

Demokratin blir till

Ungdomars demokratiföreställningar och skolans roll

Abstract

This study is about youths, democracy and school. It seeks to describe and problemize the school's role in the democratic society. Firstly, using Social Representations Theory, 44 upper secondary school pupils' representations, or conceptions, of democracy are described and discussed. These representations are then analyzed in relation to the school's role in the democratic society, as it is described by different researchers.

The results show that many of the youths have a rather simplistic and abstract view of democracy, describing it only in terms of general principles and the main features of the representative democracy, such as voting in national elections. Only a few relate democracy to themselves or their own everyday environment. The youths' reluctance to take a personal stance and to concretize different assertions are not astonishing – but nonetheless noteworthy, considering the school's mission of fostering democratic citizens.

The qualitative approach of the study enabled young people to express themselves, and thus provided access not only to their attitudes and opinions, but also to their way of thinking and reasoning.

Key words: youths, democracy, school, conceptions, social representations

Innehåll

1. Ungdomar, skola och demokrati	1
1.1 En studie om demokratiföreställningar och skolan	1
1.2 Metodologiska överväganden kring ungdomar och demokrati	2
1.3 Uppsatsens fortsatta upplägg	3
2. Skolan i demokratin	4
2.1 En lång och trogen tjänst?	4
2.2 Kunskapsförmedling eller fostran?	5
2.3 Den svenska demokratin – ett föremål för förändring?	6
2.4 Vilken roll bör skolan ha?	7
3. Sociala representationer – ett sätt att studera föreställningar om demokrati	9
3.1 Föreställningar om omvärlden	9
3.2 Samhällsfenomen är socialt konstruerade	10
3.3 Ett kritiskt perspektiv på sociala representationer om demokrati	11
3.4 Studiens tillvägagångssätt	12
4. Ungdomarnas föreställningar om demokrati	14
4.1 Demokratins grundläggande värden och principer	14
4.2 Demokrati är att rösta	16
4.3 Ungdomar distanserade från demokratin	18
4.4 Opersonliga berättelser	19
5. Analys av föreställningarna utifrån skolans roll i demokratin	21
5.1 Den representativa demokratin – samhällets ryggrad	21
5.2 Folkstyret är något man lär sig	23
5.3 Makten i demokratin – överallt och ingenstans	24
6. Om att studera ungdomars demokratiföreställningar	27
6.1 Ungdomar i samhället	27
6.2 Individer i demokratin	28
Referenser	29
Bilaga 1	32

I. Ungdomar, skola och demokrati

Demokrati kan ta sig vitt skilda uttryck och tjäna som paroll för helt olika former av samhälleligt styre. Att bestämma vilken typ av folkstyre som ska råda är en fortgående process och fostran till demokratiskt tänkande och handlande pågår överallt i samhället. Exempelvis har skolan sedan länge ett demokratiskt uppdrag, där den förväntas medverka i skapandet av demokratiska medborgare.

Demokrati är mer än ett styrelseskick. Allt flitigare används det också som ett politiskt slagord. Detta medför att inte bara politiker och samhällsforskare, utan också ”vanligt folk”, uttrycker sin syn på demokrati.

These changes have also led to an increasing number of lay people feeling that they are competent and entitled to make judgements as to what is and what is not democracy, and what should and what should not characterize a good democratic system. (Marková, 2001: 125)

Det finns all anledning att ta vanliga människors kunskap och resonemang i beaktande, inte minst när det är ett jämlikt folkstyre som eftersträvas (jfr. Ekman & Todosijevic, 2003: 109; Eriksson 2006: 20–21). Närmare bestämt finns ett stort värde i att studera hur ungdomar tolkar och resonerar kring demokrati. Genom att ta till sig ungdomars egna synsätt, och låta dem föra sin egen talan, kan vi nå en större förståelse för skolans roll i det demokratiska samhället.

Den här uppsatsen synkroniseras med en omfattande enkätundersökning i Eslövs kommun; den av ungdomsstyrelsen utformade LUPP-enkäten som vänder sig till ungdomar i olika åldrar. Enkäten ställer frågor om bland annat ungdomarnas inflytande, hälsa och trygghet. Den här studien är en djupdykning inom framför allt det område som benämns ”Politik, samhälle och inflytande” och förhoppningen är att erhålla en större förståelse för ungdomarnas livssituation och deras föreställningar om omvärlden.

I.1 En studie om demokratiföreställningar och skolan

Jag har för avsikt att undersöka gymnasieungdomars föreställningar om demokrati, med det övergripande syftet att studera skolans roll i demokratin. Med denna ambition kommer studien att utgå ifrån två frågeställningar.

Hur ser gymnasieungdomars föreställningar om demokrati ut?

Hur kan dessa föreställningar förstås utifrån skolans roll i det demokratiska samhället?

Den första av frågorna visar på utgångspunkten att ungdomarna får komma till tals. Det är deras egna uppfattningar och föreställningar som är av intresse. Den andra frågan vägleder analysen av dessa föreställningar. Även om ungdomarnas utsagor skulle vara ett intressant bidrag i sig själva, så har jag för avsikt att diskutera dem gentemot vetenskapliga föreställningar om skolans roll i demokratin. Det är med andra ord inte min egen syn på skolans roll som här är av intresse, utan såsom den uttrycks hos olika samhällsforskare.

Skolans betydelse för ungdomars föreställningar om demokrati antas generellt vara stor, även om bland annat familjen och media är viktiga faktorer (se bl.a. Ekman & Todosijevic, 2003: 105). Jag gör dock inga anspråk på att utvärdera skolans demokratiuppdrag, på så vis att elevernas föreställningar uteslutande ses som ett resultat av skolans verksamhet. Även om ungdomars föreställningar om omvärlden kan formas av andra aktörer än skolan, så är de under alla omständigheter av intresse för skolan. Min poäng är att en ökad förståelse för elevernas föreställningar om demokrati, framför allt i relation till skolans roll i demokratin, gynnar både skolan och forskningen.

Jag kommer i min undersökning att vända mig till gymnasieungdomar. Eleverna antas emellertid vara präglade av hela sin skolgång, varför jag inte diskuterar grundskola och gymnasieskola separat.

1.2 Metodologiska överväganden kring ungdomar och demokrati

Joakim Ekman och Sladjana Todosijevic (2003) har i en omfattande och insiktsfull forskningsöversikt lyft fram några teman som alltför ofta förbises i forskning om ungdomar och demokrati. De pekar bland annat på behovet av kvalitativa studier, mer statsvetenskaplig forskning – gärna med kontaktyta till andra vetenskapliga discipliner, samt en ökad lyhördhet inför vanliga medborgares uppfattningar av demokrati (Ekman & Todosijevic, 2003). Utan anspråk på fullkomlighet så har jag i denna uppsats onekligen tagit intryck av ovan nämnda forskningstips.

För att studera ungdomars föreställningar om demokrati så lämpar sig teorin om sociala representationer synnerligen väl. Det är en socialpsykologisk teori som framför allt tjänar forskning kring människors vardagsvetande och på vilket sätt detta är avhängigt deras föreställningar eller representationer om omvärlden. Teorin grundar sig på att människor, genom den sociala interaktionen inom grupper, socialt konstruerar fenomen i samhället och tillsammans gör dessa begripliga. Detta påverkar i sin tur hur människor agerar i samhället.

I denna metodologiska ansats finns en naturlig koppling mellan olika beteende- och samhällsvetenskapliga discipliner, vilket är högst angeläget för både uppsatsens syfte och det ämne den behandlar. För att åskådliggöra och skaffa mig en djupare förståelse för ungdomars sociala representationer om demokrati har jag använt mig av kvalitativ metod. Att fånga djupare resonemang och reflektioner är ett viktigt komplement till de många kvantitativa

studier som gjorts om ungdomar och demokrati – inte minst den LUPP-enkät som genomförts i Eslöv. En mer omfattande utläggning om teori och metod kommer i kapitel tre.

I.3 Uppsatsens fortsatta upplägg

Efter detta inledande kapitel kommer jag att ge en översikt över skolans roll i demokratin. Forskningsbidrag från olika perspektiv och discipliner visar på vilka utmaningar, problem och frågor som möter uppgiften att skapa demokratiska medborgare. Med detta kapitel som grund kan sedan analysen av de sociala representationerna genomföras.

I det tredje kapitlet kommer så en utförligare redogörelse av teorin om sociala representationer. Jag kommer i första hand att rikta in mig på hur teorin kan användas för att studera demokrati, och i anslutning till detta beskrivs även hur jag gått till väga för att genomföra studien.

Kapitel fyra och fem utgår båda ifrån gymnasieungdomars föreställningar om demokrati. Först ger jag en så översiktlig och förbehållslös bild som möjligt av de sociala representationerna. Detta syftar till att utan vidare analytiska ambitioner urskilja representationernas innehåll och form; hur ser ungdomarna på demokrati och medborgarskap, vilka eventuella jämförelser och sammankopplingar görs, och hur? Denna presentation ligger till grund för det femte kapitlet, i vilket föreställningarna analyseras gentemot skolans roll i demokratin som den framställts av olika forskare. Avsikten är att ge en djupare förståelse för ungdomarnas föreställningar om demokrati, samtidigt som skolans roll i demokratin belyses ytterligare utifrån redogörelsen i kapitel två.

I det sjätte och avslutande kapitlet summerar jag lärdomar från den genomförda studien, och jag följer upp brister och förtjänster med uppsatsens metodologiska ansats. Det är undantagslöst så att uppsatser väcker frågor, och jag kommer därför också att kommentera möjliga hänsyn och idéer för vidare forskning kring ungdomar, skola och demokrati.

2. Skolan i demokratin

Relationen mellan skolan och demokratin har utan tvekan varit föremål för tidigare samhällsvetenskaplig forskning, även om många har förvånats över statsvetenskapens diminutiva bidrag (se t.ex. Almgren, 2006: 9; Ekman & Todosijevic, 2003: 15–16). Däremot visar forskningsfältet på samhällsvetenskapernas släktskap. Antologin *Demokrati och lärande* (Jonsson & Roth, 2003) ger uttryck för flera infallsvinklar genom bidrag från olika discipliner, däribland statsvetenskap (bl.a. Beckman, 2003), pedagogik (bl.a. Bronäs, 2003) och historia (Larsson, 2003).

Kapitlet skall i första hand tjäna som underlag för att analysera gymnasieelevernas föreställningar om demokrati, men det kan också ses som en god introduktion till forskningsfältet om skolans roll i demokratin. Jag har inte på förhand sorterat bort forskning från någondera disciplinen, men det är den statsvetenskapliga relevansen som står i centrum, till skillnad från frågor om exempelvis lärande.

I det första avsnittet gör jag en tillbakablick på skolans roll i demokratin. Avsnitt två och tre avser att beskriva skolans verksamhet utifrån två olika dimensioner. Sedan lång tid har skolan en uppgift att dels förmedla kunskaper, dels fostra demokratiska medborgare. Hur detta spänningsförhållande ser ut dag diskuteras i avsnitt 2.2. Den andra dimensionen rör medborgarnas makt i förhållande till det demokratiska systemet. Å ena sidan finns uppfattningen om att elever för demokratins skull ska lära sig att utnyttja de institutioner och möjligheter som finns. Å andra sidan hävdas det att medborgarna måste förstå hur allt hänger samman, så att de kan förändra de rådande strukturerna, normerna och det demokratiska systemet. Detta behandlas i avsnitt 2.3. För framtida forskningsinsatser och politiska åtgärder är det fruktbart att lyfta fram dessa spänningsfält i forskningen, men också att diskutera eventuella ”svarta hål”. I det fjärde och avslutande avsnittet ägnar jag uppmärksamhet åt den normativa forskningen, utifrån frågan om vilken roll skolan *bör* ha. Vilka ansatser och perspektiv ges utrymme, och vilka står alltjämt i skuggan? I Sverige domineras forskningen mer eller mindre av företrädare från det som kan kallas det deliberativa perspektivet. I korthet redogör jag för denna åskådnings brister och förtjänster, samtidigt som alternativa perspektiv presenteras.

2.1 En lång och trogen tjänst?

Skolan har genom åren haft en rad olika uppgifter eller uppdrag. Från att ha varit ett verktyg för ”fosterlandet”, Gud och kyrkan, så kom utbildningen till slut att kopplas till demokratin.

Men det var inte förrän efter andra världskriget, i och med 1946-års skolkommissions betänkande, som idén på allvar etablerades, om att skolan skulle fostra demokratiska medborgare (Ekman & Todosijevic, 2003: 19–21). När demokratin under 1950-talet blev allt mindre ifrågasatt växte emellertid alternativa mål fram som skulle prägla utbildningen. Den ekonomiska och tekniska utvecklingen i samhället ställde nya krav på skolan, med nyttiga samhällsmedborgare i fokus (Englund, 1999: 21–22). Dessa två perspektiv – med å ena sidan demokratin i blickfånget, å andra sidan färdigheter för arbetsmarknaden – har kännetecknat hela efterkrigstidens skoldebatt (Almgren, 2006: 11). Efter viss stagnation under 1950- och 60-talet tog demokratiperspektivet nya landvinningar under 1970- och 80-talet.

I läroplanen för grundskolan från 1980 (Lgr 80) ifrågasätts den vetenskapliga rationaliteten, och det blev åter viktigt att fostra till demokrati (Englund, 1999: 25). Redan i denna läroplan kan man se tendenser till att skolan anammat det idag så populära deliberativa perspektivet (Englund, 1999: 26).

Lgr 80 efterträddes av Lpo 94, vilket är det styrdokument som fortfarande gäller. Den nya läroplanen skiljer sig markant från sin föregångare, av flera anledningar. För det första ägde en omfattande decentralisering rum, där allt mer beslutsamhet hamnade på det lokala planet. Detta medförde mindre specifika föreskrifter om till exempel det demokratiska uppdraget, där allmänna liberal-demokratiska värden framhölls (Almgren, 2006: 12; Ekman & Todosijevic, 2003: 23). Samtidigt återtog kunskapsperspektivet förlorad mark, på bekostnad av demokrati-diskursen. Relationen mellan skola och demokrati kan sägas ha reducerats till elevinflytande och kunskapsförmedling (Englund, 1999: 35). Klas Roth (2003), en av deliberationens proponenter, talar om hur valfrihetens ideal ökar differentieringen i samhället; skolan kan inte tjäna som mötesplats för samtal när föräldrar placerar sina barn i skolor med bara likasinnade.

2.2 Kunskapsförmedling eller fostran?

Vissa studier pekar på hur skolan kommit att fokusera på en oemotsagd kunskapsbild i vilken man förmedlar en ensidigt instrumentell syn på demokrati. Exempel är Bronäs (2003) undersökning av hur demokrati framställs i läroböcker, och Jonsson och Weléns (2003) arbete där unga vuxna blickar tillbaka på sin utbildning. Cecilia Erikssons (2006: 248) avhandling i statsvetenskap utgår ifrån elevers utsagor om demokrati, och även dessa vittnar om hur representativitet och nationalstaten, till följd av skolans kunskapsförmedling, ses som oskiljaktiga delar av demokratin.

Statsvetaren Almgrens (2006) avhandling, å sin sida, exemplifierar en mer okritisk hållning till skolan som kunskapsförmedlare. Hon utgår ifrån att det är genom elevinflytande som skolan ska verka för demokratisk fostran, men hon väljer att utvärdera denna verksamhet genom att mäta elevernas kunskap. Antagandet är ”att kunskapen leder till att medborgare aktiveras politiskt (eller får mer politiskt inflytande) och att den därför är av centralt värde för demokratin” (Almgren, 2006: 15). Kunskap ses helt enkelt som en nyckel till en väl fungerande demokrati. Även om skolan har flera sätt att fostra till demokrati, så bör dessa resultera

i goda kunskaper. Skolverket har i två rapporter undersökt hur högstadie- respektive gymnasieelever förhåller sig till demokrati och dess principer. Även här fokuserar man i första hand på faktakunskaper och attityder (Skolverket, 2001b, 2003). Utgångspunkten är att ”kunniga medborgare anses vara centrala för att en demokrati ska fungera”, även om synen på kunskap som enkelriktat förmedlad också erkänns (Skolverket, 2003: 28, 76).

Utifrån ett amerikanskt perspektiv argumenterar Westheimer (2004) mot försöken att särskilja faktakunskaper från politik. Han vänder sig emot idén att till exempel patriotismen porträtteras som något okränkbart som ska läras ut som fakta, och som inte ska misstas för en politisk hållning. Beckman (2003) har en annan invändning mot att kunskapen ges en så central roll i diskussionen om unga och demokrati, nämligen att man riskerar att förväxla barns och ungdomars okunskap med brist på intellektualitet.

2.3 Den svenska demokratin – ett föremål för förändring?

Westheimer och Kahne (2004) har undersökt hur man i USA ser på den ”goda” medborgaren. Bland de idealtyper de ställer upp så finns medborgaren som är laglydig, ägnar sig åt frivilligarbete och har en för samhället god karaktär. Men där finns också medborgaren med ett kritiskt öga till samhället, som granskar orsakerna till orättvisor och som vill utmana de rådande strukturerna och normerna (Westheimer & Kahne, 2004: 241–242). Även i svenska sammanhang finns många studier som implicit eller explicit behandlar denna indelning, som kan sägas handla om en aktörs- respektive en strukturbaserad ansats.

Av tradition har statsvetenskapen ofta undersökt ungdomars politiska engagemang i form av förstagångsväljare (Ekman & Todosijevic, 2003: 16), där de omskrivs i termer av exempelvis framtida beslutsfattare (jfr. Oscarsson, 1998: 13). Detta är ett sätt att utgå ifrån det existerande demokratiska systemet som mer eller mindre fast. Problem eller förändringar i demokratin söks därmed hos aktörerna – i det här fallet hos eleverna. Det är deras presumtiva tillkortakommanden som medborgare som kan förklara förändringar. Elevinflytande ses ofta som ett sätt att tillägna sig de egenskaper eller kunskaper som är nödvändiga för demokratin, och som kommer att medföra inflytande i samhället (Almgren, 2006: 41, 82; Lundström, 1999: 79–90).

Skolverket (2001a) har i en publikation sammanfattat sin strategi i arbetet med den demokratiska värdegrunden. Det är en förhållandevis oproblematiserad bild av demokratin som träder fram, där eleverna framför allt behöver utveckla sina kunskaper och kompetenser för att demokratin ska kunna fungera.

Jane Junn (2004) framhåller i stället risken med att okritiskt försöka skola in medborgarna i demokratin.

Well-intentioned though they may be in attempting to increase characteristics of good democratic citizenship and social capital such as trust, civic education programs that privilege one version of a true democratic creed can yield results that exacerbate rather than alleviate prejudice. (Junn, 2004: 254)

Skolan kan alltså betraktas som en förlängning av samhället, och som reproducerar dess normerande strukturer. Detta är den syn på socialisation som återfinns hos till exempel Marx och Foucault (Ekman & Todosijevic, 2003: 50, 53). SOU 2006:40, en del av den integrationspolitiska utredningen, har detta perspektiv. Där talar man om utbildningens två syften: ”att förbereda samhällsmedlemmarna för deltagande i arbetslivet och att socialisera och disciplinera dem i det etablerade hegemoniska normsystemet” (SOU 2006:40: 4). Genom att inte ifrågasätta samhällets normer, utan bara befästa dem i generation efter generation bortser man från de ojämlikheter som finns, mellan bland annat etniciteter (Gustafsson, 2003: 100–101; Ross, 2004: 249–250) och klasser (Beach, 1999: 359, 361).

2.4 Vilken roll bör skolan ha?

Jag har hittills i det här kapitlet gett en bild av hur olika forskare beskrivit skolans roll i demokratin, och hur rollen har sett ut historiskt. Om vi i stället blickar framåt i tiden, hur bör då denna roll utformas? Denna normativa fråga är inte lika väsentlig för att förstå ungdomarnas föreställningar om demokrati, men den är ändå av intresse för att ge en rättvisande bild av forskningsfältet som här beskrivs.

Precis som det deliberativa demokratiidealet tagit mark i statsvetenskaplig demokratiteori, så har deliberationens förespråkare på ett närmast hegemoniskt vis kommit att teckna skolans demokratiuppdrag. Ekman och Todosijevic (2003) beskriver varför denna åskådning vunnit sådant genomslag. Det är en teori som (i) förenar modern pedagogisk och statsvetenskaplig forskning, (ii) uppfattas som särskilt lämplig i det etniskt heterogena samhället och (iii) passar in ett Sverige som påverkas av bland annat EU-medlemskapet och internationalisering (Ekman & Todosijevic, 2003: 75).

Deliberativa samtal handlar i grund och botten om att utsätta frågor och förslag för en saklig och rationell argumentation. Det står emellertid inte helt klart huruvida dessa samtal ska resultera i fullständig enighet kring ett beslut. Det finns en spänning mellan de som tror på en värdegemenskap och språklig klarhet och de som menar att oenighet är fullt acceptabelt eftersom det framhåller demokratibegreppets mångtydighet och samhällets olika intresser (Eriksson, 2006: 93–94).

Klas Roth (2003) anser, utifrån Habermas teorier, att det rationella samtalets förtjänst ligger i att det just kan lösa oenigheten kring frågor, och testa olika arguments giltighet. ”He [Habermas] considers that /.../ we can investigate, from a more universal perspective, the validity of knowledge, values and norms of action” (Roth, 2003: 398). Samtidigt är syftet med den deliberativa undervisningen att öka elevernas förmåga att tolerera olikheter (Roth, 2003: 406). Tomas Englund (2000) – också förespråkare för deliberativa samtal – ger uttryck för idén att man bör enas kring värden och normer, men skriver i anslutning till det: ”Man måste bli enig om vad man är oenig om, vilka alternativa beslut som kan fattas och vilken procedur man ska ha för att fatta beslut” (Englund, 2000: 5). Det tycks i det senare fallet handla om en ömsesidig förståelse mer än att tycka likadant. Roth (2003: 408) menar att man kan nå insikt

om huruvida ett argument underbyggs rationellt, eller om det sker med manipulation, pengar eller till exempel hot om våld.

Frågor om vem som sitter på makten i det deliberativa samtalet, och vem som står för agendan – det vill säga bestämmer vad man ska ”deliberera” om – behandlas sparsamt hos Englund (Eriksson, 2006: 78). Det vilar något paradoxalt över Englunds tal om det deliberativa samtalet. Samtidigt som han betonar ”en ömsesidig kommunikation”, så konstaterar han att ”det är upp till den professionelle läraren att bedöma framgångsmöjligheterna för det deliberativa samtalet i varje enskild situation”, och vidare att ”läraren får här en alltmer avgörande roll” (Englund, 2000: 13).

Det deliberativa perspektivet väcker intressanta frågor om maktutövning. Hur ska man undvika att lärarens auktoritet blir en maktfaktor i klassrummet, och därigenom tillintetgör förutsättningarna för jämlika samtal? Hur ska man se till att det förnuftiga argumentet ”tvättas rent” från sådan kunskap som är genomsyrad av värderingar?

Förutom ett par undantag (t.ex. Bronäs, 2003), är det få som på ett kritiskt vis explicit anknyter skolans roll i demokratin till hur kunskap förhåller sig till makt. Dahl och Lundgren (2006) intar en tänkvärd kritisk position i sin studie av hur lärare löser värdekonflikter i skolan. De menar att till exempel diskriminering – hur man ser olika på olika etniciteter – ibland finns i just det förnuft och i den intuition som lärarna använder för att skilja rätt från orätt (Dahl & Lundgren, 2006: 293–295, 301).

Detta angreppssätt är enligt min bedömning märkbart frånvarande inom den aktuella forskningen. I mer radikala demokratisyner förefaller makt, kunskap och demokrati ha ett närmare samband. Där finns tron på att starka individer, sådana som tror på sig själva, gynnar både individen och kollektivet. Owen talar om att man bör ”cultivate citizens who stand to themselves politically as sovereign individuals” (Owen, 2000: 126). Det viktigaste i denna demokratisyn är att bevara konflikter. Det bottnar i uppfattningen att människor – elever, om vi håller oss till skolmiljön – måste få vara föränderliga och inte begränsas till ett visst synsätt (Schrift, 2000: 155–157).

Detta senare synsätt är knappast enklare att förverkliga i en skolmiljö än de deliberativa samtalen är, men det skulle kunna vitalisera diskussionen om makt och auktoritet i demokratifostran. Därtill appellerar teorin på ett intressant sätt till två av vår tids stora strömningar; den förenar ett kritiskt sinne med en så gott som ohämmad individualism.

3. Sociala representationer – ett sätt att studera föreställningar om demokrati

Teorin om sociala representationer har ett brett användningsområde, främst inom olika beteendevetenskaper men även inom andra områden. Jag kommer att inleda detta kapitel med en beskrivning av forskningsområdet sociala representationer, och dess primära forskningsobjekt – det så kallade vardagsvetandet. Teorin vilar på idén om att människor bildar kollektiva föreställningar och idéer om olika fenomen i samhället, vilket sker genom social interaktion och vardagskommunikation. Detta kommer att utvecklas i avsnitt två. I avsnitt tre beskriver jag hur teorin kan användas för att ur ett kritiskt perspektiv studera föreställningar och uppfattningar om demokrati, varefter jag preciserar just denna studies tillvägagångssätt. Således behandlar kapitlet både teori och metod.

3.1 Föreställningar om omvärlden

Sociala representationer är föreställningar vi har om objekt i vår omvärld. De bär på spår och avtryck från vår historia och tidigare erfarenheter, och det är utifrån dessa som vi tar till oss och omformar nya kunskaper. Med hjälp av representationerna begripliggörs nya begrepp och fenomen (Chaib & Orfali, 1995: 16, 19). De sociala representationerna delas av medlemmarna i en grupp och underlättar för gruppen att orientera sig i sin omvärld (Jodelet, 1995: 47; Voelklein & Howarth, 2005: 434). Adjektivet *social* syftar på att representationerna för det första delas av medlemmar i en grupp, och för det andra att dessa föreställningar skapas genom interaktion medlemmarna emellan (Moscovici, 1995: 78–79). Representationerna antas ha ett samband med socialt handlande på så vis att de påverkar hur man agerar i samhället.

Människors sociala representationer om aids har varit ett ämne för flertalet studier. Utan att ha särskilda vetenskapliga belägg för det, så gjorde sig människor uppfattningar om den nya farsoten utifrån vilka som drabbades. Sjukdomen förknippades med vissa grupper och framställdes som ett straff för odygdigt och okristligt leverne, såsom homosexualitet eller promiskuitet. Detta gav upphov till specifika beteenden, såsom katolska kyrkans kraftfulla motstånd mot användandet av kondom (Howarth, 2006: 69; Jodelet, 1995: 28–29).

I centrum för teorin om sociala representationer står människors vardagsvetande, eller ”common sense-kunskap”. Denna form av vetande ska inte förväxlas med vetenskap. Vardagsvetandet är ofta influerat av vetenskapen, men resultatet av omtolkningar och

förvanskningar (Chaib & Orfali, 1995: 19–20). Moscovici's pionjärbete från början av 1960-talet beskriver hur idéer om psykoanalysen spreds och anammades i Frankrike. Han studerade hur människor skapade sig en uppfattning om, och omformade, psykoanalysen för att passa in den i deras världs ideologiska och kulturella värderingar.

Teorin om sociala representationer har sitt ursprung i sociologen Durkheims begrepp *kollektiva representationer*, men är i sin nuvarande form formulerad av den franske socialpsykologen Serge Moscovici. Durkheim menade att varje samhälle kräver något som håller det organiskt samman. Religionen anfördes ofta som exempel på en sådan tro eller idé, som stod över temporära förändringar och verkade som ett sammanhållande kitt. Moscovici utgick från detta synsätt men ansåg det oförenligt med det moderna samhället, präglad av dynamik, pluralism och social interaktion. I ett och samma samhälle finns olika representationer, och de är inte statiska. I stället kommer de till uttryck i det sociala samspelet i en grupp (Chaib & Orfali, 1995: 16–18; Voelklein & Howarth, 2005: 433–435). Moscovici pekar på ett triangulärt förhållande, mellan (åtminstone) två subjekt och ett objekt. Det är i interaktionen mellan dessa som man bildar sig en uppfattning och skapar en idé om objektet, som kan vara fysiskt förekommande men även inbillat (Marková, 2000: 436). Sociala representationer är således delade, de är skapade genom kommunikationen mellan subjekten och de är alltid riktade mot ett objekt (Jodelet, 1995: 33, 39).

Människors sociala representationer gör mer än bara återspeglar eller reproducerar samhällsfenomen. Kunskapen om ett fenomen är resultatet av en skapandeprocess hos människor (Marková, 2000: 433–434; Voelklein & Howarth, 2005: 433). Det kan råda viss begreppsförvirring kring ordet *representation*, eftersom det har en vidare konnotation på franska än det har på både svenska och engelska (Israel, 1995: 213; Voelklein & Howarth, 2005: 436–437). I Joakim Israels tolkning är de sociala representationerna ”’föreställningar’ hos människor, som i sin tur ger upphov till ’framställningar’ eller ’skildringar’” (Israel, 1995: 213).

3.2 Samhällsfenomen är socialt konstruerade

En uppmärksam egenskap hos teorin är dess utgångspunkt i att olika fenomen i samhället är socialt konstruerade, något som utmanar den tidigare dominerande behavioristiska psykologin. I stället för att se människors beteende som en direkt respons på yttre stimuli så påverkar representationerna *vad* av omvärlden vi tar till oss, samt *hur* detta relateras till vad vi redan känner till (Jodelet, 1995: 27). Attityder, åsikter och stereotyper ses som mer kortsiktiga reaktioner på omvärlden, oavhängiga aktören och dess intentioner (Voelklein & Howarth, 2005: 438).

För samhällsvetenskapligt vidkommande är detta högst relevant. Genom att inrikta sig på vilka föreställningar som ligger till grund för kunskapen om ett objekt eller fenomen – låt säga politiker med invandrarbakgrund – så kan man förstå hur kunskapen konstrueras och vad den kan få för konsekvenser. Objekt som för gruppen är fullständigt obekanta görs bekanta

utifrån de sociala representationerna om exempelvis invandrare och/eller politiker. Först omtolkas och begripliggörs fenomenet till att passa in i den bekanta kontexten (*förankring*), varefter det konkretiseras och görs till någonting man kan se i den fysiska världen (*objektivering*) (Chaib & Orfali, 1995: 20–21).

Vid sidan av forskning kring exempelvis förankring och objektivering av nya kunskaper, så är det av yttersta värde att se vad representationerna kan få för konsekvenser. Om vi rör oss till politikens domäner är detta ett lockande område. Det finns hopp om att teorin om sociala representationer ska kunna ”elucidate the links which unite human psychology with contemporary social and cultural questions” (Moscovici i Howarth, 2006: 65–66). Representationerna kan sägas ha en politisk dimension som kan åskådliggöras genom ett kritiskt perspektiv.

3.3 Ett kritiskt perspektiv på sociala representationer om demokrati

Enligt Caroline Howarth (2006: 66) har teorin om sociala representationer potential att i större utsträckning vända sig gentemot aktuella sociala problem. Detta skulle medföra en granskning om hur vardagsvetandet genomsyras av ideologi (Voelklein & Howarth, 2005: 447–448).

While we appreciate that an understanding of the nature and content of a representation is a prerequisite for discussing its political or ideological consequences, it is this extra step in the analysis that is often omitted and that we regard as crucial for strengthening the theory’s critical power. (Voelklein & Howarth, 2006: 447)

Sociala representationer är i denna tolkning aldrig fria från maktrelationer. Det finns ett behov av att identifiera hegemoniska representationer, och vilka grupper som ges tolkningsföreträde. Sociala representationer gör mer än bara orienterar människor i sin omvärld; de gynnar också vissa intressen framför andra (Howarth, 2006: 74, 79; Voelklein & Howarth, 2005: 446).

Marková, Moodie och Plichotvá (2000) har studerat hur sociala representationer om demokrati skiljer sig åt i Slovakien strax efter kommunismens fall, och i Skottland, med en längre tradition av västerländsk demokrati. Studien visar att begreppet demokrati till viss del är behäftat med olika värden och begrepp i de olika länderna.

Vardagsvetandet om demokrati (s.k. *lay thinking*) bör inte förväxlas med vetenskapliga teorier (s.k. *expert thinking*). Marková (2001: 136) pekar på hur människor tar till sig vetenskapliga perspektiv på demokrati, och hur dessa konstrueras om och transformeras.

Thalia Magioglou (2003) har studerat grekiska ungdomars representationer om demokrati, där hon ringar in tre olika teman: ”The social construction of the meaning of democracy”, ”The ideal and the representation of the reality” samt ”The limits of what they consider as possible in the real world” (Magioglou, 2003: 1). Förutom det faktum att demokrati framstår som ett betydelsefullt ämne för ungdomarna, så konstaterar hon att de ofta hänvisar till vissa

normer, och att de ser en skillnad mellan den ideala demokratin och den demokrati som råder i samhället (Magioglou, 2003: 5).

Det är min uppfattning att fenomenet demokrati lämpar sig väl för ett kritiskt perspektiv, såsom det efterlyses av bland andra Howarth (2006). Det kan tämligen enkelt politiseras och fyllas med ideologiskt innehåll, och på så sätt bli ett uttryck för makt.

3.4 Studiens tillvägagångssätt

Teorin om sociala representationer gör ingen klar distinktion mellan individens yttre och inre värld. Till skillnad från behaviorismen talar man inte om ett objekt skilt från subjektet (jfr. Jodelet, 1995: 35). Därför bör studiet av sociala representationer beakta både representationernas *innehåll* – vad de uttrycker för någonting – och deras *form* – hur de uttrycks (Voelklein & Howarth, 2005: 437). Jodelet (1995: 39–40) försöker sammanfatta och kategorisera forskningsfältet sociala representationer, som hon menar mynnar ut i några centrala frågeställningar: *Vem vet och varifrån vet man? Vad och hur vet man? Om vad vet man och med vilka konsekvenser?* Det är framför allt Jodelets sista två frågor som kommer att leda vägen i denna undersökning.

För att blottlägga och analysera sociala representationer finns ingen på förhand given metod. Olika sorters kvantitativa och kvalitativa varianter kan användas¹, även i kombination med varandra (jfr. Marková, Moodie & Plichotvá, 2000). För mig är fokussamtal och essämetod två alternativ av intresse. Inom forskningen kring ungdomar, skola och demokrati råder det också brist på just statsvetenskapliga kvalitativa studier (Ekman & Todosijevic, 2003; Eriksson, 2006).

Medan fokussamtalet på ett spännande sätt kan fånga samspelet mellan aktörer, finns emellertid risken att någon eller några respondenter i stor utsträckning begränsas av andra (jfr Eriksson, 2006: 43–47). För mig framstår essämetoden som det lämpligare valet.

Respondenterna får en eller ett par ganska korta frågor som de får svara på skriftligt med stor frihet. Detta är ett sätt för människor att komma till tals och uttrycka sig självständigt, och låta sina egna tankar och idéer leda vägen. Samtidigt är det sannolikt ett arbetssätt som gymnasieelever känner sig trygga och bekväma med, eftersom det påminner om den vardagliga studiesituationen. Med essämetoden förhindras forskarens inverkan på ett utomordentligt sätt och representationernas ”autenticitet” garanteras.

I samförstånd med Eslövs kommun har jag vänt mig till elever som går andra året på gymnasiet. Jag valde ut elever inom det naturvetenskapliga programmet och det samhällsvetenskapliga. Med denna population har jag inga anspråk på ett representativt urval eller underlag för en komparativ studie. Natur- och samhällsprogrammen är de två största

¹ Se Abric (1995) för en utförligare redogörelse kring några olika kvalitativa och kvantitativa metoder för datainsamling vid studier av sociala representationer.

gymnasieprogrammen², men där finns ändå en signifikant ämnesbredd. Meningen är att analysera ungdomarnas sociala representationer, inte att rikta fokus mot förmenta förklaringar till varför de ser ut som de gör.

Respondenterna fick två frågor som på ett direkt sätt knyter an till mina inledande frågeställningar. Ambitionen var samtidigt att få ett gott underlag för att studera både representationernas innehåll och hur de uttrycks. Eleverna fick svara på frågorna under lektionstid, under cirka en halvtimme.³ Frågorna som ställdes var:

Vad, enligt dig, kännetecknar demokrati?

Enligt ditt sätt att se det, vad är typiskt för en god demokratisk medborgare?

Med den första frågan lämnas stor tolkningsfrihet åt respondenten, som står fri att uttrycka sig som han/hon själv vill. Den andra frågan riktar ljuset mot socialt handlande individer. Precis som vardagsvetande och socialt handlande är nära förknippade, så är även frågor om demokrati och medborgarskap det (jfr. Westheimer & Kahne, 2004). Intentionen är att representationerna förtydligas och konkretiseras genom att forskaren appellerar till en praktisk dimension av kunskap. Det är med andra ord inte ungdomarnas hypotetiska handlande som medborgare som eftersöks.

Analysen av ungdomarnas sociala representationer av demokrati genomförs utifrån den forskningsöversikt över skolans roll i demokratin som presenterades i föregående kapitel. Jag återanknyter till de spänningsfält och uppfattningar om skolan som där beskrivits, men är samtidigt öppen för eventuella kompletterande och alternativa bilder och idéer som respondenterna uttrycker. Därmed diskuteras kongruerande uppfattningar mellan forskning och ungdomarnas föreställningar, såväl som kontrasterande skildringar.

² (Skolverket, 2006). Även de individuella programmen (IV) hör till de största gymnasieutbildningarna.

³ Bilaga 1 visar de frågor och anvisningar som delades ut till respondenterna. För att reducera risken att styra dem, så använde jag mig av skriftliga instruktioner där jag också försökte förekomma deras eventuella frågor.

4. Ungdomarnas föreställningar om demokrati

I detta kapitel redovisas resultatet av den genomförda undersökningen bland gymnasieungdomar i Eslöv. Sammanlagt 44 elever svarade på de två frågorna – 24 från det naturvetenskapliga programmet och 20 från det samhällsvetenskapliga. Förutom denna indelning finns ingen övrig kategorisering, till exempel vad gäller kön. NV-eleverna har tilldelats ett slumpmässigt utvalt nummer mellan 1 och 24, och SP-eleverna ett nummer mellan 25 och 44.

Svarens omfattning varierade kraftigt. Vissa elever verkade mycket intresserade och tog tillfället i akt att uttrycka sina åsikter och idéer, medan andra var mindre engagerade och svarade med endast några få ord. Utan förklaringsambition kan jag konstatera att SP-elevernas svar var betydligt mer kortfattade än NV-elevernas, både vad gäller fråga 1 och 2. För båda grupperna gäller att svaren på fråga 1 (*Vad, enligt dig, kännetecknar demokrati?*) var avsevärt längre än svaren på fråga 2 (*Enligt ditt sätt att se det, vad är typiskt för en god demokratisk medborgare?*).

Läsningen av svaren genomfördes så förbehållslöst som möjligt och avsåg inte att pröva några hypoteser eller teorier (jfr. Voelklein & Howarth, 2005: 436). Framträdande drag sorterades ut och grupperades med liknande utsagor, men också avvikande kommentarer noterades. Representationernas innehåll och form var vägledande och därför söktes inte bara centrala begrepp och idéer utan också tankesätt och resonemang. Svaren på de två frågorna redovisas tillsammans i tre avsnitt och inte var för sig.

De första två avsnitten rör främst vad ungdomarnas föreställningar tar upp, det vill säga deras innehåll. Avsnitt 4.1 handlar om centrala värden som genomgående lyfts fram – bland annat frihet, jämlikhet och medbestämmande. Därefter, i avsnitt 4.2, fokuserar jag på de mest framträdande dragen för demokrati såsom den yttrar sig – exempelvis röstning och val, representativitet och individers personliga engagemang. I avsnitt 4.3 tar jag fasta på i första hand vilka jämförelser som görs, såsom demokrati kontra icke-demokrati, och hur ungdomarna relaterar demokrati till sig själva. Detta handlar således främst om representationernas form, hur de uttrycks. Avslutningsvis gör jag en kort summering av redogörelsen och pekar på några av de mer tankeväckande iakttagelserna.

4.1 Demokratins grundläggande värden och principer

Det allra mesta som kommer fram i ungdomarnas utsagor om demokrati är ganska okontroversiella konstateranden av abstrakt natur. Många inleder med att uttala sig i allmänna termer och de verkar se sina yttranden som generella och allmängiltiga mer än subjektiva. På frågan

om vad som kännetecknar demokrati inleder många med att hänvisa till *folkstyre*, *folkligt medbestämmande*, och *möjligheten att påverka beslut*. Dessa värden målas upp som själva demokratins essens. Vissa hänvisar även till antika Grekland och ordets ursprung.

Demokrati kännetecknar medborgarnas rätt att styra själva. (21NV)

Att alla har möjlighet att påverka. (28SP)

När alla i landet har rätt att bestämma över vilka beslut som tas i landet. (32SP)

Demokrati enligt mig är att alla är delaktiga på något sätt. (37SP)

Demo – folket, Kratei – bestämmer. Så som de gamla grekerna en gång fastställde det, så än idag skulle jag vilja besvara er fråga. (2NV)

Förutom denna demokratins hårda kärna – med folket och samhällsstyret som ledord – så framträder framför allt *frihet* och *jämlikhet* som viktiga värden.⁴ Det är dock vitt skilda konnotationer av dessa begrepp som redovisas. Framför allt hänvisar respondenterna till yttrande-, åsikts- och tryckfrihet, men också mer specifikt till friheten att demonstrera och protestera.

Att man har sina rättigheter (och skyldigheter!) t.ex. att man har yttrandefrihet; att man får tycka som man vill. Att det inte finns regler om vad du ska tycka. Det ska inte finnas censur utan det ska vara ett öppet samhälle, där man får veta hur och vad som händer på beslutsnivå. Demokrati handlar som sagt om frihet, att man inte är så styrd av vad man får och inte får göra, eller säga eller tycka. (10NV)

Att man får säga vad man tycker och anser om olika saker, att man får publicera olika saker utan att riskera att råka illa ut. Man ska inte känna sig rädd för att göra saker, t.ex. demonstrera och riskera att råka illa ut... (14NV)

Att man kan rösta fritt och säga sin åsikt /.../ Som Muhammed-karikatyerna i Danmark. Jag bryr mig inte om det är emot Islam men det är inte emot Danmark så jag fattar inte varför alla muslimer blev så aggressiva. Demokrati har gjort det möjligt att säga vad man tycker. Om någon gör något eller säger något som jag inte gillar eller är emot kan jag protestera. Det är min rätt och jag har fått den rätten tack vare Demokrati. (30SP)

Detta sista svar anknyter till den stora mediala debatt om de så kallade Muhammedbilderna som publicerades i danska Jyllandsposten, och som till stor del kom att handla om spänningen mellan yttrandefrihet och respekten för minoriteter. Problematiken återfinns i andra svar:

Demokrati kännetecknas, enligt mig, av åsiktsfrihet. Denna begränsas i de flesta samhällen på något sätt för att förhindra diskriminering av minoriteter, och förbjuda rörelser som vill avskaffa den nuvarande samhällsordningen med våld. Om dessa gränsdragningar går för långt är risken att samhället går mot diktatur, men om de inte finns är risken stor att minoriteter diskrimineras och samhället avvecklas. (18NV)

Även idealet om jämlikhet tar sig olika uttryck. Ofta görs inga närmare definitioner av detta värde, även om jämlikheten mellan kvinnor och män och mellan etniciteter är något som

⁴ Introduktionstexten till de två frågorna (se bilaga 1) nämner *frihet*, *jämlikhet* och *hur man styr i samhället*, som exempel på vad demokrati kan handla om. Efter som dessa inte definieras, och de ofta är bland de vanligast förekommande associationerna (jfr. Eriksson, 2006: 241; Marková, Moodie & Plichotvá, 2000), räknar jag med att introduktionstexten begränsat respondenternas tankesätt så lite som möjligt.

återkommer hos flera respondenter. Det framkommer också att det inte bara behöver handla om formella rättigheter, utan också att människor ska slippa diskrimineras eller nedvärderas i andras ögon.

Demokrati för mig är när alla har lika värde och lika stor rättighet och möjlighet att säga vad man tycker. Och när det väl kommer till val så är allas röst värd lika mycket. (6NV)

Demokrati står för jämlikhet. Jämlikhet mellan kvinnor och män. Jämlikhet mellan barn och vuxna. Jämlikhet mellan ett och ett annat land. Demokrati innebär att alla får lov att vara med och bestämma. (7NV)

Viktigt för mig i en demokrati är att de som ”styr” demokratin ser alla människor som likvärdiga, dvs. alla är människor i grunden. Då skall de också behandlas lika oavsett kön, politisk eller religiös inriktning. (32SP)

Alla ska, oavsett kön, etnisk bakgrund m.m. kunna vara med och besluta om saker som rör oss. Alla ska känna sig respekterade och hörda i samhället. Demokrati är när alla känner att de har fått sin röst hörd och känner att de har fått en chans att påverka det dagliga livet på ett sätt som gynnar dem. (36SP)

När respondenterna ges möjligheten att beskriva den goda demokratiska medborgaren framträder ytterligare demokrativärden, som framför allt har att göra med jämlikhetsidealet. Det handlar i många fall om att se andra och vara lyhörd inför andras åsikter, oavsett vilka de är. I stora drag ska medborgaren vara *tolerant, respektfull* och *öppensinnad*.

En god demokratisk medborgare ska bry sig om andra. De ska inte diskriminera någon. Man ska behandla alla lika. Man ska inte behandla någon annorlunda för att den har en annan färg, nationalitet, religion och kön. Om man ser någon bli illa behandlad ska man säga till. (34SP)

En god demokratisk medborgare behandlar alla lika, oavsett tankar eller bakgrund och följer alla demokratiskt bestämda regler. (26SP)

En typisk god medborgare borde vara en som låter alla andra medborgare få samma rättigheter som en själv. Man ska se till så att sina medmänniskor har samma möjligheter att få sin vilja fram i samhället som en själv. (9NV)

Han lyssnar på alla. Ser till så att alla får chansen att tala, bli sedda och hörda. Han får alla andra att känna sig värda och betydelsefulla. Han tar åt sig av vad andra säger och reflekterar över det och är beredd att ändra sina åsikter om han kommer fram till att de är bättre än hans egna. Han är öppen för förslag och förändringar. (7NV)

4.2 Demokrati är att rösta

Tillsammans med de demokrativärden som visat sig vara av stor vikt för respondenterna, är valet den tydligaste symbolen för demokratin. Att rösta är ett oförvitligt element, men det motiveras sällan särskilt ingående. Ungdomarna beskriver oftast inte explicit hur den representativa demokratin är ett medel för att förverkliga demokrativärdena. Däremot konstateras att det representativa systemet är en praktisk nödvändighet.

Demokrati är när alla över en viss ålder som är medborgare i landet, oavsett kön, har rätt att rösta. (24NV)

Alltså, demokrati är när folket styr. Men jag tycker inte att folket ska bestämma själva, folket ska rösta fram frivilliga kandidater som sedan ska föra fram folkets önskemål och göra det till verklighet. (25SP)

En demokrati skall ha ett flerpartisystem och alla medborgare över 18 år ska ha rösträtt. (11NV)

Vissa av de tillfrågade ungdomarna lyfter i synnerhet fram de brister som finns med den representativa demokratin, såsom partistruktur eller byråkrati. Ofta uttrycks en kritik mot de styrande, eller etablissemangen, som inte anses vara representativt för folket. Det rör sig både om ett misstroende mot partipolitiken i allmänhet, samt mot de personer som kan sägas stå som representanter för densamma.

Tittar man på partierna så tycker dom ändå ungefär samma som varandra. Och man har svårt att se hur dom ska agera i sitt beslutstagande innan diskussionen om beslutet har tagits upp. (3NV)

Det fungerar inte om man ska rösta på ett helt paket med åsikter, det finns alltid något som man inte håller med om. (6NV)

Demokrati för mig är när folket har röstat fram en regering/styre som sitter och bestämmer/(snackar strunt och diskuterar med kaffekopp i handen). Tillsammans med våran demokrati kommer en himla massa byråkrati. (23NV)

Tyvärr tror jag att det demokratiska styret vi har i Sverige idag har tappat en hel del av sitt förtroende hos medborgarna och att man inte känner att man kan förändra något när det finns en hel del falska och oärliga makthavare som inte lever som de borde. (13NV)

Även i beskrivningarna av medborgaren är valhandlingen det centrala i demokratin. Här tillkommer emellertid en aspekt; många av svaren pekar på att man inte bara ska gå och rösta, utan också göra ett aktivt, genomtänkt val. Det är inte tillräckligt att följa strömmen utan man ska helst vara insatt och engagerad, och på så sätt kunna ta ansvar för sina handlingar.

Dessutom betonas respekten för majoritetsviljan. Att rätta sig efter den ordning som gäller är av stor betydelse, genom att man som medborgare följer lagar och respekterar valresultat.

En typiskt god demokratisk medborgare deltar aktivt i de röstningar som hålls. En god demokratisk medborgare tar ansvar och kan motivera sina beslut i röstningar, dvs. de tar reda på vad han röstar på/vilka konsekvenser rösten kan ge. Dvs. de röstar inte bara för att rösta utan tar sitt ansvar av systemet. Följer de lagar och förordningar som styret bestämt (indirekt folket själv). (2NV)

När det är val ska man rösta annars kan mandaten bli felfördelade i jämförelse med de egentliga politiska åsikterna hos folket. (11NV)

De skall vara ganska medvetna om hur landet styrs och veta hur demokratin går till. Detta för att kunna vara med och delta i folkomröstningar och då ta ställning till frågan/problemet på ett rättvist sätt. Detta därför att landet ska få så bra demokrati som möjligt. (32SP)

En del utsagor pekar dock på att det finns andra metoder att påverka politiken och samhället, vid sidan om val och folkomröstningar. Det handlar om att föra en talan i olika sammanhang, samt att verka för demokrati i andra situationer än de uttalat politiska.

Det är också viktigt att [medborgaren] är med i politiska diskussioner och framför sina tankar för om ingen framför sina tankar så kommer demokratins utveckling att stanna och en typ av diktatur hade införts. Det är varje demokratisk medborgares skyldighet att vara politiskt aktiv. (17NV)

Att man i sitt eget vardagliga liv är demokratisk, eller jobbar på o försöker vara det. T.ex. på jobbet, att man diskuterar innan man fattar beslut. T.ex. i hemmet, försöker göra det rättvist mellan barnen. Ta beslut tillsammans med din partner. (10NV)

4.3 Ungdomar distanserade från demokratin

De allra flesta av respondenternas yttranden är, som tidigare nämnts, på en hög abstraktionsnivå. Frågorna som ställdes var avsiktligt vaga och hade för avsikt att inte styra in ungdomarnas tankar på något speciellt område, såsom nationalstaten eller elevdemokrati. Ungdomarnas svar är också ganska vaga många gånger. Som vi har sett i avsnitten ovan så beskrivs jämlikhet, frihet och röstning i översiktliga termer, där få praktiska eller konkreta exempel ges. I den mån demokratin sätts i relation till andra styrelseformer så handlar det i de allra flesta fallen av en kontrastering mellan demokrati och icke-demokrati – vanligen kommunism, fascism eller diktatur. Jämförelser mellan olika representativa demokratier saknas fullständigt.

Enligt mig, är demokratin världens hittills bästa styrform. Jmfr: Kommunism, Nazism, Fascism etc. (2NV)

I en demokrati får även folket vara med och bestämma medans i en diktatur är det bara en person som fattar alla beslut. (4NV)

Föreställningarna kretsar ofta kring nationalstaten och dess karakteristika. I de fall då valproceduren beskrivs närmare så talas det ofta om riksdag, regering och statsminister – och mindre ofta om till exempel lokala eller EU-relaterade val, även om detta också förekommer hos enstaka respondenter.

Undersökningen genomfördes i december 2006, ungefär tre månader efter valet. För Eslövs vidkommande innebar detta val bland annat att Sverigedemokraterna (sd) gick kraftigt framåt, och vid ett möte strax efter valet utsattes partiets medlemmar för ett våldsamt angrepp från politiska motståndare (se bl.a. SDS, 2006-10-15). Dessa händelser tycks ha föranlett vissa reaktioner från ungdomarna, om än i begränsad utsträckning.

Men det absolut viktigaste en demokratisk medborgare måste göra är att acceptera det val som landet gör även om det inte blev som man själv ville. Det är klart att man kan uttrycka sitt missnöje men inte t.ex. ta till våld som det blev mot SD i Eslöv. Har demokratin gjort ett val så måste man respektera det valet, oavsett vad det är för val. Annars kan vi lika bra skita i att ha demokrati. (6NV)

...och jag tycker inte heller att Sveriges styrande rättar sig efter vad folket tycker. Ett tydligt exempel är den orättvisa behandlingen av Sverigedemokraterna efter valet i år. Även om jag tycker de står för en del diffusa åsikter, så tycker jag de borde behandlas med respekt, och inte med ignorans som de stora partierna valde att göra. (27SP)

I några få fall uttalar sig ungdomarna om sin egen situation, i egenskap av ungdomar och skolelever. Inställningarna till frågan om ungdomar och demokrati är stundtals mycket kritiska.

Demokratin ska finnas överallt runt omkring dig. Den borde finnas på jobbet, skolan, träningen osv. Då borde den komma fram genom att alla som medverkar borde ha samma rätt att påverka vad som ska beslutas. (9NV)

Det är hur som helst ett jäkla tjafs, speciellt i Sverige, om hur alla ska vara med och bestämma om vad som händer i skolan, klassrummen och på arbetsplatserna. Vi får ofta frågor om hur vi känner att vi kan vara med och bestämma om våra läxor, studier, scheman, raster mm. Faktum är att man måste inte vara med på alla beslut som tas. Vi bor ju i Sverige, inget går ur styr! Demokrati bland ungdomar har blivit som en modegrej! Ingen tar ju beslut för att jävlas med oss! (5NV)

4.4 Opersonliga berättelser

De utvalda ungdomarnas sociala representationer om demokrati låter sig inte summeras sådär utan vidare, eftersom de rör sig över ett enormt fält av tankar, åsikter och associationer. Men trots variationen så återkommer vissa tankegångar – till viss del beträffande vilka värden man lägger i ordet demokrati, men kanske framför allt när det gäller hur man närmar sig och behandlar ämnet.

Som flera tidigare undersökningar visat så är folkstyre, jämlikhet, frihet och val vanligt förekommande begrepp i anslutning till demokrati (se fr.a. Eriksson, 2006: 113–119; Marková, Moodie & Plichotvá, 2001). Nationalstaten, Sverige i förevarande undersökning, står ofta som exempel för en demokrati. Även denna iakttagelse är i linje med tidigare resultat (jfr. Eriksson, 2006: 113).

Det som är slående är hur sällan respondenterna konkretiserar sina tankar, till exempel genom att exemplifiera olika uttalanden. Att eleverna underlåter att närmare precisera sina idéer stärker tron på att de ger uttryck för ett vardagsvetande, och att de inte ser det som något särskilt frapperande eller kanske ens vetenskapligt som behöver förklaras.

Demokrati framställs ofta som en procedur – ett sätt att fatta beslut där inte bara en persons vilja bestämmer. Men detta resonemang förs sällan eller aldrig utifrån eleverna själva. Ungdomarna beskriver inte sina egna erfarenheter, önskningar eller behov såsom de kan komma till uttryck i deras egen vardag. Den demokratiska proceduren framför andra är det nationella valet, och inte beslutsprocessen i skol- eller vardagsnära situationer för en 17-årig gymnasieelev. Faktum är att när respondenterna talar om demokrati så är det lika många som hänvisar till skola och unga/ungdomar, som till arbete och jobb.

Detta betyder ingalunda att ungdomarna ser elevinflytande och elevdemokrati som något oviktigt för dem. Däremot så väcks frågan om det är så att ungdomarna i fråga inte tolkar sin egen vardag i skolan och närområdet i termer av demokrati, eller om de har svårigheter att uttrycka det. Det kan givetvis vara så att de allra flesta ser medbestämmande på riksnivå som mer betydelsefullt än medbestämmande i exempelvis skolan, och därför har valt att utelämna det senare.

Under alla omständigheter finns det fog att söka vidare och spekulera kring de frågor som väcks. Och ett sätt att söka svar och förståelse för ungdomarnas föreställningar är att ställa dem bredvid forskarsamhällets idéer kring skolans roll i demokratin, vilket görs i nästa kapitel.

5. Analys av föreställningarna utifrån skolans roll i demokratin

I det andra kapitlet presenterades en forskningsöversikt över skolans roll i det demokratiska samhället, tillsammans med mina egna reflektioner kring denna forskning. Jag lyfte fram två spänningsfält som går igenom forskningen; det handlar dels om skolan bör inrikta sig på kunskapsförmedling eller fostran av medborgare, dels om den svenska demokratin beskrivs som ett föränderligt system eller någonting fast. Därtill diskuterade jag det deliberativa perspektivet inom forskningsfältet – som kretsar kring öppna, jämlika och rationella samtal kring viktiga frågor – och hur detta tenderar att bortse från frågor om kunskap och maktrelationer i skolan.

I detta kapitel knyter jag an gymnasieungdomarnas demokratiföreställningar till forskningsfältet om skolan i demokratin. I kapitlets första avsnitt tolkas ungdomarnas föreställningar om demokrati i termer av aktörer och strukturer. Många av deras svar vittnar om en relativt oproblematiserad bild av det demokratiska systemet, vilket gör att eventuella tillkortakommanden åläggs dess aktörer. Det andra avsnittet handlar om den abstrakta, eller teoretiska, bild av demokrati som råder bland ungdomarna, till skillnad från konkreta och subjektiva uttryckssätt. Detta är särskilt beaktansvärt i ljuset av de forskarbidrag som menar att skolan snarare förmedlar kunskap om demokrati än fostrar till densamma. I kapitlets avslutande avsnitt för jag en friare diskussion kring kunskap och makt. Jag vill framför allt peka på vilka implikationer som kan följa av en förenklad utbildning i och om demokrati. Dessutom poängterar jag att skolans demokratifostrande roll skulle kunna förtydligas ytterligare genom att en större del av undervisningen på ett konkret vis diskuteras i termer av demokrati. Det kan handla om att ifrågasätta och problematisera invanda föreställningar för att därigenom ge alla ungdomar samma möjligheter till medbestämmande och påverkan, både på kort sikt och i framtiden.

5.1 Den representativa demokratin – samhällets ryggrad

I avsnitt 2.3 diskuterade jag huruvida skolan ger en bild av det demokratiska systemet som föränderligt eller om det ses som någonting opåverkligt för dess aktörer. Risker finns att skolan oreflekterat reproducerar samhällets normer och maktstrukturer, i bästa avsikt att undervisa om demokratins funktioner (Junn, 2004). De som varnar för denna risk för inte sällan en strukturbaserad argumentation, där de menar att makt och inflytande utövas genom

normer och sätt att tänka och tala på (Bronäs, 2003; SOU 2004:40: 4). ”Utbildningssystemen är enligt Foucault det politiska medel som används för att bevara eller förändra diskurser och deras tillägnelse. Skolan avgör sålunda vad elever skall få lära sig om demokrati och om demokratidiskursen kan förändras” (Bronäs, 2003: 180–181).

Med ytterst få undantag visar de tillfrågade ungdomarna i denna undersökning upp en bild av demokrati som är så gott som bergfast. Demokratien kännetecknas av principiella värden, representativ demokrati och medborgare som följer lagar och går till valurnan vart fjärde år. Detta väcker frågan om i vilken mån ungdomarna tänker sig att samhället kan förändras, och hur detta ska gå till. Det starka betonandet av medborgarens plikt att rösta och att respektera systemet – vilket även Skolverkets (2001b, 2003) studier visar på – är exempel på hur demokratin förutsätter aktörernas välvilliga inställning att foga sig i vad som är. Detta perspektiv finns även hos statsvetare, som menar att kunskap medför makt (se t.ex. Almgren, 2006). Där finns en okomplicerat positiv inställning till ”förpliktelse till demokratiska principer och en större självtilltro i den politiska sfären” (Almgren, 2006: 84). Om skolans elever inte gör en skillnad mellan demokratiska principer i allmänhet och dagens demokratiska utformning, då finns litet utrymme för förändring i någon större skala.

En av respondenterna utmärker sig gentemot de andra, genom en demokratisyn som ifrågasätter den befintliga ordningen. Demokrati för denna person är:

Att det finns möjlighet till diskussion och förändring /.../ Att det ska bli ett öppnare samhälle som inte bygger så mycket på normer. Att man därmed får lättare att acceptera alla; alla med olika etniska bakgrunder, religion, sexuell läggning m.m. (10NV)

Det är slående att läsa hur normer inte bara ifrågasätts, utan dessutom påstås ligga till grund för fördomar. Att se normförändringar som demokratins uppgift är lite ovanligt till och med inom traditionell statsvetenskap, som snarare sysslat med empirisk forskning (Ekman & Todosijevic, 2003: 24).

Att uttalandet ovan står som ett unikum ska förstås inte tolkas som att övriga ungdomar har sämre insikt eller kunskap om demokrati. Media, skolan, familjen och valsystemet är emellertid faktorer som har betydelse för hur människor ser på samhället och agerar i det (Ekman & Todosijevic, 2003: 43), men sådana perspektiv saknas bland svaren.

Eriksson (2006) visar upp liknande resultat. Aktörerna ses som viktiga för demokratin, och det är centralt att de tillägnar sig kunskap och att de deltar i beslutsfattandet genom att rösta. Förutom valet sägs inte mycket om institutioner eller hur omvärlden påverkar samhällets utformning. Nationalstaten står som galjonsfigur och evigt exempel för demokratin (Eriksson, 2006: 117–118, 130–132, 241).

Omvärlden är likaledes osynlig i de svar jag samlat in. Av samtliga ungdomar är det två som riktar blicken utanför Sveriges gränser. En person talar om jämlikhet mellan olika länder och en talar om de mänskliga rättigheterna fastslagna av FN och bojkott av andra länders varor.

Den svenska demokratins oföränderlighet avtecknas också genom de sätt på vilka ungdomarna talar om demokrati. De sociala representationernas form – inte bara deras innehåll – vittnar om hur endimensionell demokratin uppfattas. Närhelst respondenterna utmanar

verklighetens demokrati så är det dels genom jämförelser med den idealiska demokratin, dels genom att kontrastera den med diktatur. Det är ont om mellanting, eller nyanserade förslag på hur demokratin skulle kunna förändras. Det förekommer inga – eller i bästa fall något enstaka – exempel hämtade från andra länder med representativ demokrati, såsom USA, Danmark, Frankrike eller Tyskland, eller resonemang kring antalet partier, parlament eller statschefer.

Enligt många forskare finns det en risk att skolan förmedlar normerande tankesätt som handlar om annat än en oföränderlig demokrati. Det handlar om den graverande tanken på att eleverna kanske tillägnar sig samma fördomar som är förhärskande i samhället i övrigt, vilket skulle reproducera till exempel diskriminering (se t.ex. Beach, 1999; Gustafsson, 2003). Bland de svar jag tagit del av finns inga tecken på att denna farhåga besannats. Tvärtom framkommer ofta betydelsen av respekt för andra människor och det angelägna i att bekämpa diskriminering. Det ska dock tilläggas att undersökningen inte avsett att studera föreställningar om mångfald eller diskriminering. För att på allvar dra några slutsatser kring sådana frågor krävs andra studier.

5.2 Folkstyret är något man lär sig

Almgrens (2006) avhandling om skolans demokratifostrande roll etablerar en sorts orsakskedja där skolans arbete med bland annat elevinflytande leder till att eleverna tillägnar sig kunskap om demokrati, som i sin tur ökar deras demokratiska inflytande som medborgare. Med gymnasieungdomarnas egna utsagor som utgångspunkt är den naturliga följdfrågan vad det har för betydelse att ungdomarna själva inte gör kopplingen mellan skolmiljön och demokrati? Om skolans uppgift är att fostra demokrater i vid mening, då innebär demokratisk kompetens inte bara att kunna känna igen en demokratisk stat när man ser den, utan rimligtvis också att kunna urskilja och problematisera demokratiska arbetssätt inom andra områden, vilket eleverna till synes inte gör.

Eriksson (2006) ger empiriskt stöd för resonemanget. ”Trots de uttalade intentionerna i läro- och kursplaner, kopplar ungdomarna alltså inte särskilt ofta samman demokratiutövning med den egna skolmiljön. Några av grundskoleeleverna gör det som hastigast, gymnasieeleverna inte alls” (Eriksson, 2006: 246). Hon skriver vidare om hur eleverna uttrycker en tämligen entydig bild av demokrati, även om de till stor del tar upp olika saker (Eriksson, 2006: 248–249).

Skolverkets (2001b, 2003) studier under namnet *Ung i demokratin* är likaledes inriktade på kunskap som viktig faktor för demokratins funktion. Dessa studier, precis som Almgrens (2006), gör inga ansträngningar att utmana den traditionella bilden av människors handlande som en direkt följd av yttre stimuli. Risken är att kunskapsförmedling förväntas ge ett förutsägbart och önskvärt beteende hos medborgarna, eleverna.

Som Beckman (2003) så väl poängterar, finns ingen direkt koppling mellan faktakunskap och intellektuell eller analytisk förmåga. För demokratin som helhet är det med andra ord inte tillräckligt att blott och bart känna till den representativa demokratins principer och meka-

nismer. Ungdomarna i denna studie visar inga alarmerande tecken på okunskap om den svenska demokratin. Däremot tenderar andra demokratiformer att negligeras. Av skolans två demokratifostrande roller är det med andra den kunskapsförmedlande som ger sig tillkänna, och inte den som handlar om demokratiska arbetsmetoder (jfr. Ekman & Todosijevic, 2003: 36).

Med de två frågor som ungdomarna ställdes inför fanns all möjlighet att tala om skolan, sin egen möjlighet att påverka, relationen till lärare och vuxna, politikens syn på unga eller hur man känner vanmakt inför politiken. Även om frågorna inte avsåg att appellera specifikt till ungdomarnas egen livssituation, så hade sådana resonemang knappast varit sensationella. Personliga och subjektiva utsagor förekommer dock i mycket liten utsträckning. De ger i stället en bild som är i linje med den Bronäs (2003) menar är förhärskande i läroböcker, det vill säga en bild av demokratin som någonting fast och solitt som det råder samförstånd kring.

5.3 Makten i demokratin – överallt och ingenstans

Makt är ett begrepp som i stort sett saknas i ungdomarnas berättelser om demokrati. Endast några få nämner makt i någon form, och ingen av dessa problematiserar eller diskuterar begreppet eller gör ett försök till definition. Makt är helt enkelt inte bland de första associationerna när det gäller demokrati, vilket kanske är föga förvånande med tanke på att även forskarsamhället i stor utsträckning negligerat dessa frågor (se avsnitt 2.4). Det finns emellertid några intressanta forskningsbidrag som handlar om relationen mellan kunskap och makt. Dessa är särskilt beaktansvärda och relevanta mot bakgrund av det deliberativa perspektivet, som tar stor plats i forskningen om skola och demokrati.

Som jag tidigare poängterat är det mycket svårt att ge en samlad och entydig beskrivning av vad deliberativa samtal är, vad de förutsätter och vad de antas leda till. Medan vissa teoretiker lägger tonvikten på att samtalen ska mynna ut i samförstånd mellan deltagarna, menar andra att samtalsprocessen i sig – det vill säga *att* man samtalar – är det viktigaste (Roth, 2000: 131–134). De är dock överens om att samtalen ska präglas av rationalitet och saklighet. Genom deltagande på jämlika villkor undanröjs alla hinder i form av manipulation och den starkares maktutövning, och kvar står det starkaste argumentet (se t.ex. Englund, 2000: 6; Roth, 2003: 408).

Den undersökning som här genomförts ger dessvärre inget bra underlag för att bedöma den potentiella framgången för deliberativa samtal. För det krävs andra studier. Däremot är det så att ungdomarna i ett avseende ger en ganska samstämmig bild av demokrati genom att de så ofta refererar till allmänna principer och den representativa demokratin, och underlåter att bli personliga eller uttalat subjektiva.

Det deliberativa perspektivet är en välkommen och behövlig invändning mot ensidig kunskapsförmedling och utövande av auktoritet. Däremot ser jag inte hur deliberativa samtal kan kringgå de rådande maktstrukturer som ryms inom till exempel kunskapen och språket. Anledningen är att ungdomarnas sociala representationer, deras föreställningar om demokrati,

handlar lika mycket om vad de säger som om tankesätt och resonemang. Howarth (2006) pekar på hur vetenskap blir till vardagsvetande, genom att icke-önskvärda representationer om sociala fenomen konkurreras ut inom bland annat skolan. ”We have to examine the processes by which knowledge systems become reified and so legitimized in different contexts and encounters” (Howarth, 2006: 74).

Det finns sålunda ett slags spänningsförhållande mellan möjligheten till förändring å ena sidan och etablerandet av samförstånd å den andra. Den av ungdomarna som citerades ovan uttrycker att samhällsförändring och ifrågasättandet av normer leder till ett bättre samhälle. Den övervägande delen av de tillfrågade ungdomarna resonerar inte på detta vis. De bekräftar snarare farhågan att skolans elever fås att tro att systemets åsikter är deras egna, vilket skapar ett samförstånd om vad demokrati är (Bronäs, 2003: 183–188).

Även om deliberativa samtal låter som en god metod för att diskutera samhällsfrågor så finns det en risk att de gör kunskapsförmedlingen, och därmed maktutövningen, mer subtil. Det kan inte vara någon enkel uppgift att förändra elevers uppfattning av klassrummet, så att de ser sig som jämlika sina lärare. Englund (2000: 13) öppnar dessutom upp för att ge lärarna makt över när samtalen ska föras.

Dahl och Lundgren (2006) har konstaterat att lärare använder diskussion som medel för att lösa värdekonflikter. Diskussionerna förs dock ofta utifrån lärarnas sunda förnuft och deras intuition, vilket knappast kan fungera som garant för att alternativa bilder kommer fram (Dahl & Lundgren, 2006: 293–295, 301). ”Kunskapen, vetandet blir uttryck för makt och anspråken på förnuft det främsta kännetecknet för den”, menar Gustafsson (2003: 111), som föreslår förändrade perspektiv för att motverka så kallad universalism. Voelklein och Howarth (2005) resonerar på ett liknande sätt. Det är genom att konfronteras med motstridiga sociala representationer som människor börjar reflektera över sina egna föreställningar och därigenom kan utnyttja den möjlighet till omtolkning som alltid finns (Voelklein & Howarth, 2005: 440).

Bronäs (2003) beskriver i enkelhet demokrati som en balansgång mellan frihet och makt. ”Demokrati handlar om maktutövning. Samtidigt hämtar den sin legitimitet ur ’den frie aktive medborgaren’. Frågan blir då hur långt demokratin kan utöva sin makt över ’den frie aktive medborgaren’ utan att demokratin dör” (Bronäs, 2003: 177).

Det sätt på vilket många ungdomar talar om demokrati kan vara ett tecken på – men behöver inte vara ett bevis för – att unga medborgare saknar möjlighet att på ett fritt och aktivt sätt skapa sig en egen föreställning om demokrati och att uttrycka denna. Som framgått av ungdomarnas svar på de två frågorna är de ytterst få som intar en individuell position och relaterar demokrati till sin egen omgivning eller till egna upplevelser. Enligt en teori som presenterades avslutningsvis i kapitel två, så är individens frihet det viktigaste i en demokrati. Denna frihet är källan till demokratin, och den uppnås genom konkurrerande perspektiv och föreställningar om omvärlden som aldrig tillåts bli helt oföränderliga (Owen, 2000; Schrift, 2000).

För skolans vidkommande skulle detta innebära att man i stor utsträckning lägger fokus på demokratins allra mest grundläggande principer, och ger varierande perspektiv på hur och i vilka sammanhang dessa kan realiseras. I SOU 2000:1 nämns flera tänkbara uppgifter för skolan. En är att den ska visa på alternativa kunskapssyner ”och själv vara en demokratisk

miljö som tillåter oenighet” (SOU 2000:1: 242). Genom att på ett tydligt sätt framhålla demokratins principer och inte någon specifik ”spelplan” framför andra, såsom staten eller kommunen, kan ungdomar förhoppningsvis tillägna sig egna och meningsfulla sätt att förhålla sig till demokrati, som fria och aktiva medborgare.

6. Om att studera ungdomars demokratiföreställningar

Lyhördhet och förståelse för ungdomar gynnar framtida demokratiforskning inom inte bara statsvetenskapen, utan också andra vetenskapliga discipliner. De som vill utreda möjligheterna och lämpligheten med deliberativa samtal skulle förmodligen tjäna stort på mer empirisk forskning. Några av de stötestenar jag lyft fram handlar om att skolans demokratifostran måste ske med ett medvetande om befintliga maktrelationer, och att deliberativa samtal inte nödvändigtvis tar hänsyn till detta medvetande. Detta gör att det deliberativa perspektivet i hög grad inbjuder till fortsatt forskning och fortsatta diskussioner om hur medborgare skolas in i det demokratiska samhället och i demokratiska arbetssätt.

I detta kapitel vill jag först tala om vikten av att låta ungdomar komma till tals, och därefter säga ett par ord om den metodologiska ansats som använts. Det handlar dels om de uppenbara svårigheterna med att studera människors kognitiva funktioner, men också behovet av att göra just detta.

6.1 Ungdomar i samhället

Ungdomar är inte någon avgränsad, homogen eller på förhand definierad grupp av människor. Begreppet är snarare en social konstruktion som fylls med mening genom alla de associationer vi behåller det med (Ekman & Todosijevic, 2003: 44; Eriksson, 2006: 27). Inom en del forskning ses ungdomar som ”not yet” – vilket indikerar att de inte *är* utan *blir* fullvärdiga medborgare eller framtida beslutsfattare – medan man inom andra sammanhang tar fasta på att ungdomar är en samtidspegling som är intressant i sig (Eriksson, 2006: 25–28).

De ungdomar som deltagit i denna studie förefaller ibland befinna sig på viss distans till den demokrati de beskriver. Det yttrar sig inte på så vis att de uttrycker någon stark misstro eller ilska gentemot ett samhälle de inte får styra över. Däremot är många av utsagorna så opersonliga att de hade kunnat komma från vilken medborgare som helst i landet, oavsett ålder eller geografisk eller socioekonomisk hemvist. En fråga som väcks är således om ungdomarna ser sig själva som ”not yet” – om de har en föreställning om att deras tid kommer, den är inte nu?

Att vända sig direkt till ungdomar för att få svar på frågor om ungdomar och politik låter förstås som ett oslagbart recept. Faktum är dock att relativt få statsvetare gjort just detta (Ekman & Todosijevic, 2003: 62–63). Inte minst saknas en vetenskap av ungdomars tankegångar och deras resonemang beträffande demokrati och politik (Eriksson, 2006: 32).

Ungdomar påverkas av bland annat kamratskap, skola och media, medan familjen får allt mindre betydelse för politisk socialisation (Ekman & Todosijevic, 2003: 49; Eriksson, 2006: 29). Det finns därför anledning att fästa mindre uppmärksamhet vid tänkbara bakgrundsfaktorer och i stället vända sig direkt till ungdomarna.

6.2 Individer i demokratin

Eriksson (2006) har i sin digra avhandling använt sig av fokusgruppintervjuer, vilket ger en möjlighet att ställa följdfrågor för att därigenom uppmuntra respondenterna att konkretisera sina tankar och resonemang. En sådan metod – tillsammans med det omfattande utrymme en doktorsavhandling innebär – ger förstås underlag för en avsevärt mer nyanserad och innehållsrik analys än denna uppsats gör. En styrka med den teori och metod som här använts är dock att den på ett intressant sätt beaktar *hur* ungdomarna talar om demokrati. Detta har visat sig mycket fruktbart. Att ställa frågorna skriftligt innebär därtill att forskaren omöjligt ”slinger på orden”, genom att tala om exempelvis demokratin eller *en* demokrati vilket hade kunnat leda in respondenterna på tankar kring avgränsade territoriella enheter såsom länder. Med essämetoden garanteras att alla hänvisningar och tankegångar är resultatet av respondentens egen kognitiva verksamhet med minimal inverkan från andra.

Teorin om sociala representationer, som här använts, innebär en ansats och en begreppsapparat som åtminstone delvis tillfredsställer behovet av ökad kontaktyta mellan olika vetenskapliga discipliner (jfr. Ekman & Todosijevic, 2003: 75, 114). Människors föreställningar om sin omvärld kan behandlas inom allt ifrån psykologi till pedagogik, sociologi och statsvetenskap. Sociala representationer befinner sig på individnivå och på samhällsnivå på en och samma gång (Voelklein & Howarth, 2005: 432). Det finns en naturlig länk mellan hur människor tillägnar sig ett vetande, hur detta ser ut, samt vad det får för konsekvenser (jfr. Howarth, 2006). Även om inte varje studie kan täcka in allt, så finns det en poäng i att förena aktörsbaserade ansatser med strukturella, vilket teorin om sociala representationer gör.

Mot bakgrund av de ofta abstrakta och opreciserade svar ungdomarna givit så är det vanskligt att göra för långtgående tolkningar om demokratiföreställningarnas konsekvenser. Ungdomarna kan exempelvis reagera på något som hänt i omvärlden – låt säga attacken mot Sverigedemokraterna i Eslöv – och begripliggöra detta fenomen genom att relatera det till demokratis principer och regelsystem. Slutsatsen är att partiet har behandlats orätt, eftersom deras politiska motståndare inte har hållit sig till principerna om icke-våld, tolerans och respekt, vilka alla ingår i demokratis fundament. Händelserna kring Sverigedemokraterna förankras i vissa ungdomars medvetande genom att det passas in i befintliga föreställningar om demokrati.

Ju fler olika perspektiv på händelser i samhället som ungdomar möter, ju bättre blir de på att skapa sig en individuell uppfattning värd att göra hörd.

Referenser

- Abric, J.-C. (1995). Metodologi för datainsamling vid studiet av sociala representationer. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 97–120). Göteborg: Daidalos.
- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Beach, D. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349–365
- Beckman, L. (2003). Demokrati och kompetenskrav. Barn, ungdomar och rätten till politiskt inflytande. I B. Jonsson & K. Roth (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 75–93). Lund: Studentlitteratur.
- Bronäs, A. (2003). Demokratins ansikte – vilken bild av demokrati visas i samhällskunskapsböcker för gymnasiet? I B. Jonsson & K. Roth (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 177–201). Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, M. & Orfali, B. (1995). Inledning. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 15–24). Göteborg: Daidalos.
- Dahl, A. & Lundgren, M. (2006). Sunt förnuft – En fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete. I SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma. Demokratins ideal och andrafierande praxis* (s. 275–309). Stockholm: Fritzes.
- Ekman, J. & Todosijevic, S. (2003). *Unga demokrater. En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Englund, T. (1999). Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret* (s. 13–50). Stockholm: Fritzes.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, C. (2006). "Det borde vara att folket bestämmer". *En studie av ungdomars föreställningar om demokrati*. Örebro universitet: Örebro Studies in Political Science 16.
- Gustafsson, B. (2003). Demokrati, identitet och bildning. I B. Jonsson & K. Roth (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 95–120). Lund: Studentlitteratur.
- Howarth, C. (2006). A representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65–86.
- Israel, J. (1995). Efterskrift. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 211–216). Göteborg: Daidalos.

- Jodelet, D. (1995). Sociala representationer: Ett forskningsområde under utveckling. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 27–56). Göteborg: Daidalos.
- Jonsson, B. & Roth, K. (red.). (2003). *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, B. & Welén, T. (2003). Unga vuxnas kunskaper om demokrati. Intervjuer med tolv nyanställda unga vuxna. I B. Jonsson & K. Roth (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 305–328). Lund: Studentlitteratur.
- Junn, J. (2004). Diversity, immigration, and the politics of civic education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 253–255.
- Larsson, H. A. (2003). Från illusion till konkretion? Om förutsättningarna för demokrati-fostran i skolan och i lärarutbildningen. I B. Jonsson & K. Roth (red.), *Demokrati och lärande: Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 149–176). Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, M. (1999). Demokrati i skolan? I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret* (s. 51–120). Stockholm: Fritzes.
- Magioglou, T. (2003). *Social representations of democracy; Ideal versus reality*. Paper presenterat vid "The 1st LSE PhD Symposium on Modern Greece: 'Current Social Science Research on Greece'", LSE, 21 juni, 2003. Hämtat 2006-11-16 från <http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicobservatory/pdf/symposiumpaperonline/Magioglou.pdf>
- Marková, I. (2000). Amédée or How to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419–460.
- Marková, I. (2001). Dialogical perspectives of democracy as social representations. *Critical Studies, Vol. 16, "Language – Meaning – Social Construction"* (C. B. Grant & D McLaughlin, red.), 125–139.
- Marková, I., Moodie, E. & Plichotvá, J. (2000). Democracy as a social representation. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Social representations and communicative processes*. Jönköping University Press.
- Moscovici, S. (1995). Från kollektiva till sociala representationer: En kort historik. I M. Chaib & B. Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 57–82). Göteborg: Daidalos.
- Oscarsson, H. (1998). Det unga medborgarskapet. I SOU 1998:101, *Det unga medborgarskapet – Dokumentation från ett seminarium* (s. 13–30). Stockholm: Fritzes.
- Owen, D. (2002). Equality, democracy, and self-respect: Reflections on Nietzsche's agonal perfectionism. *Journal of Nietzsche Studies*, 24, 113–131.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the politics of citizenship education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 249–251.
- Roth, K. (2000). *Democracy, education and citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Stockholm: HLS Förlag.
- Roth, K. (2003). Freedom of choice, community and deliberation. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 393–413.

- Schrift, A. D. (2000). Nietzsche, Foucault, Deleuze, and the subject of radical democracy. *Angelaki Journal of the Theoretical Humanities*, 5(2), 151–161.
- SDS. (2006-10-15). ”Kaos och förstörelse när aktivisterna gick till attack”. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Skolverket. (2001a). *Strategi för Skolverkets arbete med de demokratiska värdena – En sammanfattning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001b). *Ung i demokratin. En studie av ungdomars demokratiska kompetens* (Rapport 210). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Ung i demokratin. Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor* (Rapport 232). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Barn, elever och personal – riksnivå. Del 2, 2006. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 277). Stockholm: Skolverket.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati!* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma. Demokratins ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes.
- Voelklein, C. & Howarth, C. (2005). A review of controversies about Social Representations Theory: A British debate. *Culture & Psychology*, 11(4), 431–454.
- Westheimer, J. (2004). Introduction – The politics of civic education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 231–234.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 241–247.

Bilaga 1

Unga och demokrati

Den här undersökningen handlar om unga människor och demokrati. Nedan följer två frågor som jag skulle uppskatta mycket om du ville svara på. Jag är intresserad av att få tillgång till dina egna reflektioner och tankar, så svara gärna så uttömmande som möjligt. Tycker du något är oklart eller otydligt så svara så gott du kan, och resonera fritt.

Det finns inga rätta eller felaktiga svar, och alla åsikter och tankar är lika viktiga för mig. Du har all rätt att vara positiv eller negativ, att kritisera något eller säga vad du ser som bra eller önskvärt. Demokrati kan handla om jämlikhet, frihet, hur man styr i samhället, eller något helt annat som du tänker på. Tänk efter noga och svara som det passar dig.

Använd ett papper för varje fråga och skriv vilken fråga svaret gäller. Skriv namn och klass på varje svarspapper. Du garanteras fullständig anonymitet, och ditt namn kommer inte att föras vidare.

Jag är ytterst tacksam för din medverkan!

1. Vad, enligt dig, kännetecknar demokrati?

2. Enligt ditt sätt att se det, vad är typiskt för en god demokratisk medborgare?