrivningskategorierna det som forskningen resulterar i. Emellertid bör de kategorier som hittas naturligtvis diskuteras i relation till tidigare forskning och teori på området.¹⁰⁶ Jag har anammat dessa metoder där jag – efter att en genomgång av materialet har gjorts och kategorier har plockats ut – sett dessa i ljuset av den teoriram som byggts upp i denna uppsats.

Variationen i människors sätt att uppfatta fenomen är av högsta intresse inom fenomenografin. Det man är ute efter är en så fulltäckande uppsättning kategorier som människor erfar eller är förmögna att erfar för det som är relevant i det som studeras.¹⁰⁷ Eftersom en fenomenografisk studie alltid härleder sina beskrivningar från ett litet antal personer kan kategorisystemet aldrig göra anspråk på att vara ett definitivt system.¹⁰⁸ Kategorierna ska däremot vara fullständiga i bemärkelsen att inget i det kollektiva ”erfarandet”, såsom det uttrycks av den undersökta gruppen, lämnas outtalat.¹⁰⁹

Det är dessa kategorier som fenomenografisk forskning syftar till att framställa. Jag har i bearbetningen gjort övergripande kategorier av de datautdrag som empirin har kunnat frambringe i ljuset av mitt syfte och mina frågeställningar. Dessa kategorier presenteras i samband med resultatredovisningen och bygger alltså på de överliggande mönster som kunnat skönjas i datamaterialet kring respektive frågeställning.

Marton & Booth menar att det finns ett antal kriterier för vilka egenskaper beskrivningskategorierna bör ha. Det första kriteriet är att alla enskilda kategorier bör ha en tydlig relation till undersökningens fenomen, så att varje kategori säger något distinkt om ett särskilt sätt att uppfatta ett fenomen. Det andra är att kategorierna måste ha en logisk relation till varandra. Det tredje kriteriet är att systemet bör vara sparsamt, vilket innebär att så få kategorier som möjligt bör användas så att den kritiska variationen ska kunna ringas in.¹¹⁰ De beskrivningskategorier som presenteras i forskningen kan vara av horisontell (kategorierna är jämbördiga i förhållande till varandra), vertikal (kategorierna ses ur förändringsperspektiv) eller hierarkisk form (vissa uppfattningar är mer utvecklade eller mer omfattande än andra).¹¹¹ Detta är något som jag har eftersträvat i konstruerandet av kategorisystemen.

¹⁰⁵ Denscombe 2000, s. 248-249

¹⁰⁶ Uljens 1989, s. 43

¹⁰⁷ Marton & Booth 2000, s. 159

¹⁰⁸ Marton & Booth 2000, s. 163

¹⁰⁹ Marton & Booth 2000, s. 163

¹¹⁰ Marton & Booth 2000, s. 163

¹¹¹ Uljens 1989, s. 46-51

4.6 Etiska hänsynstaganden

Jag har i utförandet av undersökningen eftersträvat att uppfylla de fyra principer som vetenskapsrådet satt upp som krav för etisk forskning och nedan följer hur jag har gjort detta.

Informationskravet – Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.¹¹²

Jag har i förväg informerat mina intervjupersoner vad undersökningen handlar om och hur intervjun kommer att gå till. Jag har meddelat dem att det är frivilligt och att det går att avbryta när som helst.

Samtyckeskravet – Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.¹¹³

Jag har inhämtat samtycke från alla och som nämnts tidigare respekterat om någon ej önskat vara med (vilket emellertid inte hänt). Personerna har kunnat avbryta innan, under och efter intervjuerna. Intervjupersonerna har även om de visat intresse fått läsa en sammanställning av de intervjuer som gjorts för att se om detta stämmer. Är det något som varit oklart eller felaktigt har detta givetvis ändrats.

Konfidentialitetskravet – Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.¹¹⁴

Jag har gjort mitt yttersta för att i alla lägen bevara mina observationspersoners anonymitet samt materialets konfidentialitet och har också gjort klart för mina observationspersoner att så varit fallet.

Nyttjandekravet – Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.¹¹⁵

De uppgifter som inhämtats kommer givetvis endast användas i denna och i eventuella kommande forskningsrapporter.

¹¹² *Forskningsetiska principer* 2001, s. 7

¹¹³ *Forskningsetiska principer* 2001, s. 9

¹¹⁴ *Forskningsetiska principer* 2001, s. 12

¹¹⁵ *Forskningsetiska principer* 2001, s. 14

4.7 Metoddiskussion

Stukat påpekar att en diskussion kring arbetets reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är en viktig del. Reliabilitet kan sägas vara kvaliteten på själva mätinstrumentet, validiteten likställs med huruvida man mäter det man avser mäta och generaliserbarhet avser vem eller vilka resultaten kan sägas gälla för.¹¹⁶ Generaliserbarheten är redan diskuterad. Resultaten kommer inte att vara statistiskt generaliserbara, men de kan emellertid sättas in i ett större perspektiv och diskuteras utanför ramen för undersökningen på en högre allmän nivå.

När det gäller kvalitativ forskning är det viktigt vad gäller reliabilitet att forskaren klart redogör för forskningens mål och grundläggande premisser (syfte, frågeställning och teori), hur forskningen genomfördes och hur resonemangen bakom de beslut som fattades (t.ex. när det gäller urval).¹¹⁷ Jag har gjort just detta som ett led i att öka reliabiliteten.

Trost menar att det blir märkligt att prata om reliabilitet eller tillförlitlighet vid kvalitativa intervjuer. Idén med att man ska få samma svar på en fråga då den ställs vid skilda tillfällen bygger på en föreställning om att ”konstans ska råda”, dvs. att den enskilda människan är statisk i sina föreställningar. Trost menar att människan tvärtom hela tiden är en deltagare och aktör i en process, vilket innebär att svaren definitivt kan variera från gång till gång.¹¹⁸ Uljens menar emellertid att det som forskaren kan göra är att eliminera alla tänkbara tillfälliga faktorer vid intervjun som kan förvränga detta ännu mer.¹¹⁹

En sådan faktor som Kvale lyfter fram är att intervjuaren måste bygga upp en atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog att tala fritt om sina upplevelser och känslor.¹²⁰ För att i så hög utsträckning som möjligt åstadkomma detta betonade jag att intervjuerna är helt konfidentiella så att intervjupersonen inte håller tillbaka på grund av rädsla för att det dem säger kan spåras tillbaka till dem. Sedan har intervjuerna hållits på en avskild plats för att se till lärarna inte känner sig hämmade på grund av en fysisk närvaro från lärare och elever. Däremot har intervjuerna genomförts på respektive lärares skola för att se till att lärarna behåller sin professionalitet.

Jag har också använt mig av en digital inspelare för att dokumentera intervjun. Enligt Trost har användning av bandspelare både för- och nackdelar. Till fördelarna hör att man kan lyssna på tonfall, lyssna på ordval och skriva ut intervjun ordagrant efteråt. Man lär sig dessutom själv som intervjuare vad som gick bra och mindre bra.¹²¹

En nackdel kan vara att intervjupersonen fokuserar för mycket på själva inspelningsapparaten. I detta fall är den använda apparaten av mycket liten storlek. Det finns heller inga blinkande lampor eller snurrande delar på den så det mesta av distraktionsmomenten som kan uppstå när man spelar in samtalen har trots allt eliminerats. Ryen menar vidare att för att få tillgång till ”sanningen” är man också beroende av en riktig intervjuarteknik. Det betyder bland annat att man behåller sin neutrala roll, undviker att gå in i en diskussion och inte lägger begrepp i munnen på intervjupersonen utan låter denne få tid att själv formulera sina svar.¹²²

¹¹⁶ Stukat 2005, s. 125

¹¹⁷ Denscombe 2000, s. 250

¹¹⁸ Trost 2005, s. 112

¹¹⁹ Uljens 1989, s. 54

¹²⁰ Kvale 1997, s. 118

¹²¹ Trost 2005, s. 53-55

¹²² Ryen 2004, s. 65

Jag har anammat dessa tankar då jag har gått in i intervjusituationen och samtidigt betonat att jag ska betraktas som en intervjuare och inte en ”kollega”. På så sätt hoppas jag att intervjupersonerna inte låtit bli att uttrycka något, just på grund av att de tagit det för givet att jag är insatt i ämnet.

När det sedan gäller validitet inom kvalitativ forskning är problemet enligt Uljens huruvida tolkningen av det material som erhållits är giltig eller inte.¹²³

Innan empiribearbetningen påbörjades gjorde jag först utskrifter av intervjuerna. Kvale menar att ett sätt att pröva validiteten är att låta två personer oberoende av varandra skriva ut samma avsnitt ur den bandade intervjun och sedan jämföra dessa.¹²⁴ Detta har jag också gjort i och med att en erfaren akademiker inom ett annat ämnesområde också fick skriva en liten bit av en intervju. Denna bit jämfördes sedan med den ”riktiga” utskriften. Dessa överensstämde till stor del och jag kunde därmed fortsätta mitt arbete med gott samvete.

Teoretiskt kan man tänka sig obegränsade tolkningsmöjligheter. I praktiken är dessa möjligheter enligt Uljens begränsade. Detta beror på att tolkningen görs i ett bestämt syfte och har sin utgångspunkt i en bestämd frågeställning. Det finns alltså en tolkningsram som styr tolkningen.¹²⁵

Stukat menar att i den kvalitativa undersökningen bearbetas materialet genom olika former av kvalitativ analys där forskarens förförståelse (forskarens egna tankar, känslor och erfarenheter) spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen. Ett motargument mot detta är att forskningen kan kritiseras för att vara alltför subjektiv och att resultatet beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen.¹²⁶

Som påpekats innan är det inom fenomenografin inte viktigt huruvida det som sägs är helt sant eller inte. Det som sägs är ju oavsett utfallet den personens uppfattningar och föreställningar vid just det tillfället. Något annat går inte att härledas från en intervju. Någon helt objektiv kvalitativ forskning finns det därmed inte. Däremot har jag i likhet med Stukats argument mot kvalitativ forskning varit noggrann med att inte bli för subjektiv. Jag har hela tiden tagit ett steg tillbaka och vänt och vridit på eventuella tolkningar för att avgöra om det är empirimaterialet eller min förförståelse som ”säger” en sak. Genom detta tillvägagångssätt anser jag att detta har vänts till en tillgång och att ”mitt subjektiva jag” har blivit ett ”forskarjag” som genom denna kontrollerade subjektivitet kan nå längre i analysen.

Trovärdigheten utgör enligt Trost ett av de största problemen med kvalitativa studier. Som forskare måste man påvisa att de data och analyser som gjorts är trovärdiga. Med detta menas att man måste kunna visa att man har samlat in data på ett seriöst sätt som dessutom är relevanta för frågeställningen.¹²⁷ I och med min operationalisering av frågeställningarna anser jag mig ha ett material som genererar ett relevant empirimaterial. Jag har också vid intervjuerna och vid kontakterna med intervjupersonerna följt en seriös linje, vilket borde ha resulterat i trovärdiga intervjuer.

¹²³ Uljens 1989, s. 52

¹²⁴ Kvale 1997, s. 150

¹²⁵ Uljens 1989, s. 45

¹²⁶ Stukat 2005, s. 32

¹²⁷ Trost 2005, s. 113

5. Resultatredovisning och analys

Redovisningen har formats kring de tre frågeställningarna som är basen för denna uppsats. Först i varje kapitel finns en figur som illustrerar de ur empirin framtagna kategorierna (se metodkapitlet för mer information om den fenomenografiska ansatsen och dess empiribearbetning). I figurerna visar pilarna relationerna mellan de olika enheterna. De olika beskrivningskategorierna som tagits fram ur empirin (rörande de olika föreställningarna) presenteras med hjälp av beskrivningar och citat tagna från intervjuerna. I anslutning till dessa kapitel analyseras sedan de olika kategorierna mot de olika ideal av demokrati och rättvisa som presenterats i kapitel 3. De hänvisningar till litteratur som görs i detta kapitel är alltså om inget annat nämns tagna från detta kapitel 3 och nya noter konstrueras därför inte om det inte tillkommer något nytt utöver detta.

I den löpande texten uppges intervjureferens endast när citat som är direkt tagna från intervjuer används. Utöver det är det alltså underförstått att när jag beskriver en persons föreställningar är empirin tagen från varje persons respektive intervju. Samtidigt ska det tilläggas att de valda styckena endast är valda på grundval av dess representativitet för en speciell föreställning och innebär inte på något sätt att endast en person uttryckt detta. Samma föreställning kan därför givetvis ha förekommit hos flera av intervjupersonerna. Nedan följer en kortare presentation av intervjupersonerna och detta följs i tur och ordning av ett antal resultatkapitel som var och ett är kopplat till respektive frågeställning.

5.1 Kort presentation av intervjupersonerna

Sex stycken intervjuer har genomförts på fem olika skolor i två olika kommuner i Mellansverige. En kort beskrivning av de sex personerna följer nedan. Personerna har getts namn för att underlätta för förståelsen och flytet i analysen. Namnen är givetvis fingerade.

Albin är 41 år och har arbetat som lärare i 12 år. Han gick ut lärarutbildningen 1997. Albins skola ligger i ett mindre samhälle.

Bodil är 50 år och har arbetat som lärare i 26 år. Hon gick ut lärarutbildningen 1983. Bodils skola ligger i ett mindre samhälle.

Carl är 60 år och har arbetat som lärare i 35 år. Han gick ut i lärarutbildningen 1974. Carls skola ligger centralt i en medelstor stad.

Doris är 62 år och har arbetat som lärare i 38 år. Hon gick ut lärarutbildningen 1971. Doris skola ligger centralt i en medelstor stad.

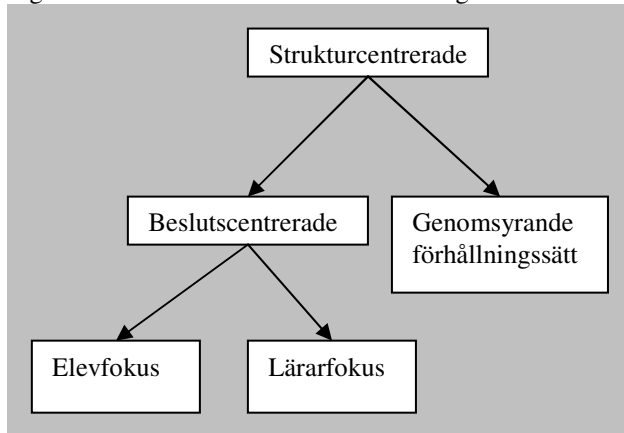
Erika är 32 år och har arbetat som lärare i 9 år. Hon gick ut lärarutbildningen 2001. Erikas skola ligger i utkanten av en medelstor stad.

Fredrik är 30 år och har arbetat som lärare i 3 år. Han gick ut lärarutbildningen 2007. Fredriks skola ligger i en förort till en medelstor stad.

5.2 Vad innebär en didaktisk demokrati

Lärarna uttrycker en indelning på vad demokrati i undervisningen innebär utifrån tre huvudkategorier av föreställningar. En kategori fokuserar på strukturens betydelse och är hierarkiskt överordnad de föreställningar som dels är beslutscentrerade, dels innehåller ett genomsyrande förhållningssätt. Den beslutscentrerade kategorin är i sig sedan indelat i mer elevfokuserade samt lärarfokuserade föreställningar.

Figur A: Modell över lärarnas föreställningar om vad en didaktisk demokrati innebär



Det som övergripande kan ses som de föreställningar som är överställda övriga kategorier är alltså de strukturcentrerade föreställningarna. Man fokuserar här framförallt på övergripande mål som finns i styrdokumentet. Dessa mål är det som styr den didaktiska demokratin så till vida att den lägger ramarna för hur läraren och eleverna förväntas agera. Erika beskriver just detta och menar att:

Det kan ju vara demokratiskt till viss del, men det finns ändå styrdokument som styr oss, så det kan ju inte vara att, ja att alla är överens om att vi inte ska jobba med ett särskilt mål eller så, det funkar ju inte, utan jag har ju ändå en funktion att upprätthålla.¹²⁸

Även Doris lyfter fram detta och menar att en demokratisk undervisning inte innefattar något annat än vad som satts inom de ramar som styr skolan. Det är de övergripande målen som man ska nå och det är det som styr den praktiska undervisningen och då också demokratin i densamma.

Föreställningarna om vad demokrati innebär fokuserar också på ett mer genomsyrande förhållningssätt. Bodil resonerar som så att demokrati just är ”ett förhållningssätt, alltså hur vi pedagoger fostrar elever i att vara demokratiska medlemmar i klassrummet”.¹²⁹ Erika menar vidare att det viktiga är att eleverna upplever och i praktiken har inflytande över sin skoldag.

Den andra förgreningen av föreställningar om vad demokrati i undervisningen innebär fokuserar istället på hur beslut tas i undervisningen. Besluten i sig har i sin tur en indelning och centring på antingen eleven eller läraren. Albin pekar på eleven och dess förmåga att fatta beslut:

¹²⁸ Intervju E 2009

¹²⁹ Intervju B 2009

Dom system vi har är i alla fall komplexa och skulle alla sätta sig in i allting skulle det givetvis vara väldigt mycket ansträngning hos alla och det tror jag inte man har tid och ork att sätta sig in i.¹³⁰

Men för dem som orkar engagera sig finns det enligt vissa av lärarna stora möjligheter att få vara med och bestämma:

Gör dom (läs eleverna, egen anm.) det här på ett seriöst sätt, kan dom bara framföra vettiga åsikter, ja menar då är dom också med och påverkar, men blajar dom så är det oftast ingen som tar dom på allvar. Då tycker man bara liksom skitsamma, då får det va...men gör man det seriöst då är man plösligt med i processen för då blir man nånting att ta på allvar.¹³¹

Doris pekar på att det oftast blir majoritetsvalmetoden (förslaget som flest röstar på vinner) som blir det som används när eleverna får vara med och bestämma. Både Albin och Erika pekar emellertid på att eleverna titt som tätt överlåter beslutsmakten åt läraren, ofta på grund av att de inte orkar eller vill sätta sig in i det som behövs för att kunna ta ett beslut. Fredrik menar att detta är något som tillhör demokratin i skolan:

Dom som vill ska få göra sin röst hörd...o dom som inte vill ska också ha rätten till det /.../ för jag menar det är ju också demokrati att inte, att inte säga nått...alla ska ha rätt att göra som dom vill...lägga ner sin röst om man vill.¹³²

Mycket av lärarnas föreställningar kring vad demokrati i undervisningen innebär kretsar vidare kring beslut som mer kan sägas vara lärarcentrerade. Albin menar att han som vuxen och utbildad pedagog har rätt att ta beslut i verksamheten, men att dessa beslut ska vara förankrade i elevernas intresse. Han menar därför att han ”representerar nog en representativ demokrati utan att vara framröstad”.¹³³ Han menar vidare att många av de beslut som tas i skolan är snabba beslut som måste tas ögonblickligen och att det då måste vara läraren som bestämmer. Carl menar att det ju faktiskt är läraren som är navet i skolan och att det för eleverna inte är så lätt att kunna ta rationella beslut då dom kanske inte kan innehållet och antagligen skulle välja bort för ämnet viktiga områden. Detta i sig ska ses som en del i demokratin i skolan; att eleverna faktiskt ibland måste rätta sig efter det som läraren tar beslut om. Bodil lyfter fram en annan del av detta och menar att man som lärare ska eftersträva att uppnå konsensus i alla beslut som ska tas:

Man kan även fast det blev 51 röster mot 49 röster inte ta avgörande beslut utan man får då vänta med de beslut man tar tills man ser att de allra flesta tycker det här är ett bra beslut. Vi kan inte köra över nästan halva klassen och säga att det här är demokratiskt.¹³⁴

Fredrik är inne på samma linje och menar att man vill undvika att samma elever blir drabbade av den större majoriteten. Ofta på grundskolan har det bildats ganska solida grupperingar som gör att samma minoritet ofta blir de som förlorar omröstningar. Han menar att man som lärare helt enkelt får diskutera ett varv tills gruppen har ett beslut som alla kan ställa sig bakom.

¹³⁰ Intervju A 2009

¹³¹ Intervju C 2009

¹³² Intervju F 2009

¹³³ Intervju A 2009

¹³⁴ Intervju B 2009

5.2.1 Analys

Det är alltså styrdokumenterna som anses som övergripande och det som enligt lärarna ska utgöra basen för demokratin i skola och undervisning. Att det är styrdokumenterna som ska styra undervisningen – och därmed också demokratin i undervisningen – är ett ganska okontroversiellt påstående från en yrkeskategori som ju faktiskt ska anamma dessa strukturer.

Men som genomgången av styrdokumenterna i kapitel 3.3 visade har dessa dokument spår av alla tre ”stora” demokratiideal och detta bildar en grund för en otydlig bild av vad demokrati egentligen ska vara för lärare. Det är när man stiger längre ner i hierarkin av kategorier som föreställningarna även visar upp just detta. Det förhållningssätt som hittas i vissa av föreställningarna och som menar på att verksamheten ska genomsyras av demokrati (förvisso en av grundtankarna i *Lpo 94*), kan också ses som ett ställningstagande mer mot att demokrati i klassrummet är något som ska vara målet med hela undervisningen, inte bara vara en del av den. Detta har ett starkt deltagardemokratiskt drag över sig.

Det finns i denna kategori hos lärarna också en vilja att eleverna ska få mer inflytande över sin skoldag, men i princip inga föreställningar fokuserar på vad det egentligen är eleverna ska ha inflytande över.

Det är istället när man går över mer på de föreställningar som fokuserar på att demokrati i undervisningen rör beslut som man får konkreta exempel på både lärares och elevers inblandning. Elever framställs här (utan att på något sätt nedvärderas) som en splittrad grupp där vissa varken har engagemang eller ork att sätta sig in i de beslut som ska tas. Likheten med Schumpeters elitdemokratiteori är slående och visar på ett ”folk” som kanske inte är tillräckligt insatta i det som man ska ta beslut om. Detta gör att man behöver kunniga personer som ska representera folket, i det här fallet blir det lärarna som är dessa personer.

Skillnaden är ju här att lärare inte är ”elevvalda” och därmed inte kan ses som fullständiga representativa personer i en demokratisk ordning. Just detta exempel nämner en av lärarna och pekar på att han är elevernas företrädare utan att han är vald av dem. Det framkommer emellertid också föreställningar som pekar på att det faktum att eleven väljer bort beslutsmakten inte alltid ska ses som brist på ork och engagemang, utan måste ses som ett aktivt val och därmed också vara en del av demokratin i skolan. En deltagardemokrat skulle emellertid hävda att om en person inte uppskattar deltagande eller beslutsmakt beror detta på att de saknar verkliga möjligheter att påverka.

För de elever som däremot ”orkar” engagera sig finns det emellertid chans till inflytande. Men det kan då krävas att det man säger är ”vettigt” och att man tar ansvaret på allvar. Detta kräver i sig att man är insatt i vad som kan sägas vara klokt att föra upp på dagordningen och en viss form av kompetens krävs alltså även här. Det finns därmed en risk att det är de som (redan) är välinsatta i skolstrukturen som är de som får chansen att utöva inflytande. Med ett deltagardemokratiskt synsätt blir dessa elever ju mer de deltar ännu bättre på att delta och kompetensglappet blir än större. Med ett deliberativt synsätt kan man se det som att det är de som är mest kunniga som får föra och styra diskussionerna med förmodat samma slutresultat.

När det gäller de föreställningar som fokuserar på lärarna i samband med besluten ser flera av lärarna sig själva som en person som ibland tvingas ta ”enväldiga” beslut. Detta är en del av det uppdrag som läraren har och som måste göras i och med att beslut ibland måste tas väldigt

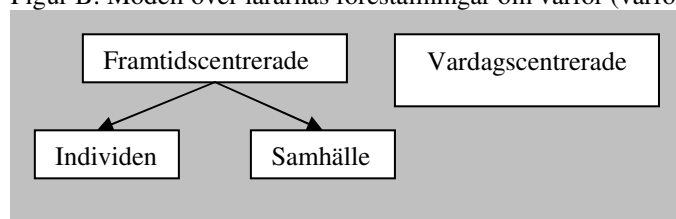
snabbt. Eleverna har där inte den rätta kunskapen som behövs för att kunna fatta ett för verksamheten bra beslut.

Det finns emellertid föreställningar som avviker från detta och menar att det är läraren som måste ha ansvaret för att eleverna i sin tur ska fatta bra beslut. Det räcker inte med ett majoritetsbeslut, då ett sådant kan innebära att majoriteten ”förtrycker” minoriteten (liknande oro finns ju även hos Esaiasson och Mill som menar att en minoritet bara kan hoppas på att majoriteten även tänker på minoritetens bästa). Om eleverna ska bestämma är det istället bättre att man så långt det går strävar efter konsensus. Med samtalets hjälp ska man enas kring beslut som så stor del som möjligt av klassen kan godta. Detta är ju helt i linje med det deliberativa idealet där det är goda argument i ett samtal som bidrar till demokrati.

5.3 Varför (varför inte) en didaktisk demokrati

Enligt lärarna så kan anledningen till att demokrati ska eller inte ska finnas i undervisningen delas in i två huvudkategorier. En kategori har fokus på vardagen, medan en annan har fokus på framtiden. De framtidscentrerade föreställningarna har dessutom två underkategorier som fokuserar antingen på individen eller på samhället.

Figur B: Modell över lärarnas föreställningar om varför (varför inte) en didaktisk demokrati ska uppnås



De föreställningar som är vardagscentrerade fokuserar främst på den praktiska skolvardagen både för lärarna och för eleverna. Erika anser att i och med att vi har skolplikt måste varje skola förvalta detta på bästa sätt. Varje enskild elev måste känna att det är folk som bryr sig och detta kan uppnås genom att eleven får vara delaktig. Om detta inte sker finns det en stor risk att eleven inte upplever skolan som meningsfull och därmed blir även vardagen till stor del meningslös. Albin har en annan ingång och menar istället att man kanske inte ska sträva efter att alltid vara demokratisk i undervisningen:

Skolan har ju ett uppdrag, i det så har vi också ett ansvar mot det uppdraget och direkt när man pratar om ansvar och uppdrag så är det klart att demokrati kanske inte i alla lägen kommer vara det optimala. Demokrati förutsätter att du då är väl insatt i vad som här besluten ska tas i för sammanhang och då hamnar vi i det läget att vi har vuxna kontra barn...vi har lärare utbildade med ett uppdrag och ett ansvar kontra ungdomar med känslor.¹³⁵

Samtidigt pekar Albin på att ju mer man kan få in elever som är välinsatta i det som ska ta beslut om, ju mer demokrati kan man föra in i undervisningen. Ju mer aktiv en elev är i frågor som rör undervisning, mål och bedömning, desto bättre är det.

Den andra grenen siktar in sig på framtiden, med fokus antingen på individen eller på samhället. Bodil anser helt enkelt att skolans främsta uppdrag är att fostra eleverna till

¹³⁵ Intervju A 2009

framtida demokratiska medborgare. I det ligger att man ska få de demokratiska värderingar som behövs för att man som individ ska klara ett framtida liv. Doris nämner att en demokratisk skola ger engagerade medborgare som ställer krav. Detta engagemang krävs för att individen ska utvecklas i framtiden. Hon anser emellertid också att skolan behöver vara demokratisk för att skapa ett solidariskt samhälle. Man måste få kunskaper som behövs för att lära sig om sina rättigheter – och skyldigheter – och för att kunna acceptera andras olikheter.

Carl pekar på vikten av att ha färdigheter i att kunna delta i diskussioner och ”inte verka helt borta”.¹³⁶ Att även få faktiska kunskaper om demokratin är en annan av grundbultarna. Fredrik är av den åsikten att skolan inte till stora delar får vara åtskiljd från samhället. Man måste därför i skolan få den demokratiskunskap som behövs för att gapet mellan skolan och samhället ska överbryggas. Det är därför viktigt enligt honom att ”det ju inte ska vara en värld i skolan och en värld utanför, dom ska ju mötas och samverka”.¹³⁷

5.3.1 Analys

Lärarna tar dels avstamp i sin skolvardag när de uttrycker varför, eller varför inte, en undervisning ska vara demokratisk. Det som lyfts fram är framförallt det faktum att eleven måste se skolan som meningsfull för att denne ska behålla sitt intresse och därmed på sikt bli en del av samhället. Med delaktighet så föder man alltså en meningsfullhet.

Det förekommer emellertid också föreställningar där demokrati kan ses som ett problem. Det hänger ihop med att elever som ska vara med och bestämma inte har – eller kan krävas ha – den kompetens som behövs för att fatta avgörande beslut. Istället är det då bättre att det är den utbildade läraren som tar besluten för elevens bästa. Emellertid anses målet vara att eleven ska få denna kompetens för att kunna bli mer aktiv i undervisningen.

En paradox uppstår här med ett elitsynsätt som används för att undvika att eleven utövar ”skadlig” inverkan på sin egen undervisning, som ställs mot en deltagardemokratisk tanke att målet är att eleven ska kunna delta och fatta rationella beslut för sitt eget bästa.

Lärarnas föreställningar fokuserar sedan främst på en framtid, där antingen eleven eller samhället ställs i främsta fokus. En del av detta är att minska gapet mellan skolan och samhället. Skolan ska alltså inte ses som en institution vid sidan av samhället utan som en integrerad del.

I detta ter det sig naturligt att lärarna ser sina elever som tänkbara medborgare i ett kommande samhälle. Skolan måste därför förbereda sina elever inför den roll man som individ ska inta senare i livet. Alla tänkbara demokratiideal får här plats. Man ska dels ha faktiska kunskaper om hur demokratiska processer faktiskt går till, vilket till stor del rör sig om val till representativa församlingar. Man ska även bli engagerad för att bli medveten om sina påverkansmöjligheter, vilket kan härledas till deltagardemokratin. Det framhävs också en vikt av att kunna samtala och resonera, vilket har en deliberativ tusch.

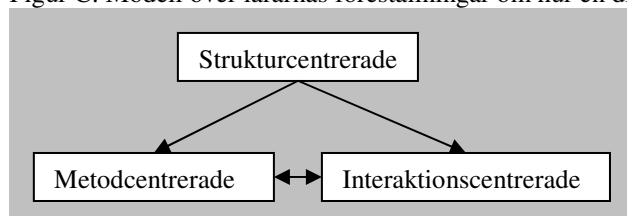
¹³⁶ Intervju C 2009

¹³⁷ Intervju F 2009

5.4 Hur uppnår man en didaktisk demokrati

Lärarna ser tre huvudkategorier om hur man kan uppnå demokrati i undervisningen och det är de strukturcentrerade föreställningarna som är hierarkiskt överordnad. Under denna finns det två kategorier av föreställningar, dels en om metoder samt en om interaktion.

Figur C: Modell över lärarnas föreställningar om hur en didaktisk demokrati ska uppnås



Även här anses de strukturcentrerade föreställningarna vara de övergripande. Men det är snarare som hinder för att kunna utöva demokrati som de gestaltar sig. Skoltraditioner som anses som förlegade är ett stort hinder mot demokratin. Fredrik menar att ”det är dags att inse att vi inte lever på sextitalet längre”¹³⁸ och pekar på att gamla inlärningssätt som att läsa i böcker, svara på frågor och lyssna på en lärare som står och orerar framför tavlan inte direkt gynnar demokratin. Albin pekar på att det finns en tydlig tradition av att skolan är en plats där eleven är passiv och inte betraktas som ett subjekt. Han anser även att lärarna generellt sett inte är erfarna nog för att kunna prata med eleverna om sambedömning kring bland annat mål och att det därmed på skolorna saknas en insikt om vad uppdraget med skolan är. Doris anser vidare att lärare idag får ägna för mycket tid till bedömningsarbetet, vilket gör att man inte har tid till att utforma en bra demokratisk undervisning, vilket gör att läraren helt enkelt faller tillbaka i gamla traditioner. Alla lärare är dessutom rörande överens om att det största bekymret är att man idag har för lite tid med för många elever. Detta gör att graden av demokrati minskar i och med att man tvingas göra generaliseringar och inte har tid att släppa in eleverna tillräckligt mycket i undervisningen.

Utöver denna övergripande kategori delar sedan lärarnas föreställningar upp sig i två kategorier. Det finns dels lärare som anser att det är främst genom olika praktiska metoder som man kan uppnå demokrati. Bodil menar att det nästan endast är genom att utöva demokrati i praktiken som man kan få en känsla för vad begreppet innebär. Det måste ständigt vara en sådan praktisk utövning i undervisningen för att man ska kunna uppnå resultat. Erika pekar på vikten av att skapa forum för demokrati. Man måste alltså som hon menar ”rigga vardagen så att man ständigt kan ta tillvara på elevernas åsikter och tankar”.¹³⁹

Flera av lärarna uttrycker också vikten av att ge tillräckligt information till eleverna som gör att de själva får möjligheten att vara delaktiga och aktiva och inte tvingas bli passiva. Flertalet anser också att tid måste viggas åt diskussioner.

En annan kategori fokuserar mer på interaktionen mellan lärare och elev. Här ses relationen som en bidragande faktor för att undervisningen ska bli demokratisk. Doris pekar på att det gäller att bygga upp en social trygghet i gruppen som gör att individen vågar framföra sina åsikter och känner att man vågar prata om det man vill. Erika är inne på samma spår och menar att:

¹³⁸ Intervju F 2009

¹³⁹ Intervju E 2009

Min uppgift är att försöka skapa relationer, det underlättar ju allt det andra, det är jättesvårt att gå in i en klass man inte känner och börja föra demokratiska diskussioner, det går ju nästan inte /.../ för det är ju personligt, det blir ju personligt, o man måste våga liksom tycka o tänka o vara personlig o det gör man inte om det inte är en trygg atmosfär.¹⁴⁰

Carl anser att en studiemotiverad klass fungerar bättre och är mer demokratisk än andra klasser, mycket på grund av att de inte stör och koncentrerar sig på att hjälpa varandra istället. Han konstaterar att studiemotivationen kan hänga ihop just med att klimatet faktiskt är bättre och att det därmed blir en växelverkan däremellan. Fredrik anser att något som inte får hända (men som händer alltför ofta) är att det bildas ett avstånd mellan läraren och eleven. Det finns därmed en risk att eleven alierar sig från skolan och inte tar del av undervisningen. En god(are) relation är det som borde eftersträvas.

5.4.1 Analys

Lärarna lyfter alltså här fram att det kan finnas strukturer som gör att undervisningen som sådan blir mindre demokratisk. Skolans tradition är ett sådant hinder och det klassiska uttrycket ”det sitter i väggarna” får en verklig betydelse här. Man beskriver ett odemokratiskt arbetssätt där eleverna förblir passiva; en elev som är mer aktiv och deltar är också därför per definition mer demokratisk. Anledningen till elevernas passivitet anses dels ha att göra med lärarens faktiska kompetens samt en inneboende ovillighet hos lärarna att vilja förändra sitt arbete. Detta förklaras emellertid till viss del av lärarna själva genom att peka på att det faktiskt inte finns tillräckligt med tid för att hinna med demokrati på individnivå och som därför gör att man generaliserar sin undervisning. Underförstått betyder detta att det anses som (för) tidskrävande att arbeta demokratiskt i den betydelsen att alla elever ska vara delaktiga, i alla fall i den struktur som beskrivs. En strävan efter att få vissa eleverna mer delaktiga – och därmed mer demokratiska – kan alltså till slut göra att man av tidsbrist tvingas använda andra metoder som i sig inte anses som demokratiska och som faktiskt får andra elever att bli passiva och därmed också bidra till ett odemokratiskt klimat.

Det finns dessutom föreställningar under denna strukturnivå som fokuserar mer på handgripliga metoder för hur demokrati kan uppnås i undervisningen. Det handlar dels om att skapa möten för kommunikation (där det är metoden som är i fokus och inte relationen i sig) där läraren rent konkret kan få ta del av elevens tankar. I detta aktiva samtalande finns en inneboende deliberativ kraft. Man lyfter även fram att det gäller att eleven får chansen att aktivt vara en del av ett demokratiskt arbetssätt i stil med deltagardemokratin.

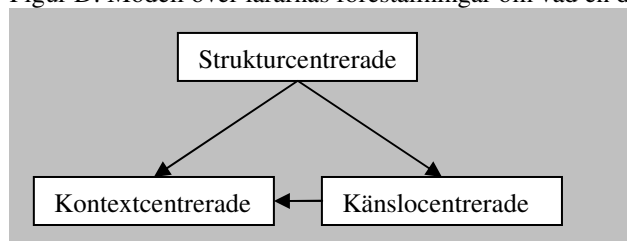
En sista kategori fokuserar på interaktion och det är främst den mellan lärare och elev som är i fokus. Det krävs en relation som är fungerande och växelverkande för att kunna uppnå en demokratisk undervisning. Genom sådana fungerande relationer bildas också ett klimat som underlättar demokrati, dvs. ett klimat som inte innefattar speciellt många kontroverser. Med elever som känner sig trygga – i sig själv samt i sin relation med läraren och övriga i gruppen – ökar också möjligheten att eleven själv vågar framföra sina åsikter. Elevens delaktighet är alltså något som kan underlättas genom en fungerande relation som läraren till stor del är ansvarig för. Men fortfarande är det upp till eleven att vara den som är aktiv och ”gör demokratin” och med detta resonemang blir en demokratisk undervisning inte demokratisk utan just en aktiv elev. Det anses därmed finnas en växelverkan mellan att få till metoder som gynnar aktiverandet av en elev och relationer som i sig underlättar för eleven att vara aktiv.

¹⁴⁰ Intervju E 2009

5.5 Vad innebär en didaktisk rättvisa

Lärarna uttrycker en indelning på vad rättvisa i undervisningen innebär utifrån tre huvudkategorier där de strukturcentrerade föreställningarna är de hierarkiskt överordnade. Under dessa finns sedan de kontextcentrerade och de känslorelaterade föreställningarna.

Figur D: Modell över lärarnas föreställningar om vad en didaktisk rättvisa innebär



Fredrik pekar på det faktum att man som elev ska ha samma utgångspunkt vilket gör att man som lärare måste anpassa sin undervisning till varje enskild elev. Oavsett förutsättningar ska man få chans till en likvärdig utbildning. Och de flesta lärarna är dessutom rörande överens om att rättvisa inte handlar om att alla ska ha lika mycket, utan få efter behov, där det framförallt de som upplevs som svaga¹⁴¹ som uppmärksammas i första hand. Tiden för att på detta sätt anpassa undervisningen (ett uppdrag som tydligt finns uppsatt i de strukturella styrdokumenterna) är emellertid ofta knapp. Carl illustrerar detta genom en beskrivning av en tänkbar undervisning:

Ja en rättvis undervisning det är ju liksom att alla får med sig nånting från varje lektion...och det där varierar säkert...skulle jag stå och prata så är det säkert en del som tycker det är jätteintressant o andra tycker det blir långdraget /.../ för andra skulle det istället passa att göra någon form av eget arbete, medan det inte passar andra...så att därför försöker man blanda, ena gången gör man si, andra gången gör man så...så får det liksom bli nån smet utan det hela, så får man försöka dela upp det i bullar i slutändan o se var man hamnar.¹⁴²

Även om till exempel styrdokument och tidstillgång ibland kan ses som överordnade så finns det andra sätt att definiera vad som kan sägas vara en rättvis undervisning. Carl menar att rättvisa måste betraktas som en färskvara. Det är i en speciell situation som rättvisan gäller och det är i denna situation som man avgör om något är rättvist eller inte. Som lärare gäller det alltså ofta att försöka avgöra vad som är rättvist eller inte. Albin pekar på att rättvisa enbart är perspektiv:

Du kan få en rättvis situation ur ett perspektiv, i ett specifikt tillfälle, men då kan vem som helst säga att det är orättvist ur ett annat perspektiv o bara vända på det...som lärare i skolan så ställs du ofta inför den situationen att rättvisa ju bara kommer vara för några.¹⁴³

Det förekommer emellertid även föreställningar som mer fokuserar på känslor. Doris menar på att det främst är upplevelsen av att det finns rättvisa i undervisningen som är det viktiga. En elev kan aldrig få det helt rättvist hela tiden, men finns det en känsla av att man på skolan försöker jobba så rättvist som möjligt – till exempel genom att alltid förklara varför man gör som man gör – så spelar det inte så stor roll om det faktiskt blir orättvist i slutändan.

¹⁴¹ Termen ”svag” används av lärarna och syftar oftast till en elev som av olika anledningar har svårt att nå upp till de uppsatta målen.

¹⁴² Intervju C 2009

¹⁴³ Intervju A 2009

Erika är inne på samma linje och menar att det är den upplevda rättvisan som räknas. Hon menar att det är självklart att man alltid ska sträva efter att vara faktiskt rättvis, men i slutändan om man inte lyckas ska eleverna i alla fall uppleva att de har fått en rättvis undervisning. Därför är det viktigt med återkopplingar mellan lärare och elev – för att på så sätt i efterhand kunna göra den eventuella orättvisa situationen mer rättvis genom att läraren kan förklara sitt agerande för eleven. På detta sätt kan eleven antingen omformulera sin egen bild av händelsen eller i alla fall få förståelse och på så sätt mildra orättvisan

5.5.1 Analys

Det är tydligt att det är den sociala rättvisan som anses vara den dominerande tankekonstruktionen bland de intervjuade lärarna. Tanken om att man först och främst ska hjälpa de elever som upplevs som de svagare är stark. Denna tankegång är likartad med Rawls samhällsteorier – då det är den svaga gruppens undervisningsbehov som lärarna anser ska tillgodoses i första hand. Men med detta synsätt följer två problem som blir tydliga i lärarnas föreställningar om vad som är en rättvis undervisning.

Det första är att det faktiskt inte enbart är de svaga som enligt läroplanen ska få bli erbjuden en rättvis undervisning. Undervisningen ska ju som visat i tidigare kapitel även tillfredsställa en form av individcentrerad rättvisa, något som enligt läroplanen även det lyfts fram som mycket viktigt. Detta är emellertid något som ingen av lärarna känner att de hinner med att tillgodose på grund av för lite ren undervisningstid och för stora elevgrupper – något som givetvis skapar ett dilemma. Här är det alltså två strukturelaterade tankegångar som motverkar varandra.

Ett än mer paradoxalt problem är det faktum att lärarna ibland inte ens hinner med att tillgodose alla de som måste räknas som svaga, vilket leder till att det mest sociala rättvisa helt sonika anses vara att försöka göra en så generell undervisning det bara går. Detta görs bland annat genom att blanda olika former av undervisningssätt med olika former av redovisningsformer och på så sätt hoppas att alla får ut någonting utav undervisningen.

Under denna tunga överhängande grupp av föreställningar framträder emellertid två övriga typer av kategorier. Rättvisa ses dels som något som måste kopplas till en speciell situation. Det är endast i den situationen som man kan avgöra om något har varit rättvist eller inte. Dessutom ses rättvisa som olika typer av perspektiv.

Med detta synsätt finns det alltså inget som kan kallas för en universell rättvisa. Walzer pekar på just detta och menar att det är i den specifika kontexten som rättvisa (och orättvisa) kan förekomma.

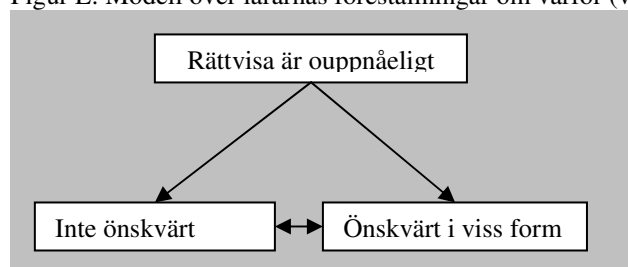
Men flera av lärarna menar emellertid att detta kan motverkas till viss del. De redogör i sina känslcentrerade föreställningar att det viktigaste är att eleven upplever det som att läraren i alla lägen försöker få till så rättvisa situationer som möjligt. På detta sätt lindras den orättvisa som kan ha uppstått. Man kan också, menar man, i efterhand göra en orättvis situation till en rättvis sådan genom att prata med eleven och försöka förklara sina tankegångar.

I bästa fall leder alltså detta till att eleven omvärderar orättvisa till rättvisa, annars så mildras i alla fall upplevelsen av orättvisa. Det finns alltså mellan dessa två kategorierna både en motsättning – där man dels ser rättvisa som kontextbundet respektive oberoende av tid och istället knutet till känslor – samt även en samverkan där resonemang över tid kan omvända en kontextbunden orättvisa.

5.6 Varför (varför inte) en didaktisk rättvisa

Enligt lärarna så kan anledningen till att rättvisa ska (eller inte ska) finnas i undervisningen delas in i en huvudkategori innehållande två underkategorier. Rättvisa anses som något ouppnåeligt, medan föreställningarna skildras som att rättvisa antingen inte är önskvärt eller önskvärt i viss form.

Figur E: Modell över lärarnas föreställningar om varför (varför inte) en didaktisk rättvisa ska uppnås



De flesta av lärarna är eniga om att fullständig rättvisa inte går att uppnå inom undervisningen. Rättvisa som begrepp anses som utopiskt och skolan i sig är en så pass komplex miljö att det anses vara ett ouppnåeligt ideal. Däremot finns det föreställningar där strävan efter att uppnå rättvisa existerar – men då främst i vissa former. Fredrik anser att undervisningen ska vara rättvis så att varje enskild individ får möjligheten att utvecklas.

Rättvisa handlar alltså enligt honom inte om någon jämförelse med andra utan enbart i jämförelse med sin egen personliga utveckling. De föreställningar som existerar bland lärarna går ut på att just framhäva vikten av att individen får det rättvist, med viss tyngdpunkt på dem som har sämre förutsättningar.

Emellertid finns det också ett motsatt tankesätt, där rättvisa inte alltid ses som önskvärt. Albin pekar på att om han hela tiden skulle eftersträva att alla elever hela tiden blev rättvist bedömda, både utifrån sig själv och utifrån gruppen, då skulle detta aldrig hinnas med:

Jag skulle känna /.../ ett ständigt tillkortakommande o jag skulle känna mig oerhört stressad om jag skulle sätta rättviseperspektivet på ett sådant plan. Då skulle jag aldrig nå till de mål som jag enligt styrdokumentet också ska ta eleverna till, där rättviseperspektivet visserligen finns med, men där dom inte är dom ända målen. Som lärare tvingas jag här gå en balansgång att hitta någon form av minsta acceptabla nivå för individuell rättvisa.¹⁴⁴

Doris anser vidare att livet – och därmed skolan – inte kan vara rättvist jämt och att det är viktigt att eleverna lär sig att det förekommer orättvisa och att man lär sig leva och vara glad trots detta. Lärarna påpekar också att rättvisa inte är önskvärt om man förstår det som att man ska ha och få lika mycket. Detta tar lärarna klart avstånd ifrån.

¹⁴⁴ Intervju A 2009

5.6.1 Analys

Det konstateras att rättvisa är något som är ouppnåeligt att helt få till i undervisningen. Däremot är ju strävan att få till en rättvisa i form av just det som illustrerades i förra avsnittet, nämligen en rättvisa som syftar till att varje individ får en så pass individuellt formad undervisning som det bara är möjligt. Det är på detta sätt som man motiverar varför en undervisning ska vara rättvis.

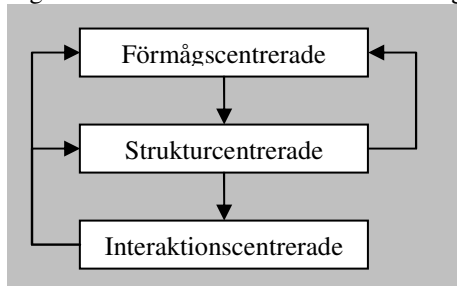
Säfström menar emellertid (som nämnts tidigare) att institutioner genom vilka rättvisa utövas ofta underminerar individen genom att fokusera för mycket på gruppen. Detta blir synligt även här. En del av lärarna uttrycker ju nämligen även en arbetssituation där rättvisa inte är det som man kan eller bör sträva efter, då detta skulle innebära att man som lärare ”skulle gå under” och dessutom inte nå till exempel kunskapsmål. Man tvingas här därför hitta en minsta möjliga acceptabel nivå.

Ser man detta i ljuset av Säfströms resonemang blir det tydligt hur gruppen sätts i fokus, vilket gör att individen blir eftersatt. Rättvisa ska alltså eftersträvas i teorin för varje individ, men i praktiken innebär det att rättvisa inte är något som är optimalt att använda sig av om man ska nå ut till en hel klass – något som då till stor del anses krävas för att kunna ha en faktisk fungerande undervisning.

5.7 Hur uppnår man en didaktisk rättvisa

Lärarna ser här tre huvudkategorier om hur man kan uppnå rättvisa i undervisningen. De tre är hierarkiskt ordnade lodrätt där de förmågscentrerade föreställningarna hamnar överst, följt av de strukturcentrerade samt de interaktionscentrerade.

Figur F: Modell över lärarnas föreställningar om hur en didaktisk rättvisa ska uppnås



Lärarna uttrycker till viss del att en rättvis undervisning kan uppnås genom att se till elevernas förmågor och utjämna eventuella skillnader genom att bygga undervisningen kring dem som anses som svagare elever. Albin menar att det ligger i hans uppdrag att tänka på de svaga först och att efter bästa förmåga stötta dem som inte har samma förutsättningar som andra. Bodil menar vidare att man måste förebygga en speciell rättvisesyn som oftast finns hos eleverna:

Rättvisa är ju inte lika mycket. Man behöver inte ha lika mycket läsk i glaset. Det beror enbart på vilka behov eleverna har. /.../ Man måste motarbeta den tanken som många elever upplever som rättvist, att det ska vara exakt lika.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Intervju B 2009

Erika menar emellertid att tid som läggs på de lite svagare eleverna tar tid från andra elever som klarar sig utan lärarens hjälp. Detta gör att det kan upplevas som orättvist för dessa elever. De strukturcentrerade föreställningarna (som det ovan förvisso är en del av då det tar viss plats i styrdokumentet) fokuserar på just detta och bristen på tid och klasstorlek har stor betydelse för hur rättvis undervisningen blir. Doris anser att de allt större elevgrupperna gör att man inte hinner ägna alla elever tillräckligt mycket tid för att undervisningen kan sägas vara rättvis. Albin illustrerar just detta genom ett räkneexempel:

På en elevgrupp på trettio elever så har jag drygt tre timmar undervisning med dom i veckan. Och det är ju tre timmar från första sekunden till sista sekunden, det är tre timmar som är absoluta i sin definition av tre timmar. Det betyder att mycket kan hända under veckan som gör att jag i slutändan inte ens har tre timmar ren undervisning.¹⁴⁶

Längst ner i hierarkin hittas de mer interaktionscentrerade föreställningarna. Precis som i fallet med demokratin så menar lärarna att relationen mellan lärare och elev är viktig för att slutligen uppnå rättvisa i undervisningen. Erika menar att elever uppvisar tecken av att blivit orättvist behandlad på väldigt olika sätt. Enbart genom att ha lärt känna sina elever så kan man läsa av hur de känner och på så sätt öka möjligheterna för att de ska få en upprättelse eller förklaring som kan lindra orättvisan. Fredrik tror på liknande sätt att lärares förutfattade meningar om elever kan göra att eleven inte får en rättvis undervisning. Han menar att ”har du en elev som är stökig /.../ då är det kanske möjligt att läraren faktiskt inte ser vad eleven faktiskt gör, vad det blir för resultat, utan koncentrerar sig på vad eleven gör vid sidan av”.¹⁴⁷ Flera av lärarna upplever också att rättvisa faktiskt kan uppnås retroaktivt. Albin menar att en elev faktiskt kan känna sig orättvist behandlad, men efter en diskussion så kan eleven ha förståelse för ett beslut och uppleva det som rättvist. En annan infallsvinkel på just detta hittas hos Erika:

Ofta när jag upplever att jag inte ger rättvisa så är det när jag känner att jag inte har tillräckligt med tid /.../ så det är klart att det kan kännas att, oj den eleven har jag inte gett någon tid idag...är jag medveten om det kan jag nästa dag gå in mer målmedvetet för att ge eleven mer tid. I det långa loppet blir det nog därför hyfsat rättvist.¹⁴⁸

5.7.1 Analys

I likhet med övriga kapitel sätts en social rättvisa högt i kurs och för att nå rättvisa i undervisningen uttalas föreställningar som fokuserar på dem som mest är i behov av lärarens hjälp. Detta ses som överordnat strukturella förutsättningarna (om man då bortser från de stycken i *Lpo 94* som understryker vikten av att hjälpa de svaga) som till exempel klasstorlek och tidsrymd för undervisningen. Det bästa sättet att uppnå rättvisa är just att se till varje individs förutsättningar och förmågor, och de som mest behöver lärarens uppmärksamhet ska också få det.

En ökning av undervisningstiden och en minskning av klasstorlekarna anses emellertid leda till att man uppnår än mer rättvisa i undervisningen genom att läraren då kan nå ut till fler elever. Samtidigt finns den motsättningen som illustrerats i tidigare kapitel även här och de strukturcentrerade föreställningarna anses därmed påverka indirekt de förmågscentrerade föreställningarna genom att minska chanserna att uppnå rättvisa.

¹⁴⁶ Intervju A 2009

¹⁴⁷ Intervju F 2009

¹⁴⁸ Intervju E 2009

I likhet med lärarnas föreställningar om hur demokrati kan uppnås nämns även när det gäller rättvisa just interaktionens möjligheter. Det som ska till för att slutligen uppnå rättvisa är nämligen att det finns en fungerande relation mellan läraren och eleven. Finns detta kan läraren se huruvida eleven upplever sig som orättvist behandlad – eventuellt utvärdera sin egen insats – och kan på så sätt agera annorlunda nästa gång.

Genom att kunna läsa av huruvida eleven upplever sig som orättvist behandlad kan man därmed också på sitt sätt ”fördela rättvisa”. Detta gör att det i relationen anses finnas en inneboende förbättringsmekanism som dessutom är frikopplad från situationen i sig. Flera av lärarna uttrycker nämligen föreställningar där rättvisa ses som något som kan uppnås retroaktivt.

I framtida kommande diskussioner kan läraren få och ge feedback till eleven och på så sätt övervinna både strukturella problem och därmed till viss del även komma längre i de förmågscentrerade föreställningarna. Rättvisa ses på detta sätt inte bundet till en specifik situation, utan tiden som läraren har på sig att utreda orättvisan ”förlängs” och kan därmed delvis övervinna den brist på tid som lärarna framhåller.

6. Diskussion

Syftet med denna uppsats var att undersöka lärares föreställningar om den didaktiska demokratin och rättvisan – sett utifrån ett antal enskilda samhällskunskapslärares perspektiv. För att undersöka detta användes tre stycken frågeställningar som tog sin utgångspunkt i respektive begrepp utifrån tre vanliga didaktiska frågor:

- *Vad* innebär en didaktisk demokrati och rättvisa för de intervjuade samhällskunskapsläraarna?
- *Varför* (eller *varför inte*) ska man uppnå en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapsläraarna?
- *Hur* uppnår man en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapsläraarna?

Dessa frågor besvarades och analyserades i föregående kapitel i ljuset av de samhälleliga teoretiska idealen. En avslutande diskussionsansats att föra ihop dessa vad-, varför-, hur-frågor och få en helhetsbild av föreställningarna kring den didaktiska demokratin respektive rättvisan följer nedan. I samband med detta jämförs resultaten med den tidigare forskning som presenterats kring lärares föreställningar om demokrati och kombineras med en praktisk-pedagogisk ansats. Detta avslutas sedan med en framställning av vilka tänkbara forskningsområden som har vuxit fram i skuggan av detta arbete.

6.1 Den didaktiska demokratin – ett helhetsperspektiv

Lärarna uttrycker relativt unisont att det är de mer opåverkbara strukturerna runt själva undervisningen som till stor del sätter ramarna för deras föreställningar om demokrati i skola och undervisning. Man pekar på att det främst är styrdokumentet som visar vägen för vad en didaktisk demokrati i skolan är. Samtidigt är det strukturerna som också ses som något av de största hindren för att uppnå just demokrati. Traditioner som t.ex. ”omoderna” inlärningssätt där eleven är passiv ses som odemokratiskt och är motsatsen till vad som behövs för att uppnå en didaktisk demokrati – nämligen elever som är aktiva. Man menar också på att tiden är för knapp och klasserna är för stora för att främja demokratin på bästa sätt.

En notering måste emellertid här göras. Styrdokumentet lyfts ju fram som till stor del bärare av den didaktiska demokratin. Som visats i teoriavsnittet finns en mängd olika vinklar på demokrati som kan kopplas till delar av de tre stora demokratiidealerna. Detta gör sig också påmint i lärarnas föreställningar som innehåller en kompott av uppfattningar som kan kopplas på olika sätt till dessa tre ideal. Jag har tidigare i uppsatsen ”beskyllt” läroplanen för att vara något svårtydd. Och min fundering är om man inte kan skymta ett resultat av just detta i det här fallet.

Jag ifrågasätter inte på något sätt lärarnas upplevelse av att tiden ständigt är knapp och att klasserna är för stora. Men detta måste samtidigt sättas i relation till vad som faktiskt ska göras under denna tidsrymd. En ganska logisk antagelse är att ju mindre uppdrag man har att hinna med under en given tidsperiod – ju mindre kommer man dessutom att uppleva tidsbristen som frustrerande. När ett styrdokument – som uppfattas som det som till stor del är grundläggande för en didaktisk demokrati – dessutom är fullt med olika aspekter av en demokrati som ska förmedlas till eleverna, är det enligt min mening inte så konstigt att tiden känns knapp. I rapporten *Inflytandets villkor* gestaltas detta genom att lärarna där uttrycker en

viss motsättning mellan elevinflytande och lärande. Det är då främst det faktum att en undervisning som mer fokuserar på elevinflytande tar tid och "förbrukar" då också tid som man anser borde läggas på ett mer produktinriktat lärande. Just det mer produktinriktade lärandet är även starkt i VernerSSons forskning. Lärarna där menar till viss del att det är fakta kring demokrati som är det viktiga. Men även i VernerSSons undersökning spänns bågen och alla typer av demokratiideal gestaltas i lärarnas olika syner på ämnet samhällskunskap och uppfattning om varför eleven ska läsa ämnet samhällskunskap.

En fråga man i denna diskussion måste ställa sig är därför enligt mig inte enbart huruvida man som lärare ska kunna få mer undervisningstid och mindre klasser, utan att man också på högre nivå ska fundera på en mindre ambitiös och tydligare läroplan när det gäller demokratidiskursen. Det ska här förtydligas att jag med uttrycket mindre ambitiöst givetvis inte menar att demokratibegreppet ska bli mindre viktigt i den svenska skolan, utan mer att det ska fokusera på aspekter som är rimliga i omfattning för lärarna att hinna med inom sitt uppdrag. Exakt vad en sådan demokratidiskurs ska innehålla är inget jag undersökt inom ramen för denna uppsats och jag fördjupar mig därför inte i en sådan normerande diskussion.

Under dessa överliggande strukturer framkommer kategorier som mer fokuserar på innehållet i den didaktiska demokratin. Det finns lärare som menar på att demokrati i undervisningen inte är något som ska koncentreras till enstaka tillfällen, utan att en demokratisk anda ständigt ska vara närvarande. Det är inte enbart vid beslut som man ska vara demokratisk utan själva målet med hela undervisningen är helt enkelt demokrati. Ämnesinnehållet ses därmed som underordnat. En undervisning ska alltså med detta synsätt planeras utifrån demokratiska aspekter istället för ämnesmässiga.

En annan kategori av föreställningar fokuserar på besluten och lärarna menar att det är där demokrati i undervisningen främst ska komma in. Det är också här en stor diversifiering bland föreställningarna. Vissa fokuserar på att eleverna – utan att på något sätt nedvärdera dem – är just elever. Det är läraren som är tillräckligt insatt i det som de ska ta beslut om. Sett till lärarens uppdrag har alltså läraren en mer övergripande bild av vad som är bra för eleven än vad kanske eleven själv har. Mycket snabba beslut är också lärarens vardag, vilket gör att man ofta inte har tid att sätta in eleverna i det sammanhang som besluten ska tas i. Engagemanget beskrivs också vara kraftigt varierande från en elev till en annan. Många gånger när eleverna inte har ork eller engagemang blir det därför läraren som får bestämma. Men även här finns det lärare som hävdar att detta också är en del av demokratin. Att kunna ge bort sin makt är något som ska tillhöra demokratin och som ska ses som ett aktivt val. Detta ovanstående resonemang finner ju sin närmaste likhet med det representativa demokratiidealet och innehåller också som visats en del av elitdemokratin. Just här finner jag emellertid ett visst läge av status quo. Läroplanen fastslår att eleven ska vara delaktig. Men innebär detta att en lärare egentligen hela tiden ska uppmuntra eleven att vara delaktig mot sin vilja – trots att eleven kan sägas aktivt välja bort detta? Och omvänt ska man hela tiden ge eleven inflytande trots att detta kan innebära att eleven "passerar vid sidan av målet" just för att den missar något som är väsentligt för uppdraget?

Detta är pedagogiskt relevanta frågor som dessutom innehåller vissa kontradiktioner. Lärarna lyfter fram att det behövs en viss kunskap för att kunna ta rationella beslut. Samtidigt fås denna kunskap genom att eleven är aktiv. Med ett deltagardemokratiskt synsätt är ju deltagandet i en demokratisk process självförstärkande. Och lärarna beskriver att det är just en aktiv elev som behövs för att uppnå demokrati i skolan. Denna motsägelse tas ju också upp av en av lärarna i sin intervju. Det menas att det är den aktiva eleven som ska eftersträvas i

”jakten” på demokratin. Samtidigt ställs detta mot att skolan har ett pedagogiskt uppdrag och elever som inte har kunskap av effekterna av ett beslut kan få svårt att ta – för uppdraget – bra beslut. Det går ju givetvis här att hävda att det är upp till läraren att se till att detta löser sig. Det är ju ändå dennes *uppdrag*. Men detta vore enligt mig att göra det för enkelt för sig. Det här kan ses som ett exempel på när demokrati tas för givet, utan att för den skull ställa det i relation till konsekvenserna. I det här fallet kan alltså demokratin ses som något som kan motverka måluppfyllelsen. Samtidigt om man inte låter eleverna vara delaktiga, kanske för att just uppnå målen, missar man istället en viktig del i de styrdokument som kretsar kring skolan.

Vidare beskrivs att engagerade elever har en stor chans till inflytande. Men inflytandet förstås här i en kontext, dvs. vad som är ”vettigt” och ansvarsfullt inflytande. Lärarnas föreställningar kring en didaktisk demokrati innehåller alltså även uppfattningar om att det kan behövas en viss kompetens för att utöva inflytande. Detta kan sett ur alla tre demokratiideal få konsekvenser. Att det är endast de som har kunskap som borde få utöva är ett elitdemokratiskt synsätt. Ur ett deltagardemokratiskt synsätt kan man se det som att det är en viss grupp av elever som får chansen att utöva inflytande och därmed blir de också bättre på det. Med de deliberativa skyggglapparna kan man se det som att det är de i sammanhanget mest kunniga som får styra diskussionerna. En samlad konsekvens av detta torde oavsett synsätt vara att glappet mellan ”de kompetenta” och övriga ökar. Detta är kanske ett beskrivande av ett ”värsta scenario”, men det måste ändå framhållas att det i den aktiva och delaktiga processen finns många fallgropar som kan verka kontraproduktivt. Som lärare gäller det därmed att vara medveten om detta när man går in i undervisningen.

I Bernmark-Ottossons avhandling behandlas lärarstuderades uppfattningar om demokrati i samhället. Och det är främst uppfattningarna om att demokratin sitter i processerna samt vikten av att demokratin rör en individs livsvärld som lyfts fram. Detta går att applicera på delar av denna uppsats resultat, där det är antingen besluten eller det genomsyrande förhållningssättet som lyfts fram. Även om jag inte undersökt de intervjuade lärarnas bild av demokrati i samhället kan man i alla fall se likheter mellan Bernmark-Ottossons intervjuade lärares föreställningar i samhället – och mina intervjuade lärare och deras föreställningar om demokrati i undervisningen. Det är givetvis för spekulativt att direkt kunna härleda dessa två resultat till varandra, men man kan i alla fall konstatera att det hos lärare och blivande lärare finns representation av dessa föreställningar

I Wikmans undersökning ses också tendenser på att lärarna där vill anpassa sina samhälleliga ideal till att gälla även i undervisningen, men att de möter på svårigheter i det praktiska utförandet. Liknande problem som hittades i Wikmans undersökning finns även bland lärarnas föreställningar i denna studie. Man lyfter fram elevens (bristande) kompetens och det faktum att man inte har tid att få till den didaktiska demokrati man helst skulle vilja.

Lärarna lyfter vidare fram föreställningar där man menar att anledningen till *varför* man ska uppnå en didaktisk demokrati är för att göra den vardagliga situationen i skolan mer meningsfull för eleverna. Detta kan kopplas till de föreställningar som behandlar *hur* en didaktisk demokrati ska uppnås. Delaktighet ses nämligen där som det som föder denna meningsfullhet. Och delaktigheten i sig kan endast uppnås om det finns en fungerande relation mellan lärare och elev, samt mellan elev och grupp.

De flesta av lärarnas föreställningar som kretsar kring *varför* en didaktisk demokrati ska uppnås handlar emellertid om framtiden. Det är eleven som tänkbar demokratisk medborgare

som är i fokus och den didaktiska demokratin tar olika uttryck beroende på hur man definierar detta medborgarskap. Alla tre samhällsliga demokratiska ideal finns här representerade och vikten läggs vid olika saker.

Det går här att finna vissa likheter med Carlssons undersökning som bland annat undersöker just lärares syn på medborgarskapets koppling till en pedagogisk diskurs. Det är i båda undersökningarna samhället och individen som ställs i fokus och detta yttrar sig i kategorier där antingen individen ses som en tillgång för samhället, eller det motsatta där samhället ses som en tillgång för individen. Detta kan i sig ses som en oansenlig skillnad, men det kan enligt mig få betydelse för hur en didaktisk demokrati yttrar sig.

En undervisning som bygger på att eleven ska bli en del av samhället innefattas av föreställningar där eleven ska förstå sin plats i samhället. I detta ligger indirekt att individen ska anpassa sig efter de riktlinjer som finns i detta samhälle – vilket även kan få konsekvenser för de riktlinjer som sätts upp i klassrummet. I denna typ av undervisning är det gruppen som sätts i centrum och individen får därmed stå tillbaka. En undervisning som bygger på att elever ska bli självständiga samhällsindivider borde i sin tur innefattas av föreställningar där fokus ligger på individens utveckling. I detta ligger indirekt att individen lär sig hur man bäst kan utnyttja samhällets funktioner för sin egen vinnings skull (utan att för den skull vara odemokratiskt egoistisk) – vilket i sig därmed borde visa sig i undervisningen.

Beroende på lärarens uppfattning kring elevens framtida medborgarskap kan alltså undervisning på detta sätt medvetet – eller omedvetet – styras och därmed blir även den didaktiska demokrati som ungdomar får möta i skolorna med stor sannolikhet även den olika. Både en demokrati som fokuserar på gruppen och en som fokuserar på individen finns dessutom representerad i styrdokumentet, vilket gör att båda synsätten är rättfärdigade ur ett ”övergripande” perspektiv. Dessa båda gestaltningar är antagligen i sina formuleringar idealtyper och de flesta lärare hamnar troligtvis någonstans däremellan. Men detta är enligt mig något som man som lärare aktivt måste fundera kring när man går in i förandet av en egen didaktisk demokrati.

6.2 Den didaktiska rättvisan – ett helhetsperspektiv

Precis som i fallet med den didaktiska demokratin framhåller lärarna strukturerna som avgörande för vad en didaktisk rättvisa innebär. De föreställningar som framkommer fokuserar på styrdokumentet och framförallt på det faktum att rättvisa är att tillgodose de svagas behov först och främst. Ett tydligt drag av den sociala rättvisan finns här. Samtidigt lyfts den enskilda eleven också fram och man menar på att rättvisa är att alla elever ska ha samma utgångspunkt, vilket då gör att man som lärare måste anpassa undervisningen till varje elev.

Men precis som i fallet med demokratin är det även yttre strukturer som gäcker lärarna. Det framställs att tiden och klasstorleken är ett hinder för att uppnå en didaktisk rättvisa. Man pekar på att det i princip är omöjligt att hinna med alla elever och att det därför är svårt att anpassa sin undervisning till varje elev. Den individcentrerade rättvisebiten ibland annat *LPO 94* blir därmed naggad i kanten. Lärarna konstaterar att man först och främst därför vill hjälpa de som anses behöva mest hjälp. Emellertid upptäcks en annan paradox i intervjuerna i samband med detta. Man upplever det som att det faktiskt till och med kan vara svårt att hjälpa alla som upplevs som de svaga. Detta faktum ger vid handen att vissa upplever att det

mest rättvisa är att se till att varje individ i alla fall får någonting med sig från undervisningen. Genom att blanda olika undervisnings- och redovisningsformer hoppas lärarna på bästa sätt uppnå just detta. Men tidsbristen tvingar läraren att hålla detta på en allmän och generell nivå. Med de premisserna som lärarna beskriver anses alltså det mest didaktisk rättvisa vara att hålla undervisningen på en generell – och därmed mer kollektiv nivå. En mer individuell anpassad undervisning anser man sig därmed i många fall tvingad att avstå från.

Som nämndes i inledningskapitlet menar Held att demokrati samtidigt är något som är och något som borde vara. Detta resonemang kan med lärarnas föreställningar färskt i minnet även sägas gälla för rättvisan. Man har en normativ bild av vad man anser att en didaktisk rättvisa borde vara. Men man tvingas anpassa detta efter de påverkande yttre strukturerna för att på så sätt skapa en så rättvis undervisning som möjligt. Rättvisa är alltså samtidigt på detta sätt för lärarna också något som är beskrivande, något som är.

När det handlar om varför, eller varför inte, man ska uppnå en didaktisk rättvisa förekommer samma resonemang. Rättvisa ses förvisso som något som är ouppnåeligt och i sin formulering utopiskt, men ses av de flesta som något som man ska sträva efter. Det är som visats ovan den socialt inriktade rättvisan som är den dominerande inriktningen. Däremot är vissa av föreställningarna inriktade på att rättvisa faktiskt inte behöver vara ett mål att sträva mot. Detta kan härledas till just det faktum att det helt enkelt inte finns tid för att vara rättvis i alla lägen. Skulle man sträva efter detta finns föreställningen om att mål som finns i styrdokumentet inte skulle hinnas med. Precis som i fallet med demokratiföreställningarna får detta konsekvensen att man tvingas ”dra ner” på rättvisan för att hinna med andra mål som också ska nås. Det går alltså att konstatera att det lyfts fram uppfattningar där man menar att för att nå vissa mål krävs det att man minskar ansatsen att fullständigt nå andra mål.

Det är kanske i det här fallet inte på samma sätt som i den didaktiska demokratidiskussionen ”rättvist” att beskylla styrdokumentet för att vara svårtydda. Däremot finns det en motsättning i att både eftersträva en social rättvisa och en individuell rättvisa. Genom att ge mer av sin egen tid till vissa elever, innebär detta rent krasst att denna tid tas från övriga individer. Därför kommer dessa två inte gå att få ihop oavsett tid och klasstorlek (förutsatt att man inte minskar dessa parametrar radikalt). Lärarna lyfter fram en frustration som antagligen bottenar i en känsla av otillräcklighet. En lösning är ju givetvis inte att ta bort något av dessa strävansmål från styrdokumentet. Detta skulle antagligen inte leda till mer didaktisk rättvisa utan antagligen leda till just det motsatta. En strävan att nå dessa mål ska enligt mig hela tiden finnas där. Skulle däremot trycket på lärarna minska i denna fråga och det betonades än mer att det viktiga är att lärarna tar eleven så långt de kan i fråga om en rättvis undervisning skulle antagligen mindre frustrerade föreställningar beskrivas. Inom uppsatsens ram finns naturligtvis inte underlag att säga exakt varifrån detta tryck kommer – förutom de strukturella uppfattningar som redogjorts ovan – och jag nöjer mig därmed med denna ovanstående notering.

Det framkommer också föreställningar där man menar att en didaktisk rättvisa måste sättas in i ett sammanhang. Det är endast i en kontext som rättvisa kan existera. Tar man bort kontexten tar man också bort ramarna vilket rättvisan lutar mot. Det är i det specifika undervisningsögonblicket som man kan säga om något var rättvist eller inte. Rättvisan ses dessutom enbart som perspektiv och kan skilja sig åt beroende på vem som uppfattar rättvisan. Det går här alltså inte att prata om någon universell rättvisa. Detta kan ju definitivt göra det betydligt svårare i försöken att uppnå en individuell rättvisa.

Lärarna lyfter emellertid också fram att just detta problem kan motverkas genom att läraren utvecklar en fungerande relation med eleven som med tiden kommer att göra det lättare att upptäcka om en elev upplever sig som orättvist behandlad. På detta sätt kan man antingen ”omvända” orättvisan till rättvisa genom diskussioner alternativt återgälda eleven retroaktivt genom att på sikt följa upp och sträva efter rättvisa i framtiden. I och med detta luckras bilden av rättvisa bunden till en kontext upp. En undervisningsrättvisa ses alltså som något som inte nödvändigtvis behöver vara kopplat till en unik situation, förutsatt att läraren har de rätta verktygen (kompetens och en fungerande relation med eleven).

Med detta resonemang är det alltså också möjligt att överbrygga delar av de strukturella hindren, som till exempel tidsbrist och stora klasser. Man får på detta sätt ”mer tid” genom att rättvisesituationen inte är bunden till en klocktimme utan kan lösas nästa lektion eller rent utav på lång sikt. Detta gäller i och för sig kanske enbart det som kan sägas röra till exempel bedömning eller liknande situationer. Genom detta arbetssätt får man de facto inte mer faktisk tid till eleverna och det sociala rättviseproblemet som berör den kvantitativa tiden torde därmed kvarstå.

Ett annat sätt att komma runt det faktiska problemet med rättvisa som illustreras i föreställningarna är att lärarna hänvisar till att det viktiga faktiskt inte är hurvida det faktiskt är rättvist, utan om eleven upplever det som rättvist eller inte. Om en elev upplever sig blivit rättvist behandlad, eller alltså till och med om man upplever att läraren i undervisningen i alla fall gjort sitt bästa för att uppnå rättvisa, anses det som tillräckligt. I och med att rättvisa ses som ouppnåeligt är det upplevelsen som enligt lärarna faktiskt måste anses vara det viktiga. Med ett sådant synsätt löser man givetvis inget praktiskt problem. En social orättvisa som existerar kommer att fortsätta vara ett problem oavsett om eleverna upplever det som rättvist. Däremot kan ett sådant synsätt definitivt göra att trycket (som diskuterats ovan) som läraren sätter på sig själv blir mindre och vardagen blir på detta sätt mer hanterbar.

6.3 Framtida forskningsprojekt och slutord

Ett givet nästa forskningssteg är att utföra en liknande undersökning i samband med att nästa läroplan (när den kommer) etablerats och låta den vara i samma fokus som *Lpo 94* är i denna undersökning. En annan vinkel skulle kunna vara att ta de faktiska resultat som hittats och ställa dessa föreställningar mot lärarnas agerande rent praktiskt i klassrummet. Ett tredje embryo skulle kunna vara att göra en jämförelse mellan lärarstudenter och nu verksamma lärare och se om det finns en skillnad i vad de olika grupperna lägger i begreppen didaktisk demokrati och rättvisa. En fjärde ansats skulle vara att helt sonika gå djupare ner i rättvisbegreppet, då det i princip inom skolvärlden är utforskat. Med denna studie hoppas jag att jag tätat vissa hål i den undervisningsdemokratiska forskningsdiskursen. Jag hoppas även att jag i och med denna uppsats bidragit till att också ”skapa nya hål” i en annars utforskad diskurs som rör rättvisa och undervisning.

Avslutningsvis kan jag utanför uppsatsens ram konstatera att lärare antagligen alltid kommer (eller tvingas sträva efter) – för att citera en Rage Against The Machine låt – vara ”the voice of the voiceless”¹⁴⁹. Lärare har i detta uppdrag en tuff uppgift vilande på sina axlar. Förutom uppsatsens slutsatser tar jag dessutom med mig denna erfarenhet ut i yrkeslivet – oavsett om det blir som framtida samhällskunskapslärare eller som blivande forskare.

¹⁴⁹ Citatet är från låten Voice Of The Voiceless från Rage Against The Machines album Battle Of Los Angeles

7. Käll- och litteraturförteckning

Nedan följer en förteckning över de muntliga källor och de skriftliga referenser som använts.

7.1 Muntliga källor

Intervju A (2009). Albin. Lärarintervju 2009-10-05.

Intervju B (2009). Bodil. Lärarintervju 2009-10-06.

Intervju C (2009). Carl. Lärarintervju 2009-10-13.

Intervju D (2009). Doris. Lärarintervju 2009-10-15.

Intervju E (2009). Erika. Lärarintervju 2009-10-16.

Intervju F (2009). Fredrik. Lärarintervju 2009-10-22.

7.2 Referenser

Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater – om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Universitet.

Andersen, Heine (2003). "Jürgen Habermas". *Klassisk och modern samhällsteori*. Red. Heine Andersen & Lars Bo Kaspersen. Lund: Studentlitteratur.

Badersten, Björn (2002). *Medborgardygden – den europeiska staden och det offentliga rummets etos*. Stockholm: Natur och kultur.

Bernmark-Ottosson, Ann (2005). *Demokratins stöttepelare – en studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad Universitet.

Blankertz, Herwig (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Carlsson, Lena (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare*. Växjö: Acta Wexionensia, Växjö Universitet.

Dahl, Robert A. (1998). *On democracy*. New Haven: Yale University Press.

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsobjekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dryzek, John S. (2000). *Deliberative democracy and beyond – liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press.

Ekman, Joakim & Todosijevic, Sladjana (2003). *Unga demokrater – en översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

En uthållig demokrati – politik för folkstyrelse på 2000-talet (2000). Demokratiutredningens betänkande. SOU: 2000:1. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Eriksen, Erik Odvar & Weigård, Jarle (2000). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter (2003). ”Vad menas med folkviljans förverkligande?”. *Demokratis mekanismer*. Red. Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson. Malmö: Liber.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2001). Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen (2003). ”Demokratis ideal möter verkligheten”. *Demokratis mekanismer*. Red. Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson. Malmö: Liber.

Hartman, Jan (2001). *Grundad teori – teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.

Hayek, Friedrich August von (1999). *Frihetens grundvalar*. Stockholm: Timbro.

Held, David (1997). *Demokratimodeller – från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.

Inflytandets villkor – en rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande (1999). Stockholm: Skolverket.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). ”Nytta av kunskaper i didaktisk teori”. *Didaktik*. Red. Michael Uljens. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Christer (2003). ”Den deliberativa drömmen och politisk praktik”. *Demokratis mekanismer*. Red. Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson. Malmö: Liber.

Kaspersen, Lars Bo (2003). ”Anthony Giddens”. *Klassisk och modern samhällsteori*. Red. Heine Andersen & Lars Bo Kaspersen. Lund: Studentlitteratur.

Kumlin, Staffan (2003). ”Finns det någon ansvarig?”. *Demokratis mekanismer*. Red. Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson. Malmö: Liber.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kursplaner och betygskriterier – grundskolan (2008). Kursplaner och betygskriterier för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>. [2009-09-14, kl. 10.35].

Lindensjö, Bo (2003). ”Demokrati”. *Demokrati och lärande – om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Red. Britta Jonsson & Klas Roth. Lund: Studentlitteratur.

- Lindensjö, Bo (2004). *Perspektiv på rättvisa*. Göteborg: Daidalos.
- LPO 94 (2009). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se>. [2009-09-09, kl. 21.08].
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Montgomery, Henry (2003). "Hinder och möjligheter för det goda samtalet". *Demokratins mekanismer*. Red. Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson. Malmö: Liber.
- NE (2009). Nationalencyklopedin. Sökord: didaktik. <http://www.ne.se>. [2009-09-14, kl. 17.54].
- Nozick, Robert (2008). *Anarki, stat och utopi*. Stockholm: Timbro.
- Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers demokratiska kompetens – rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) – samhällsorienterade ämnen*. IPD-rapport 2005: 04. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.
- Panican, Alexandru (2007). *Rättighet och rättvisa – användbarhet av rättighet och rättvisa i sociala projekt*. Lund: Socialhögskolan, Lunds Universitet.
- Pateman, Carole (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge University.
- Rawls, John (1999). *En teori om rättvisa*. Göteborg: Daidalos.
- Rawls, John (2002). "Rättvis fördelning". *Idéer om rättvisa*. Red. Sven Ove Hansson & Jörgen Hermansson. Stockholm: ePan.
- Reinikainen, Jouni & Reitberger, Magnus (2004). "Kritiken av deliberativ demokrati". *Deliberativ demokrati*. Red. Rune Premfors & Klas Roth. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, Klas (2004). "Deliberativ pedagogik – deliberativa samtal som värderingsprocedur". *Deliberativ demokrati*. Red. Rune Premfors & Klas Roth. Lund: Studentlitteratur.
- Ross, Alf (2003). *Varför demokrati?*. Stockholm: Santérus.
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber ekonomi.
- Samhällsorienterade ämnen* (2005). Ämnesrapport till rapport 252. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Stockholm: Skolverket.
- Schumpeter, Joseph (1976). *Capitalism, socialism & democracy*. London: Allen & Unwin.
- Schumpeter, Joseph (2001). "Den klassiska doktrinen om demokrati". *Elva texter i politisk teori*. Red. Peter Hallberg, Maria Jansson, Ulf Mörkerstam. Malmö: Liber.
- Skollagen* (2009). Skollag (1985:1100). Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.riksdagen.se>. [2009-09-28, kl. 18.57].

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, Carl Anders (2005). *Skillnadens pedagogik – nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, Folke (1999). *Lärares didaktiska arbete – en studie av grundskolelärares uppfattningar av den egna undervisningen i samhällskunskap*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings Universitet.

Walzer, Michael (2002). "Sammansatt jämlikhet". *Idéer om rättvisa*. Red. Sven Ove Hansson & Jörgen Hermansson. Stockholm: ePan.

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wikman, Britta (2003). *Att möta sin demokratisyn – fyra lärare i samhällskunskap på gymnasieskolan ger sin bild av demokrati, i förhållande till berättelser ur livshistorien och undervisningen*. Stockholm: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.

Bilaga A – Övergripande områdes- och frågeformulär

Område 1: Vad innebär en didaktisk demokrati och rättvisa för de intervjuade samhällskunskapslärarna?

- Vad är en demokratisk skola för dig?
- Vad är en rättvis skola för dig?
- Vad innefattar en demokratisk undervisning?
- Vad innefattar en rättvis undervisning?

Område 2: Varför (eller varför inte) ska man uppnå en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?

- Varför (eller varför inte) är det viktigt att uppnå demokrati i skolan och i undervisningen?
- Varför (eller varför inte) är det viktigt att uppnå rättvisa i skolan och i undervisningen?

Område 3: Hur uppnår man en didaktisk demokrati och rättvisa enligt de intervjuade samhällskunskapslärarna?

- Hur kan man uppnå demokrati inom skolan och i undervisningen?
- Hur kan man uppnå rättvisa inom skolan och i undervisningen?

Avslutning

- Vilka hinder finns det för att uppnå demokrati i skolan och i undervisningen?
- Vilka hinder finns det för att uppnå rättvisa i skolan och i undervisningen?

Bilaga B – Brev till lärare

Hej!

Mitt namn är Daniel Andersson och jag studerar sista terminen på lärarprogrammet på Mälardalens Högskola.

Jag håller just nu på med ett avslutande forskningsprojekt där jag studerar demokrati och rättvisa ur ett undervisningsperspektiv.

Jag hoppas nu gärna få möjlighet att intervjua dig i egenskap av samhällskunskapslärare.

Intervjun beräknas ta mellan 45-60 minuter. Jag vill i förväg göra klart att du inte på något sätt behöver förbereda dig eller ta med något speciellt till intervjun. Jag är på förhand inte ute efter något specifikt utan det är dina egna tankar som till stor del kommer att styra intervjun.

Det är också mycket viktigt att poängtera att hela intervjun är fullständigt konfidentiell. Detta innebär att det material som samlas in inte på något sätt kommer att kunna härledas tillbaka till dig. Materialet kommer dessutom enbart att användas i forskningssammanhang.

Låter detta intressant, hör av dig så snart som möjligt så vi kan boka in en tid som passar dig! Jag hoppas innerligt att du är intresserad!

Tack på förhand! Med vänlig hälsning!/Daniel Andersson