



**LUNDS**  
UNIVERSITET

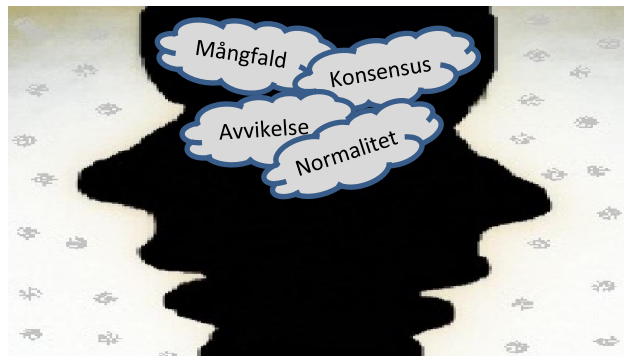
**Samhällsvetenskapliga fakulteten**

Sociologiska institutionen

# DEMOKRATIUPPDRAGETS DILEMMAN I UNDERVISNINGEN

En studie om normalitet och avvikelse samt  
reproduktionen av vär[1]den

Martin Eksath



*Bildmontage av författaren*

Författare: Martin Eksath  
Master uppsats SOCM04, 30 hp [ECTS]  
Vårterminen 2013  
Handledare: Kjell Nilsson

Lunds Universitet

Sociologiska institutionen

## ABSTRACT

Arbetets art: Master uppsats, 30 poäng

Sidantal: 65

Titel: Demokratiuppdragets dilemman i undervisningen: En studie om normalitet och avvikelse samt reproduktionen av vär[ ]den

Författare: Martin Eksath

Handledare: Kjell Nilsson

Datum: 29 augusti 2013

Bakgrund: Många lärare tycker att skolans uppdrag att utveckla både kunskaper och demokratiska värden hos eleverna är svårt att genomföra. Kan undervisning verkligen både bidra till att utveckla samhället samtidigt som skolan ska fostra, bevara och reproducera vissa normer, tankar och värden?

Syfte: Syftet med uppsatsen är att skildra hur elever och deras lärare beskriver och förhåller sig till bärande begrepp i det demokratiska uppdraget, såsom demokrati, värdegrund och medborgarkompetens.

Metod: Empirin i uppsatsen är insamlad på 17 olika skolor under våren 2012 och tidigare bearbetad med utgångspunkt från skollagen. I denna uppsats beskrivs och tolkas det empiriska materialet utifrån sociologisk grund.

Resultat: Som helhet har studien uppmärksammat en låg grad av praktisknära elevinflytande, öppna samtal, kritiskt- eller normkritiskt tänkande, även om det också visats prov på det motsatta. Studien har funnit en klyfta mellan vad lärarna sa sig göra och vad som faktiskt ägde rum vid de 230 lektionsobservationer som genomfördes. Den medborgarkompetens som eleverna ges möjlighet att tillägna sig tycks vara beroende av den enskilde lärarens egen medborgerliga kompetens och därmed förmåga att uttolka uppdraget och omsätta detta i undervisningspraktik. De förväntningar lärarna har på eleverna verkar påverka vilka demokratiska kompetenser som läraren anser vara av vikt för eleverna. Vid en sociologisk analys av materialet har ett flertal diskurser framträtt. Diskurserna är överlappande och kan knytas samman på ett flertal sätt. I uppsatsen förs en diskussion utifrån teman som *Det Normala och det Avvikande*, *Reproduktionen av Vär[ ]den*, samt *Demokratin och Den Ideale Samhällsmedborgaren*.

Nyckelord: Utbildningssociologi, Rättsociologi, Deliberativ demokrati, Värdegrund, Medborgarkompetens, Reproduktion, Makt, Bourdieu, Foucault, Giddens

**“We must become the change we want to see”**

Mahatma Gandhi

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Prolog med introduktion .....</b>	<b>1</b>
1.1	Prolog .....	1
1.2	Bakgrund .....	3
1.3	Syfte och forskningsfrågor .....	4
1.4	Disposition med läsanvisningar .....	6
<b>2</b>	<b>Problemområdet .....</b>	<b>7</b>
2.1	Deliberativ demokrati.....	7
2.2	Skolans demokrati- och kunskapsuppdrag.....	9
2.3	Forskningsöversikt: Skolans arbete med demokrati- och värdegrund .....	11
2.4.1	Grundläggande demokratiska värderingar.....	11
2.4.2	Kunskaper om samhälle och politik.....	12
2.4.3	Medborgerliga förmågor.....	13
2.4	Sammanfattning av problemområde och forskningsöversikt.....	14
<b>3</b>	<b>Teori.....</b>	<b>15</b>
3.1	Bourdieu: Samhällets reproduktion.....	15
3.1.1	Kapitalbegreppet.....	15
3.1.2	Maktens fält .....	16
3.1.3	Symboliskt våld och reproduktion.....	17
3.1.4	Kort kritik kring Bourdieus begreppsapparat .....	17
3.2	Foucault: Den moderna maktens styrning.....	18
3.2.1	Diskurser.....	18
3.2.2	Makt.....	19
3.2.3	Styrning och styrningsmentalitet .....	20
3.2.4	Kort kritik mot idéerna om styrningsmentalitet.....	20
3.3	Giddens: Den kompetenta individen .....	21
3.3.1	Struktureringsteorin .....	21
3.3.2	Aktörer .....	21
3.3.3	Handling.....	22
3.3.4	System och struktur .....	23
3.3.5	Kort kritik mot struktureringsteorin.....	23
3.4	Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna .....	23
<b>4</b>	<b>Metod .....</b>	<b>25</b>
4.1	Vetenskapsteoretiska perspektiv .....	25
4.2	Forskningsdesign.....	26
4.3.1	Avgränsningar.....	26
4.3.2	Urval och representativitet.....	28
4.2.3	Val av undersökningsmetoder .....	28
4.3	Genomförande och insamling av empiri .....	30

4.4	Bearbetning och tolkning av det empiriska materialet.....	32
4.5	Reflektion kring kvalitet och tillförlitlighet .....	34
4.6	Forskningsetiska överväganden .....	35
<b>5</b>	<b>Resultat med analys .....</b>	<b>38</b>
5.1	Inledande beskrivning .....	38
5.2	Samsyn och konsensus i två idealtypiska skolmiljöer .....	40
5.3	Elevinflytande och deliberativa samtal .....	45
5.4	(Norm)kritiskt tänkande .....	48
5.5	Sammanfattning av det empiriska materialet .....	53
5.6	Sammanfattning av framträdande teman och diskurser .....	54
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>56</b>
6.1	Det Normala och det Avvikande .....	56
6.2	Reproduktionen av Vär[I]den.....	59
6.3	Demokratin och Den Ideale Samhällsmedborgaren.....	61
6.4	Bedömning av teorierna och det empiriska materialets relevans för syftet .....	63
6.5	Betydelse för fortsatt forskning.....	64
<b>7</b>	<b>Referenser .....</b>	<b>66</b>
	Appendix I: Tolkningar av centrala begrepp .....	72
	Appendix II: Verksamhetsbedömning .....	73
	Appendix III: Elevenkät, Lärarenkät .....	79
	Appendix IV: Intervjuguide.....	81
	Appendix V: Observationsschema.....	82
	Appendix VI: Tabellbilaga .....	84

# 1 Prolog med introduktion

---

I *prologen* [1.1] kommer jag att presentera mina personliga grunder till varför jag tycker ämnet för denna masters uppsats är angeläget. I *bakgrund* [1.2] kommer jag att förse läsaren med de bakomliggande orsaker som har lett fram till forskningsfrågorna. *Syfte* och *forskningsfrågor* presenteras i [1.3]. Intentionen med *disposition* [1.4] är att ge en överskådlig bild av meningen med vart kapitel för att samtidigt ge läsaren ett tidigt sammanfattande intryck av vad som komma skall.

## 1.1 Prolog

Jag har en djup övertygelse att en hållbar samhällsutveckling (i såväl ekologisk, ekonomisk, politisk, social och kulturell mening) enbart kan uppnås genom en sann mångfald av aktiva, engagerade och delaktiga samhällsmedborgare. Människor med kunskaper, förmågor och inte minst lust och förutsättningar för att bidra till en positiv utveckling. Ett samhälle där olikheter inte bara respekteras utan ses som något som berikar oss och där vi känner en samhörighet i det mångfacetterade. Jag ser detta rikt nyanserade samhälle som en idealvärld, men samtidigt vet jag att det finns förhållandevis många som opponerar sig mot mångfald. Människor som låter sig skrämmas av det obekanta och ser det beskrivna som en fruktad dystopi – illusionen om svenskhetens undergång.

I samma stund som vi möter andra människor, deras värderingar, kunskaper och erfarenheter eller ett annat sätt att leva i ett fjärran land långt borta, inbjuds vi att stanna upp för att reflektera över vår egen tillvaro. Jag har förmånen att regelbundet befinna mig i Indien. Min upplevelse därifrån är att den offentliga debatten och de samtal som förs mellan människor är mer mångskiftande och kritisk än den diskussion vi är vana vid att föra i det konsensusbenägna Sverige. En förutsättning för utveckling sägs vara att det normerande ifrågasätts genom att åsikter, inte minst i det offentliga samtalet, tillåts brytas mot varandra. Kanske kan det finnas skäl för svensk oro? I Sverige tycks en lejonpart av den offentliga diskursen kretsa kring återvunna B-kändisar som leker på tv eller kring veckans paniklarm där

media och forskare i symbios skrämmer oss för chips, mobiler, asteroider, olivolja eller annat som kan vara farligt. En sorts symboliskt våld, där maktens öga reproducerar det andefattiga?

Sverige beskrivs trots detta som ett av världens mest demokratiska länder (The Economist Intelligence Unit, 2011)<sup>1</sup>. Samtidigt finns det ett demokratiskt underskott i Sverige där delar av befolkningen inte deltar (eller ges möjlighet att delta). Kan det vara så att demokratis i jämförelse friktionsfria utveckling i Sverige under det senaste seklet gjort att vi inte problematiserat vad begreppet egentligen borde innebära i ord och i handling? Vem styr när självständighet är ett mantra?

Skolväsendet har som en av sina mest centrala funktioner att säkerställa samhällets demokratiska utveckling genom att utbilda medvetna, kritiska och kompetenta samhällsmedlemmar som kan hantera den kunskap och värdegrund som det svenska samhället sägs vila på<sup>2</sup>. Skolan har ett delikat uppdrag då den ska bejaka olikheter, släppa fram en mångfald av tankar och uppmuntra till normkritiskt tänkande samtidigt som den främjar konsensus, fostrar, förmedlar och reproducerar, exempelvis gemensamma värden och idéer. Vad sker då lärare och elever möts för att konstruera mening i detta politiskt mångtydiga uppdrag? Och var döljer sig den egentliga makten i detta sociala spel?

**Sammanfattningsvis** så kretsar mitt intresseområde kring förutsättningarna för en hållbar samhällsutveckling och närmare bestämt relationen mellan kunskap och makt och det kraftfält som uppstår då olika normer, intressen och maktsfärer möts kring begreppen demokrati och värdegrund. Vad menar vi *egentligen* med dessa begrepp? Vad får det kraftfält som uppstår för betydelse för olika grupper och individer? Vad sker *egentligen*; en utveckling mot ett bättre samhälle där det finns en genuin känsla av samhörighet mellan mångfacetterade medborgare eller en reproduktion av rådande uniforma strukturer och tankesätt?

---

<sup>1</sup> Se exempelvis *The Economist* demokratiindex som år 2011 bedömde att det endast fanns 25 fullständiga demokratier bland världens länder. Sverige rankades detta år som världens fjärde mest demokratiska land. Året innan, 2010, innehade Sverige plats nummer ett. Länk: <http://www.eiu.com/default.aspx>

<sup>2</sup> Jmf UNESCO och arbetet med “*United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*”. UNESCO ska ansvara för att FN:s arbete för en hållbar utveckling integreras i all utbildning. Länk: [http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)

<b>Mina motiv för att skriva denna uppsats</b>	<b>Relaterar till I:</b> Min förra masters uppsats (Eksath, 2011) och till den offentliga debatten i Indien
	<b>Relaterar till II:</b> Mitt nuvarande arbete på Skolinspektionen, där mina uppgifter består i att se hur Skollagen efterföljs och utvärdera åtgärder inom skolsystemet.
	<b>En undran I:</b> Vad sker i det kraftfält som uppstår då olika normer, intressen och maktsfärer möts? Bidrar en gemensam värdegrund till en reproduktion av de härskande diskurserna i samhället?
	<b>En undran II:</b> Fungerar deliberativ demokrati där beslut grundas på fria och förnuftiga samtal mellan jämlika medborgare eller finns risk att vissa individer eller grupper snarare marginaliseras?
	<b>En undran III:</b> Bidrar skolans demokrati- och värdegrundsfostran till att vi ska kunna uppnå ett samhälle där vi känner samhörighet i mångfalden? Ges elever lika förutsättningar för att kunna förverkliga sina drömmar och leva det liv de vill leva?

**Tabell 1.1: Memo avseende forskaridentitet.** [Författaren, 2013]

## 1.2 Bakgrund

En demokratisk stat lever för och genom sina medborgare. Men hur bör medborgarna vara rustade för att kunna verka i demokratin? Medborgarnas politiska engagemang är en grundläggande byggsten i en demokrati, men det är långt ifrån tillräckligt. Alla behöver ges lika förutsättningar att vara delaktiga i demokratin, vilket inte är fallet i dag.

Skolan har en exklusiv ställning med sitt dubbla uppdrag att dels fostra eleverna till goda demokrater och dels att öka elevernas kunskaper<sup>3</sup>, men även för att skapa den vi-känsla som är nödvändig i ett samhälle. Skolan ska enligt styrdokumentet bidra till att eleverna tillägnar sig den medborgerliga kompetens som de behöver som vuxna för att kunna leva och delta som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det finns internationella studier som visar att svenska elever har jämförelsevis goda medborgarkunskaper, men det finns även studier som tyder på att det finns ungdomar i Sverige som långt ifrån värdesätter sina demokratiska fri- och rättigheter<sup>4</sup>.

Medborgerlig kompetens består av tre delar; [1] Att dela de grundläggande demokratiska *värderingar* som det svenska samhället enligt lagstiftningen vilar på, såsom tolerans, jämlikhet, solidaritet, respekt för mänskliga rättigheter och olikheter samt för vår gemensamma miljö; [2] Att besitta de nödvändiga teoretiska *kunskaper* som fordras för att aktivt kunna delta i samhällslivet, till exempel kunskap om politik, samhälle och hur demokratin fungerar; [3] Att förfoga över de praktiska *färdigheter* och *förmågor* som är

<sup>3</sup> Skollagen (2010: 800) 1 kap. 4, 5 och 10 §§ samt 10 kap. 2 §; Lgr11

<sup>4</sup> Se t.ex. Skolverket (2010 a, b; 2012).



nödvändiga för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle, bland annat förmåga att läsa, skriva och räkna, förmåga att kunna kommunicera och söka information och förmåga till kritiskt tänkande. Eleverna måste också få praktisk erfarenhet av ansvarstagande, delaktighet och medinflytande genom att arbeta i demokratiska former<sup>5</sup>.

Utbildningssystemet är en paradox, där utbildningen syftar till att *utveckla* samhället samtidigt som det implicit är en form av politisk socialisation där skolan fostrar, *bevarar* och reproducerar normer, tankar och värden. Det finns anledning att tro att utbildningen delvis motverkar sitt syfte att inkludera alla medborgare i det demokratiska deltagandet och istället reproducerar de befintliga samhällsklyftor som finns mellan olika grupper (Sawyer & Kamali, 2006). Att kombinera kunskapsuppdraget med det demokratiska uppdraget så att skolan och undervisningen förmår att utveckla både kunskaper och demokratiska värden hos eleverna har visat sig vara svårhanterligt. Många lärare tycker att demokratiuppdraget är besvärligt. Såväl elever som lärare har varierande syn på de grundläggande begrepp som är bärande för värdegrunden. Det tycks råda en diskrepans mellan vad lärare tror att de gör och vad som faktiskt omsätts i handling.

Kan det vara så att olika elevgrupper i praktiken har olika möjligheter att få del av utbildningens positiva effekter i form av medborgarkompetens? Ges elever lika förutsättningar för att senare i livet kunna förverkliga sina drömmar och leva det liv de vill leva? Kan det finnas en risk att lärarnas skiftande tolkningar av demokratiuppdraget bidrar till att marginalisera vissa grupper eller individer?

### 1.3 Syfte och forskningsfrågor

Det finns skiftande anledningar för att forska. Exempelvis för att dra sitt strå till den allmänna kunskapsstacken, för att influera eller mäta en förändring, för att få förståelse för ett fenomen, testa nya idéer eller beskriva samtid eller dåtid (Tashakkori and Teddlie, 2003). Syftet med den här uppsatsen är att skildra hur elever och deras lärare beskriver och förhåller sig till begrepp som demokrati, värdegrund och medborgarkompetens - begrepp som kan anses vara bärande i det demokratiska uppdraget. Utöver individernas beskrivningar av olika begrepp

---

<sup>5</sup> Skollagen (2010: 800) 1 kap. 4, 5 och 10 §§ samt 10 kap. 2 §; Lgr11, 1. Skolans värdegrund och uppdrag, 2.1. Normer och värden, 2.2. Kunskaper, 2.3. Elevernas ansvar och inflytande, 2.8. Rektors ansvar samt 3. Kursplaner.

och situationer vill jag lyfta fram de företeelser jag själv upplevt vid lektionsobservationer. Även frånvaron av handling är i lika hög grad intressant. Min undersökningsenhet är alltså de beskrivningar, handlingar och situationer som görs vid det specifika tillfället och relationerna mellan dessa. Den enskilde läraren eller eleven är inte det primära studieobjekt, utan jag strävar istället efter att lyfta fram olika typiska sätt att tolka eller agera.

Uppsatsen överlappar de sociologiska forskningsområdena [1] *utbildningssociologi/kultursociologi* och [2] *rättssociologi*. Utbildningssociologin fokuserar på hur olika sociala grupper använder utbildningssystemet samt på förhållandet mellan vad elever eller lärare har med sig in i utbildningssystemet i form av kulturellt kapital och andra tillgångar och de system i form av exempelvis hierarkier som existerar inom utbildningsväsendet och i den sociala världen (Broady, 1998). Rättssociologin fokuserar på hur samhälle (t.ex. medborgare) och rätt (t.ex. skollagen) ömsesidigt påverkar samhällets normer och värderingar bland annat på det som ligger bakom våra lagar, som t.ex. skollagen i form av normer – den moraliska måttstock av värderingar och känslor med vilken vi bedömer vår omvärld<sup>6</sup>.

En avgränsning är gjord till att fokusera på utbildningen i grundskolans senare årskurser. Skolan ska enligt läroplanen<sup>7</sup> överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Detta förutsätter att demokrati- och värdegrundsmålen integreras i kunskapsmålen (Zackari & Modigh, 2000). Utgångspunkten för studien och dess syfte har därför sammanfattats i en övergripande frågeställning:

**Hur gestaltas skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag så att elever ges förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av kunskaper och gemensamma värderingar och samtidigt ifrågasätta det normerande?**

Den övergripande frågeställningen har operationaliserats i olika underfrågor exempelvis *om undervisningen struktureras och genomförs så att olika åsikter, normer och synsätt tillåts, synliggörs och vid behov diskuteras normkritiskt?*

Med frågeställningarna vill jag försöka förstå och få en djupare insikt i de sociala relationer och processer som är en del av samhällets uppbyggnad. I synnerhet söker jag insikt

---

<sup>6</sup> Lunds universitet, sociologiska institutionens websida: Vad är rättssociologi? <http://www.soclaw.lu.se/o.o.i.s/4245> [hämtat 2013-03-10]

<sup>7</sup> Lgr11, kap.1

i företeelser och begrepp som demokrati och värdegrund vars tolkningar vi tenderar att ta för givna, men även huruvida utbildning bidrar till att ge alla lika förutsättningar att delta i samhällslivet i form av medborgarkompetens. Uppsatsen tar alltså sin utgångspunkt i klassiska sociologiska frågeställningar som hur individers möjligheter och handlingar begränsas av sociala strukturer och inte minst hur man kan förändra samhället. Syftet med uppsatsen är att med hjälp av sociologisk teori söka förklaringar till de processer eller handlingsmönster som framkommit, inte att visa på några direktverkande orsaksförhållanden.

I mitt arbete på Skolinspektionen har jag under 2012 deltagit i projektledningen för en kvalitetsgranskning kring skolornas arbete med demokrati och värdegrund. Från denna granskning finns ett betydande material av enkätsvar, intervjuvar och observationsprotokoll. Jag kommer att använda mig av såväl kvalitativt som kvantitativt material för att tillsammans med tidigare forskning få ett underlag för att kunna utforska och reflektera kring mina frågor kring individers subjektiva upplevelser av olika företeelser och begrepp.

## 1.4 Disposition med läsanvisningar

Tabellen nedan åskådliggör hur jag valt att disponera uppsatsen och syftar till att ge en bred överblick för att underlätta läsningen. Syftet med de olika kapitlen är:

Kapitel 1	<b>[Prolog med introduktion]</b> Med detta kapitel vill jag på ett transparent vis tydliggöra syftet med uppsatsen, men kanske framför allt vara öppen med mina bakomliggande personliga drivkrafter.
Kapitel 2	<b>[Problemområdet]</b> Här redogörs för några av de förutsättningar som ligger till grund för ämnet och det valda angreppssättet, exempelvis <i>den deliberativa demokratimodellen</i> , skolans styrdokument och det aktuella <i>forskningsläget kring skolornas arbete med demokrati- och kunskapsuppdraget</i> .
Kapitel 3	<b>[Teori]</b> Teorin belyser olika aspekter av samhällelig styrning och makt i relation till individen/eleven. Jag använder mig av <i>Bourdieu</i> s tankar om utbildningen och reproduktionen av samhällets hierarkier, <i>Foucault</i> s diskursbegrepp om förhärskande synsätt, samt <i>Giddens</i> teorier kring diskursivt och praktiskt handlande. Samtliga teorier kommer att användas i ett klassrumsperspektiv.
Kapitel 4	<b>[Metod]</b> Min forskningsdesign beskrivs med fokus på kvalitén i insamlandet av det empiriska materialet. Jag redogör för mina dubbla roller; som del av projektledningen i en statlig granskning och som forskare. Tidigare har jag varit delaktig i bearbetningen av empirin med utgångspunkt från skollagen. Som forskare gör jag nu beskrivningar och tolkningar utifrån sociologisk grund.
Kapitel 5	<b>[Resultat med analys]</b> Resultatdelen består av en beskrivande sammanställning av den empiri som samlades in på 17 skolor i landet under 2012. Mycket av det resultat som framförs grundas i en diskrepans mellan vad lärarna tror att de gör och vad som faktiskt sker. Den sociologiska analysen har jag främst valt att lägga i form av fotnoter, som jag sedan knyter an till i diskussionen.
Kapitel 6	<b>[Diskussion]</b> Diskussionen förs utifrån teman som tar sin utgångspunkt i de diskurser som framträtt genom den sociologiska analysen. Dessa diskurser är; <i>Det Normala och det Avvikande</i> , <i>Reproduktionen av Världen</i> , samt, <i>Demokratin och Den Ideale Samhällsmedborgaren</i> .

Tabell 1.2: Läsanvisning: Arbetets disposition och syftet med de olika kapitlen. [Författaren 2013].

## 2 Problemområdet

---

I detta kapitel kommer jag att ge läsaren en utgångspunkt genom att kortfattat redogöra för några av de förutsättningar som ligger till grund för ämnet och det valda angreppssättet. Jag tar min utgångspunkt i [2.1] *den deliberativa demokratimodellen* då denna kan sägas ligga till grund för det förhållningssätt som sedan millennieskiftet förespråkas för en demokratisk klassrumspraktik. Därefter redogör jag för vad styrdokumentet ger för ledning kring [2.2] *skolans demokrati- och kunskapsuppdrag*. Slutligen kommer jag att försöka ge en överskådlig bild av [2.3] *kunskapsläget kring skolornas arbete med demokrati- och kunskapsuppdraget*.

### 2.1 Deliberativ demokrati

Demokrati ses av många som ett närmast självklart begrepp och upphöjt till ett slags obestritt ideal. Samtidigt finns flera olika uppfattningar kring hur en demokrati bäst skulle kunna gestaltas. Vanligast är den representativa demokratimodellen, där vi röstar på det parti som bäst företräder våra ideal eller intressen. Politiska beslut fattas i majoritet, men präglas många gånger av kompromisser såväl inom och mellan partier. År 2000 kom den så kallade demokratiutredningen med sitt betänkande ”En uthållig demokrati” (SOU 2000: 1). I denna redogörs för flera olika teorier kring demokrati. En av dessa, vilken utredarna förordar som en möjlighet för svensk demokrati på 2000-talet, är den deliberativa deltagardemokratin (SOU 2000:1: 233). Argumentet som framförs är att flera undersökningar visar att medborgarna idag ”i tämligen liten utsträckning” anser det vara meningsfullt att delta i samhällsdebatten då känslan av delaktighet är låg (SOU 2000:1: 233).

*Var och en av demokratiteorierna har någon viktig poäng: Det är dock en deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter som vi kommer att argumentera för.*

*SOU 2000:1: 23*

Karaktäriserande för den deliberativa demokratiteorin är i korthet att den sätter det fria samtalet och argumentationen i centrum. Teorin betonar samhällets pluralism och behovet av att alla blir lyssnade på, och deltar genom att debattera och ifrågasätta. Efter samtalen provas

förslagen och beslut tas i ett slags rationellt konsensus där individens enskilda bästa är underordnat det allmänna (SOU 2000:1: 23). Nedan beskrivs två av huvudfåror inom inriktningen.

Rawls beskriver fundamentet för den deliberativa demokratimodellen i sin teori om rättvisa och det offentliga förnuftet. Kännetecknande för deliberation enligt Rawls (1999) är att den fokuserar på [1] *det allmänna goda* för det offentliga, det vill säga en vidare aspekt än det som är gott för den enskilde individen. Vidare ska den politiska demokratin vara [2] *egalitär*, i betydelsen fri och oberoende från sociala positioner och ekonomi. Den deliberativa demokratimodellens manifestering av individernas frihet, självständighet och jämlikhet, utgör en grund för [3] *självrespekt*. För Rawls är förnuft analogt med rättvisa. Ett samhälle är ett socialt system för samarbete och förnuft är då att individerna i detta samhälle enas om att handla efter ”den förnuftigaste rättviseuppfattningen” (Rawls, 2001: 61).

Liksom Rawls betonar Habermas människans (kommunikativa) rationalitet som en kraft i stånd att överbrygga skillnader mellan människor. En skillnad är att Habermas deliberativa demokratimodell inte begränsas till den offentliga sfären utan hela samhället och dess normer är baserat på de överläggningar som gjorts mellan människor. Habermas beskriver deliberativ demokrati utifrån sina teorier om diskursetiken och kommunikativt handlande. Genom en ”praktisk diskurs”, ett slags normskapande samtal, väger människor varandras argument för att slutligen enas kring det bästa argumentet (Habermas, 1995).

*Democratic theorists argue that deliberation cultivates democracy [yet] democratic citizens as described in these theories seem to live on another planet: they are devoid of race, class, and gender<sup>8</sup>.*

*Sanders, 1997*

Den kritik som framförs mot deliberativa demokratimodeller sammanfattas väl av citatet ovan från Sanders, vilket Young (2000) exemplifierar med att det finns en uppenbar risk till intern exkludering i den demokratiska processen genom att den rådande diskursen är uppbyggd på ett sätt som utesluter vissa grupper medan andra privilegieras (Young, 2000: 52-53. Jmf. Cherryholmes, 1988). Ett exempel på det sistnämnda är grupper som inte lever upp till de ideal som omhuldas av den vita mannens rationella agenda. Young menar vidare att ett samtal som förs under till synes fria former ofta kan dölja orättvisor. Detta genom att rådande

---

<sup>8</sup> Sanders, L.M. (1997: 3-4). I samma artikel framför Sanders att bara det faktum att det tycks råda en närmast konsensus bland demokratiteoretiker borde leda till misstänksamhet (sidan 1).

diskurser eller generaliseringar kring samhällliga normer kan osynliggöra obalanser i maktförhållanden (Young, 2001: 685).

I svensk skolforskning har begreppet *deliberativa samtal* introducerats av Tomas Englund som själva ”värdegrundens kärna” i det demokratiska samhället (Englund, 2000: 12). I ett deliberativt, eller öppet samtal i skolan, möts olika erfarenheter och värderingar i respekt för såväl människors lika värde, som för de olikheter som finns (Englund, 2000). För att möjliggöra ett deliberativt samtal krävs att ”skolan ger utrymme för olika perspektiv och är kommunikativ genom att utnyttja så många olika uttryckssätt och uttrycksformer som möjligt” (Zackari & Modig, 2000: 42). Det tycks finnas en hög grad av samstämmighet i svensk skolforskning kring betydelsen av deliberativa samtal, då jag haft svårt att finna kritiska uppfattningar kring företeelsen. Debatten som förs kretsar företrädevis kring nyanser, där exempelvis Tholander hävdar att deliberativa samtal inte bör saluföras alltför ”högtravande” och att de inte bör ses som en ideal form av samtal, utan som ett sätt att kommunicera i skolan (Tholander, 2006: 55).

## 2.2 Skolans demokrati- och kunskapsuppdrag

Statens styrning av skolan består bland annat av skollag och förordningar som reglerar verksamheten samt av allmänna råd och juridisk vägledning som konkretiserar och anger riktlinjer<sup>9</sup>. Att det övergripande syftet med utbildningen i skolan är att förankra både kunskaper och värden görs tydligt i skollagen, men är inget nytt. Alltsedan 1948 har skolan haft ett dubbelt uppdrag att förmedla kunskaper och att fostra demokratiska människor med en ”egen insikt och vilja grundad på samhällsutveckling”<sup>10</sup> (SOU:1948: 27).

I portalparagrafen i den nuvarande *skollagen* slås återigen fast att utbildningens syfte är se till att barn och elever inhämtar och utvecklar *kunskaper och värden*. Utbildningen ska [...] förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. [...] En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

---

<sup>9</sup> Se Skolverket: URL: <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler>

<sup>10</sup> Se Skolkommisionen (SOU 1948: 27) ”1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling”.

Utbildningen syftar också till att [...] främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare<sup>11</sup>.

I *grundskolans läroplan* beskrivs att skolan måste förse eleverna med beständiga kunskaper som utgör den referensram som alla i samhället behöver. Detta exempelvis genom att ge eleverna verktyg för att kunna hantera den komplexa verklighet vi lever i med ett stort informationsflöde och snabba förändringar. Några förmågor som nämns i läroplanen är förmåga till källkritik samt att kritiskt kunna granska fakta samt inse konsekvenser av olika alternativ (Lgr 11: 7-11). Läroplanen pekar ut fem grundläggande värden, som enligt denna korresponderar med ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”<sup>12</sup>. Dessa grundläggande värden är ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Skolverket, 2011b). Huvudrubrikerna i den nya läroplanens andra kapitel pekar ut tre avgränsade aspekter eller dimensioner av det som skolan har att förmedla till eleverna. [1] *Grundläggande demokratiska värderingar*; Värdeförmedling och förankring av de grundläggande demokratiska värden som utmärker vårt samhälle, [2] *Kunskaper om samhälle och politik*; Teoretisk kunskap om demokratin och dess förutsättningar, [3] *Medborgerliga förmågor*; Praktiska förmågor som behövs för att medverka i demokratiska processer, allt från läskunnighet till förmåga till kritiskt tänkande och att kunna ta ansvar.

I *kursplanerna för de olika ämnena* återfinns en rad olika områden och aspekter som lärarna har att utgå från när de planerar och genomför sin undervisning. Kursplanen i engelska, för att ge ett exempel, beskriver att ämnet ska ge eleverna ”nya perspektiv på omvärlden [...] och större förståelse för olika sätt att leva [...] samt förmåga att] reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används”. (Lgr 11).

Som en följd av att skolan sedan början av 1990-talet är målstyrd, är inte formuleringarna i styrdokumentet detaljreglerade eller konkreta i termer kring *hur* demokrati- och

---

<sup>11</sup> Se Skollagens portalparagraf, 1 kap 4§.

<sup>12</sup> Jag ifrågasätter det värdehierarkiska ställningstagandet att knyta de fem grundläggande värdena till kristen tradition och västerländsk humanism och därmed signalera normen om andra trosinriktningars och filosofers relativt sett mindre värde. Dessutom har den kristna och västerländska traditionen under större delen av sin historia förvaltats motsatta värden som kolonialism, rasism, ojäms-tälldhet osv. Förhoppningsvis kan detta bli föremål för en annan essä vid ett senare tillfälle. Jmf. även det senaste seklets idéer om ”American exceptionalism”, som beskriver USA som en unik och kvalitativt annorlunda nation med en särskild mission att sprida frihet och demokrati till andra nationer (Lipset, 1996: 18).

värdegrundsuppdraget ska genomföras. De som pekats ut som ansvariga, exempelvis rektorer och lärare, har som uppgift att tolka, konkretisera och överföra styrdokumentens normer och värden i praktisk handling. Detta tolkningskrav och vidfogade handlingsutrymme ställer stora krav på den enskilde pedagogens egen medborgarkompetens och professionalitet.

## 2.3 Forskningsöversikt: Skolans arbete med demokrati- och värdegrund

Skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag har varit föremål för åtskilliga utredningar, som tar sin utgångspunkt i forskning och utvärdering av skolan och dess funktion i samhället (exempelvis SOU 1948:27; SOU 1985:30; SOU 1992:94; SOU 1996:22; Se även Englund 1986; 1999). I denna översikt har jag valt att sammanställa nyare forskning utifrån de tre dimensioner av demokrati- och värdegrundsuppdraget som lyfts fram i läroplanen; *Grundläggande demokratiska värderingar*, *Kunskaper om samhälle och politik*; respektive *Medborgerliga förmågor*. Sammanställningen tar sin utgångspunkt i den översikt av kunskapsläget som Skolverket låtit göra (Skolverket, 2011a) samt i data från ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*<sup>13</sup>) från 2009 och CIVED (*Civic Education Study*<sup>14</sup>) från 1999.

Nedan återfinns bidrag från enskilda forskare från olika discipliner, såsom statsvetenskap, utbildningsvetenskap, sociologi<sup>15</sup>, psykologi, kulturgeografi och socialantropologi, med en tyngdpunkt på de två förstnämnda disciplinerna. På grund av den här studiens karaktär<sup>16</sup> har jag i störst möjliga mån försökt avgränsa mig genom att endast lyfta fram forskning kring skolans inre kontext.

### 2.3.1 Grundläggande demokratiska värderingar

---

<sup>13</sup> Studien är utförd av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) och mäter 14-åringars medborgerliga kompetens i 38 länder.

<sup>14</sup> Denna studie används som jämförande material till ovanstående.

<sup>15</sup> Den sociologiska forskning som anknyter till rubriceringen i läroplanen berör främst skolans yttre kontext. Se exempelvis Nihad Bunars forskning kring marknadskrafterna och det fria skolvalet. Se även (Lundberg et. al. red. 1977: 78) som menar att sociologiska arbeten kring skola i alltför stor inriktning är fokuserade på ett makroperspektiv, vilket utelämnar ett socialt perspektiv på relationerna i klassrummet.

<sup>16</sup> Jag är medveten om den inverkan som yttre socio-ekonomiska faktorer kan ha på den det som sker i skolans vardag. Då denna studie i första hand är beskrivande och inte söker orsakssamband, tror jag dock att den yttre kontexten skulle kunna ge mig ett önskat filter, som riskerar att grumla mina beskrivningar kring vad som sker (eller inte sker) ”här och nu” i den dagliga praktiken.



Statsvetarna Ekman och Zetterberg (2010) har analyserat ICCS för att kartlägga utvecklingsläget kring ”medborgarkompetensen<sup>17</sup>” hos svenska elever. Som *helhet* visar eleverna på en relativt stark uppslutning bakom grundläggande demokratiska värderingar som jämställdhet och respekt för olikheter. Vissa grupper har en snävare syn på tolerans inom specifika områden.

Bland pojkarna finns en ansevärd grupp som instämmer i utsagor som kan anses som främlingsfientliga. Likaså finns det bland pojkarna, samt bland elever med utländsk bakgrund som grupp, en stor del som instämmer med påståenden som ger stöd åt traditionella könsroller. Överlag har eleverna en tilltro till de politiska institutionerna liksom till sina egna utsikter att verka som demokratiska samhällsmedborgare. Som helhet ser dagens 14-åringar sig själv som presumtiva valdeltagare och att de kan komma att engagera sig i civilsamhället. Här avviker elever med utländsk bakgrund som grupp, då dessa i lägre utsträckning tror på sitt framtida valdeltagande. 14-åringarna tycks överlag inte ha någon större tillförsikt till att själva engagera sig i politiskt arbete i den form som arbetet traditionellt bedrivs. (Ekman och Zetterberg, 2010).

Samtidigt som jag valt att redogöra för ICCS, vill jag lyfta fram den kritik som riktas mot denna och motsvarande<sup>18</sup> studier av mer kvalitativt inriktade forskare. Kritiken riktar sig exempelvis mot att medborgerlig kompetens reduceras till resultat kring frågor som kan härledas till individuella kapaciteter och utvecklingspsykologisk mognad (Olson, 2012).

### **2.3.2 Kunskaper om samhälle och politik**

I ICCS-studien, som består av kunskapsfrågor om politik och samhälle och tolkningsuppgifter som kräver resonemang, hamnade de svenska 14-åringarna väl över det internationella genomsnittet. Skillnaderna mellan de elever som klarade sig bra och de som klarade sig dåligt var dock påtagbara i jämförelse med resultatet från flertalet andra länder (Skolverket, 2010a). I bedömningen som ger tecken på 14-åringarnas förmåga till förståelse för samhällsfrågor och att kunna uppfatta politiska budskap, klarar flickor sig överlag bättre än pojkar. Likaså klarar sig elever med inhemsk bakgrund generellt bättre än elever med utländsk bakgrund. Skillnaderna ger anledning att ifrågasätta skolans möjligheter att ge alla elever samma möjligheter att erhålla den medborgarkompetens som de behöver (Ekman och Zetterberg, 2010).

---

<sup>17</sup> För definition av begreppet, se Appendix I.

<sup>18</sup> Exempelvis PISA och TIMSS

Ellen Almgren (2006) har utgått från CIVED-undersökningen då hon, i likhet med andra studier, konstaterar betydelsen av föräldrarnas utbildningsnivå för elevernas resultat. Elevernas kunskaper om politik och samhälle tenderar att vara lägre i skolor där en hög andel elever har utländsk bakgrund eller där föräldrarnas utbildningsnivå är låg (Almgren, 2006). Almgren framhåller ändå särskilt skolornas självständiga påverkan och att i synnerhet det som sker i klassrummet tycks ha betydelse. Bland annat pekar Almgren på att ett öppet och tolerant klassrumsklimat resulterar i högre kunskapsnivåer hos eleverna, oavsett individuella bakgrundsfaktorer. Elever ska ges möjlighet att ha inflytande i frågor kring undervisningens innehåll och utformning. För att uppnå detta är ett bra diskussionsklimat i klassrummet av större betydelse än förekomsten av en formell skoldemokrati med exempelvis klassråd (Almgren 2006: 151, 191; jfr Englund 2000).

### **2.3.3 Medborgerliga förmågor**

Det finns åtskillig forskning kring träningen av elevernas medborgerliga förmågor och färdigheter som fokuserat på vitt skilda förmågor och områden utan inbördes koppling (Skolverket 2011a:8). Forskning baserad på ICCS, har visat att ett gott diskussionsklimat i klassrummet hjälper eleverna att utforma ett demokratiskt förhållningssätt (jfr ovan). Thomas Englund har forskat kring möjligheterna att applicera den deliberativa demokratisynen i utbildningen. Englund hävdar att elevernas medborgarkompetens stärks genom kommunikation och mer specifikt med deliberativa samtal, men att det endast är den enskilde läraren i sin professionella utövning som kan bedöma när det deliberativa samtalet har utsikt att fungera (Englund 2000: 13; 2007).

Omfattande forskning behandlar elevinflytande, elevens delaktighet och möjliga effekter av detta avseende elevernas medborgarkompetens. Michael Tholander (2005) liksom Per Gerrevall (2003) förhåller sig kritiska till tidigare forskning, som de menar på ett icke-problematiserande sätt visar på att [1] eleverna inte ges tillräckligt inflytande, [2] eleverna vill ha mer inflytande, samt/eller att [3] eleverna saknar färdigheter för att utöva inflytande. För att komma längre bör forskningen även koncentrera sig på interaktionen mellan eleverna genom att exempelvis studera klassrumsinitierade ”deliberativa samtal” (Gerrevall, 2003; Tholander, 2005; Englund 2007; Liljestränd, 2010).

En stor mängd forskning konstaterar att det råder en diskrepans mellan vad som avses i styrdokumentet och hur lärarna förmår omsätta detta i handling i den dagliga praktiken. Det kan vara många faktorer som bidrar till en dysfunktionell praktik; Assarsson (2007) pekar på att den enskilde läraren i första hand vill få undervisningspraktiken att fungera, vilket även

Colnerud (2007) tar upp i form av att ordningen i klassrummet ofta betraktas som det överordnade målet. Thornberg (2006) liksom Karlson (2007) visar på att lärares reaktiva eller spontana hanterande av frågor kan bidra till att elever uppfattar regler som nyckfulla och orättvisa.

Det finns en risk att den skolerfarenhet som eleverna upplever i praktiken, blir det som i hög utsträckning modellerar deras medborgerliga förmågor och förhållningssätt.

## 2.4 Sammanfattning av problemområde och forskningsöversikt

I tabellen nedan har jag lyft fram några sammanfattande reflexioner av det jag funnit särskilt utmärkande kring problemområdet och från svensk forskning om skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag.

### Sammanfattning av problemområde och forskningsöversikt

Deliberativ demokrati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habermas deliberativa demokratimodell omfattar hela samhället och dess normer.</li> <li>• Genom normskapande samtal, väger människor varandras argument för att enas kring det bästa argumentet.</li> <li>• I svensk skolforskning finns en hög grad av samstämmighet kring betydelsen av deliberativa samtal.</li> </ul>
Skolans demokrati- och kunskapsuppdrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enligt <u>skollagens</u> portalparagraf ska eleverna inhämta och utveckla kunskaper <u>och</u> värden.</li> <li>• Enligt <u>läroplanen</u> ska skolan förmedla <i>grundläggande demokratiska värderingar, Kunskaper om samhälle och politik; samt medborgerliga förmågor</i>, dvs. allt från läskunnighet till förmåga till kritiskt tänkande.</li> <li>• Styrdokument och kursplaner är inte detaljreglerade vilket ger ett handlingsutrymme för lärarna, men som samtidigt ställer stora krav på den enskilde pedagogens egen medborgarkompetens och professionalitet.</li> </ul>
Forskningsöversikt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forskningen är oftast av kvantitativ karaktär. Sociologisk forskning berör mestadels endast skolan yttre kontext.</li> <li>• Skolan lyckas inte ge alla elever samma möjligheter att få den medborgarkompetens som de kommer behöva.</li> <li>• Det finns en diskrepans mellan vad som avses i styrdokumentet och lärarnas förmåga att omsätta detta i handling, vilket riskerar att negativt modellera elevernas medborgerliga förmågor och förhållningssätt.</li> </ul>

**Tabell 2.1: Sammanfattning.** [Författaren2013].

## 3 Teori

---

Val av teori har sin utgångspunkt i de centrala begrepp som diskuteras utifrån den insamlade empirin. Jag vill bland annat knyta begreppen till *Bourdieu*s tankar om utbildningen som en brytpunkt mellan reproduktion av kulturella och sociala förhållanden och om produktion av nyskapande och utveckling i samhället. Vidare vill jag använda mig av *Foucault*s diskursbegrepp om förhärskande synsätt, om relationen mellan makt och vetande och hans tankar om självreflektion, tolkningar och prövande av normer och värden. Slutligen vill jag ta hjälp av *Giddens* teorier kring diskursivt och praktiskt handlande. Den gemensamma nämnaren mellan de tankar och teorier som jag väljer att presentera är att de belyser olika aspekter av samhällelig styrning och makt i relation till individen.

### 3.1 Bourdieu: Samhällets reproduktion

Pierre Bourdieu menar att mentala strukturer är länkade till strukturella och att detta vidmakthåller den sociala reproduktionen i samhället (Bourdieu & Passeron, 2008). En viktig utgångspunkt som Pierre Bourdieu har diskuterat i relation till skolan rör det ”*symboliska våldet*”. Med hjälp av detta begrepp vill Bourdieu påvisa hur utbildningssystemet är en del av eller till och med en förutsättning för den sociala reproduktionen. I analysdelen vill jag ta hjälp av Bourdieu för att synliggöra och diskutera hur skolan medverkar till att etablera och föra vidare tankestrukturer om det självklara i olika sociala gruppers över- respektive underordning som förs vidare till eleverna via den ”dolda läroplanen”.

#### 3.1.1 Kapitalbegreppet

Kapital är gestaltningar av maktmedel som har ett relativt värde avhängigt av i vilket fält en person befinner sig i (Bourdieu, 1996: 265). En grundläggande förklaring till begreppet är att kapital i dess olika former åskådliggör symboliska och materiella tillgångar, värden och resurser (Broady, 1998: 6). Detta kan i sin tur kopplas till individers skiftande handlingsfrihet samt till hur samhällets hierarkier reproduceras.

*Symboliskt kapital* är de samhälleliga värden som omgivningen i form av en dominerande och erkänd kultur anser vara legitimt eller värdefullt och därmed något eftersträvansvärt. Detta förutsätter en relation mellan de som har de begärliga tillgångarna eller egenskaperna och dispositionerna hos de som erkänner det symboliska kapitalet (Broady, 1991: 123-124).

*Kulturellt kapital* utgör, i sällskap med *ekonomiskt kapital*, en underkategori av symboliskt kapital och kan beskrivas som den gemensamma grundval vilket betingar ett värde inom ett specifikt fält, till exempel inom skolan (utbildningskapital) eller hos en särskild yrkeskår som lärare (Broady, 1998: 6-7). Innehav av kulturellt kapital underlättar för elever att förstå och därmed anpassa sig till vad skolan värdesätter. Kulturellt kapital kan ge sig tillkänna i [1] förkroppsligad form - habitus, i [2] objektiverad form, samt genom [3] institutionaliserad form. Den institutionaliserade formen av kulturellt kapital involverar sanktionsmöjligheter av symboliskt kapital, exempelvis genom att en skola kan underkänna elever genom att ge dem betyget F.

*Habitus* är ett slags förkroppsligat symboliskt kapital som exempelvis kan göra så att en elev känner sig hemma i ett socialt (klass)rum och av läraren implicit anses som lämplig att tillhöra denna miljö<sup>19</sup> (Bourdieu & Passeron, 1979: 13-23). Habitus förklarar hur sociala förutsättningar påverkar människorna, men även hur enskilda människors habitus inverkar på deras handlingsutrymme och vilja att konvertera kapital (Bourdieu, 2000: 138-142).

### 3.1.2 Maktens fält

Fält är områden med en hög grad av symboliska värden och med en autonomi kring att bestämma vad som anses viktigt inom fältet. Makt i form av tillgångar av olika former av kapital är fältspecifika (Bourdieu, 1996: 265-339). *Maktens fält* (field of power), i gestaltning av utbildningssystemet och dess strukturer, omfattar ett intrikat system av olika kapitalformer knutna till det specifika fältet och dess aktörer. Dessa olika samband bidrar, enligt Bourdieu, till reproduktionen av samhällets makthierarkier där staten innehar en *magisk* roll såsom garant för bevarande av den rådande ordningen.

Utbildningen har skiftande effekt på olika elever beroende på det kapital eleverna har med sig in i systemet (Bourdieu, 1996: 31). Kulturen inom en skola<sup>20</sup> eller ett utbildningssystem är full av magi, ritualer och gissningslekar, vilket är en viktig del i att föra

---

<sup>19</sup> I Pierre Bourdieus och Jean-Claude Passerons verk *The Inheritors*, beskrivs dessa företeelser väl, även om inte habitusbegreppet nämns specifikt i detta verk.

<sup>20</sup> I Bourdieus texter är fältet franska *universitet*. Med anledning av mitt studieobjekt har jag valt att skriva *skola*.

den fältspecifika historien vidare. I klassrummet dominerar lärarna i fältet i egenskap av sin självpåkallade magiska förmåga som kulturbärare. Elever med goda förutsättningar att lyckas är de låter sig domineras genom att de innehar förmågan (eller habitus) att anpassa sitt beteende utifrån de anspråk som skolkulturen implicit ställer på en ideal student. (Bourdieu & Passeron, 2008: 54-65).

### **3.1.3 Symboliskt våld och reproduktion**

Makt camouflerar sig i symboliska former, som överförs från det auktoritära genom exempelvis sociala grupperingar, skolan eller familjen i form av symboliskt våld. Symboliskt våld kan närmare beskrivas som processen då bestämda synsätt på exempelvis vilka mänskliga egenskaper (t.ex. ett bildat språk) som är väl ansedda överförs och erkänns som legitimt av en individ, en grupp eller ett samhälle (Bourdieu & Passeron, 2008: 41-51). Bourdieu menar att symboliskt våld inbegriper att det finns en gemensam, outtalad förståelse mellan den som dominerar och den som låter sig domineras, vilket medför att det inte går att värja sig för symboliskt våld, då detta sker obemärkt (Bourdieu, 2000: 170).

Allt pedagogiskt handlande kan sägas vare en gestaltning av symboliskt våld därför att det utförs av grupper som är dominerande, oavsett om det uppträder genom patriarkal fostran eller inom utbildningsväsendet. Utbildningssystemet tenderar att säkra sig ett monopol på legitimt symboliskt våld och därmed görligheten att reproducera de dominerande klassernas samhälleliga struktur och förhärskande sociala, kulturella och ekonomiska skillnader i samhället. (Bourdieu & Passeron, 2008: 52).

Den som genom pedagogiskt handlande utför symboliskt våld måste äga legitimitet som pedagogisk auktoritet. Som distanseringsteknik använder lärarna det bildade språket med dess koder och värden, vilket en del elever uppfattar som obegripligt, då avståndet mellan denna form av symbolbehärskning och elevernas vardagsspråk är för långt (Bourdieu & Passeron, 2008: 155-163).

### **3.1.4 Kort kritik kring Bourdieus begreppsapparat**

Bourdieu lyfter fram det akademiska språket som en väsentlig form maktutövning genom symboliskt våld. Ironiskt nog riktas mycket kritik mot Bourdieu mot de svårgenomträngliga textmassorna och mot hans komplicerade begreppsapparat (Jenkins, 1996: 66-103). Från flera håll, inte minst från feministiskt, riktas dessutom kritik mot Bourdieu på grund av hans betoning på strukturer och att individen med denna utgångspunkt reduceras till en passiv bärare av förutbestämda kapitalformer (Lovell, 2000: 15-16).

## 3.2 Foucault: Den moderna maktens styrning

Michel Foucault och hans utveckling av begrepp som diskurser, makt, styrning och styrningsmentalitet (eng. governmentality, fr. governmentalité) är en del av ramverket kring hans tankar<sup>21</sup> om *den moderna maktens styrning* och relationerna mellan struktur, handling och individ. Strukturen är viktig för Foucault, då han i hög utsträckning beskriver individen som ett subjekt intimt förbunden med den rådande diskursen (till skillnad mot Giddens nedan). Foucaults idéer kommer att ligga till grund för resonemang i analysen kring vilka uttryck makt kan ta sig. Exempel på detta är hur elevers möjligheter möjliggörs eller begränsas vid klassrumspraktiken och hur makt medför att vissa elevbeteenden eller sätt att vara är mer gynnsamma än andra i relation till läraren.

### 3.2.1 Diskurser

En diskurs är det som avgör att en person vet vad som kan sägas, vad som inte kan sägas och vem som kan tala om vilka saker i den vardagliga praktiken (Foucault, 1993: 7). Enligt Foucault är all form av handling och alla strukturer diskursiva och behäftat med den tid, det samhälle och den institution där diskursen formas<sup>22</sup>, som exempelvis skolväsendet i Sverige på 2000-talet. Det är alltså inte tillräckligt att studera det som sägs eller skrivs. En diskurs styrs av en struktur med regler kring vad som kan yttras eller till och med tänkas – vad som är acceptabelt och vad som anses som normbrytande, vilket gör diskursen konstituerande både för individen och för det samhälle vi lever i. Genom detta är diskurser framför allt ett uttryck för makt genom sina utestängningsmekanismer. Då normer kring vad som är sant eller falskt, normalt eller onormalt, socialt accepterat eller inte, avgörs av den rådande diskursen riskerar grupper eller individer ständigt att utestängas.

Samtidigt som diskurser utesluter grupper och individer, så förenar den de som människor eller grupper som har förmåga eller vilja att anpassa sig. På så sätt reproduceras de normer och sanningar som den rådande diskursen omfattar. Synkront är det individer och grupper som är bärare av diskurser och som använder dessa i den dagliga praktiken. I undervisningspraktiken innebär detta att lärare och elever är en del av den härskande

---

<sup>21</sup> Jag har medvetet valt att använda ordet "tankar" istället för teorier, då Foucault själv i första hand ville studera enskilda företeelser som fängelse (Panoptikon), synen på kroppen och sexualitet samt vansinne.

<sup>22</sup> Se även Martin Heidegger som inspirerat Foucault. Heidegger skriver att den rådande diskursen "holds complete dominion over all the phenomena that distinguish the age" (Heidegger, 1977: 115).

diskursen i det moderna samhället och skolväsendet. Samtidigt är olika skolor och dess lärare behäftade med skilda diskurser. För elever i ett specifikt klassrum gäller det att anpassa sitt beteende efter den diskurs, eller norm, som den enskilde läraren bär, för att de ska anses som välartade (Foucault, 1993: 30). Detta sker oftast inifrån och omedvetet, genom att maktens öga internaliseras (Foucault, 2003: 143-ff). Elever som å andra sidan ifrågasätter och utmanar den rådande diskursen anses besvärliga och normbrytande, men bidrar samtidigt till att pröva den rådande diskursen (Foucault, 2003: 194).

### 3.2.2 Makt

Maktbegreppet används ofta för att synliggöra vem eller vilka strukturer i samhället som reproducerar makt och vem som prioriteras eller deklasseras av makten. Foucault menar att makt inte är en egenskap som kan lokaliseras till en speciell grupp. Det moderna samhället har förändrats genom det maktspel som ständigt pågår mellan människor och det är en dynamisk utövning av makt som möjliggjort denna förändring. Makten i det moderna samhället skulle inte kunna vara så solid och accepterad om den förlitat sig på ett uppenbart och oinskränkt statligt våldsmonopol, utan maktens effektivitet står i proportion hur väl dess mekanismer döljs (Nilsson, 2008: 86-89). Makt utgår följaktligen inte från någon bestämd struktur i form av staten eller sociala institutioner, utan maktens mekanismer är oupphörligt närvarande i människors sociala liv genom diskurser, handling och lärandeprocesser (Foucault, 1980: 39, 1993: 253)<sup>23</sup>. Den makt som tillerkänns staten eller dess institutioner som skolväsendet, är snarare ett resultat av den rådande diskursen i det moderna samhället (Foucault, 2002: 39).

Makt är således inte något som ”bara finns” utan något som visar sig i människors handlande i en specifik och given kontext och som leder till vissa konsekvenser, som ett ökat eller begränsat handlingsutrymme (Foucault, 2003: 208-ff). Detta handlande avser hur människor, oftast omedvetet, kontrollerar och korrigerar sitt eget och andras beteende. Makten skapar således en form av lärande och kunskap samtidigt som lärandet alstrar maktförhållanden (Foucault, 1993: 148). Om man har för avsikt att uppdaga maktens olika kontrollmetoder, måste fokus riktas mot detaljer, som både lärare och elever ofta kan vara omedvetna om (Foucault, 2003: 164). Det kan handla om att studera avvikelser som kan leda

---

<sup>23</sup> Foucault skriver: ”Vi [= *människorna*, min kommentar] befinner oss varken på åskådarbänkarna eller på scenen, utan inuti den panoptiska maskinen, omfattade av dess makt, som vi själva vidarebefordrar, eftersom vi själva utgör ett av dess kugghjul” (Foucault, 1993: 253).



till någon form av repression, exempelvis förseningar, var eleven tillåts befinna sig i klassrummet, vad som är tillåtet att säga, ovilja att göra eller fullfölja uppgifter osv. (Foucault, 2003: 209).

Foucaults teorier om makt kan alltså kopplas till kunskaper och värden i undervisningspraktiken och vilka diskurser som möjliggör eller begränsar elevernas (och lärarnas) handlingar. Elever och lärare är en produkt av den rådande diskursen (makten) samtidigt som de är individer som är bärare av uttryck för makten och som genom detta för makten framåt. Den disciplinera makten baserar sig på en sorts rationalitet där människor (elever) vinner på att vara följsamma, artiga, diskreta och inte opponera sig eller göra motstånd (Foucault, 2003: 254). Den disciplinära makten bidrar till att skapa en idealelev i relation till den härskande diskursen i samhället – eleverna normaliseras (Foucault, 2003: 214).

### **3.2.3 Styrning och styrningsmentalitet**

Styrningsmentalitet beskrivs av Foucault som en slags övergripande och grundläggande diskurs för det perspektiv som råder i det moderna (ny)liberala välfärdssamhället. Liberalismen som ideologi motsätter sig en tydlig statlig styrning och betonar istället den självständiga individens rätt att göra fria val. Inom denna övergripande diskurs finns en mängd andra diskurser där makt i form av styrning gestaltas i olika former<sup>24</sup>. Former för makt och styrningen i det (ny)liberala välfärdssamhället sker istället i det förtäckta genom till exempel de normer som praktiseras i skolväsendet. Styrningen är som tidigare nämnts dialektisk i det att individerna också styr sig själva i sökandet efter en identitet och efter det som kan betraktas som en sanning enligt sociala normer (Dean, 2010). Sanningen konstitueras genom lärande, inte minst genom förmedling av kunskaper och normer i skolan. Makten är således produktiv och konstituerar diskurser, kunskap och subjektiviteter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000: 20).

### **3.2.4 Kort kritik mot idéerna om styrningsmentalitet**

Foucaults idéer om styrningsmentalitet har kritiserats av Anthony Giddens för att alltför stort fokus läggs på yttre strukturella betingelser i det moderna samhället, och där individen som

---

<sup>24</sup> Foucault beskriver i några av sina mest vitala verk hur makten gestaltas i olika former beroende av det fenomen som han har studerat som *sexualiteten* (Foucault 2002), *fängelset* (Foucault 2003) och *galenskapen* (Foucault, 2010).

konsekvens av detta tillskrivs ett alltför begränsat handlingsutrymme (Giddens, 1997). Förespråkare för *kritisk diskursanalys* sätter, i motsats till Foucault, individen i centrum och menar att det är individen som genom sitt sätt att tala styr diskurserna.

### 3.3 Giddens: Den kompetenta individen

Anthony Giddens utgör en intressant ingång då han å ena sidan menar att trots snabba samhällsförändringar, så består differentieringen mellan olika grupper i samhället i form av hierarkier av olika existensvillkor. Å andra sidan lägger han stor vikt vid *den kompetenta individen* och dennes yttre möjligheter att genom att delta i det sociala livet kunna påverka sin situation för att antingen reproducera gamla livsmönster eller bryta mot dessa (Giddens, 1981). Giddens tankar kommer att utgöra en grund för diskussioner i analyskapitlet kring utgångspunkter för den handling som sker, eller inte sker, vid klassrumspraktiken.

#### 3.3.1 Struktureringsteorin

Giddens riktar kritik mot såväl strukturalismen som hermeneutiska inriktningar av sociologin, då han anser att dessa reducerar den sociala verkligheten till ett språk och som därtill inte tar hänsyn till maktbegreppets betydelse vid mellanmänsklig handling (Giddens 1979: 2). Med sin *struktureringsteori*, binder Giddens samman ett mikro- och ett makrosociologiskt perspektiv, där förhållandet mellan sociala strukturer, lärarnas handlande och skolan som socialt system kan studeras. Struktureringsteorin kan alltså betraktas som en dialektisk process (Giddens 1979: 53). Lärare, men även elever, kan ses som sociala [1] *aktörer* med ett individuellt handlingsutrymme i form av möjligheter att agera. Individernas [2] *handlingar* påverkas, begränsas och möjliggörs av [3] *sociala strukturer*, samtidigt som dessa i sin tur påverkas av individernas handlingar (Giddens, 2003: 567). Giddens struktureringsteori kommer att utgöra en grund för beskrivningar i analysen kring det dialektiska förhållandet mellan de strukturer som skolan i egenskap av socialt system utgör kontra de handlingar som lärarna utför. Nedan följer en kort redogörelse av aktör-, handlings- och strukturbegreppet som utgör delar av Giddens begreppsapparat.

#### 3.3.2 Aktörer

Giddens betonar aktörerna som aktiva, kunniga och kompetenta individer som formar och påverkar den sociala verkligheten (Giddens, 1984: 27). Även om aktörernas handlingar

beskrivs som medvetna kan dessa kategoriseras i tre olika medvetandenivåer; [1] det undermedvetna, [2] praktiskt medvetande, samt [3] diskursivt medvetande.

*Det undermedvetna* lägger en grund för det medvetna handlandet. I det omedvetna återfinns en underliggande motivation eller intresse för handling. Då individer har ett underliggande behov av trygghet är även vårt underliggande behov av igenkänning och upprepning knutet till det undermedvetna. Även här finns en koppling till det medvetna handlandet i form av en benägenhet att söka det trygga i form av rutiner eller strukturer (Giddens, 1984:50).

*Praktiskt medvetande* grundar sig på det undermedvetna och utgörs av inneboende kunskaper eller färdigheter som aktörerna inte alltid kan uttrycka med ord<sup>25</sup> (Giddens, 1979: 5). Ett ständigt tillflöde av kunskap i kombination med ett reflexivt ordnande och omordnande av sociala relationer påverkar och rationaliserar aktörernas handlande (Giddens, 1996: 25).

*Diskursivt medvetande* är den tredje nivån av aktörers handlingar, men gränsen gentemot det praktiska handlandet kan tyckas flytande. En rationalisering av handlandet sker vid båda dessa medvetandeformer (Giddens, 1979: 57). Skillnaden är den språkliga aspekten. Det är sällan som aktörer förmår att med ord formulera och lyfta fram enskilda orsaker bakom handlande, men då detta diskursiva medvetande framträder sker en djupare förståelse (Giddens, 1979: 5).

Begreppen kring aktörernas olika medvetandenivåer vill jag använda, då jag diskuterar lärarnas tolkning av de bärande begreppen samt vad lärarna trodde sig genomföra, kontrasterat mot vad som faktiskt skedde i mötet mellan lärare och elever i det sociala system som skolan utgör.

### **3.3.3 Handling**

Begreppet *handling*, enligt Giddens, inbegriper att en aktör alltid skulle kunnat handla på ett alternativt sätt och att en process av händelser aldrig är förutbestämd (Giddens, 1976: 75). Rationalisering innebär att det finns en medveten avsikt eller ett skäl bakom en handling bestående av aktörens reflektiva medvetandegörande av handlingen (Giddens, 1976: 91). Som en konsekvens av Giddens syn på aktörernas frihet att iaktta, och därmed kontrollera, sina

---

<sup>25</sup> Begreppet kan jämföras med "tyst kunskap" eller "tacit knowing", vilket kan beskrivas som praktisk vunnit kunskap som inte kan artikuleras (jmf Polanyi 1958; Kuhn, 1962; Wittgenstein i Rolf, 1991). Polanyi exemplifierar tyst kunskap med att cykla eller att spela ett instrument – d.v.s. något man bara gör när man uppnått en viss nivå, utan att tänka på var rörelse.

handlingar, går det inte att säkerställa kausala samband mellan aktör och handling. I den granskning som ligger till grund för min uppsats har inte heller fokus varit på att finna några kausala samband. Fokus har inriktats på vad som sägs och vad som sker.

### 3.3.4 System och struktur

Giddens begreppsapparat skiljer på system och struktur, där (sociala) system är begränsat till den interaktion som kan studeras i befintlig tid och rum, medan *struktur* kan förklara hur dåtid utövar inflytande på den handling som sker i nutid (Giddens, 1979: 70). Struktur och aktörers fria handlingar går inte att särskilja utan ska ses som en integrerad del av den sociala reproduktionen – en företeelse som Giddens benämner som *strukturens dualitet* (Giddens, 1979: 63-69). Med de *strukturerande egenskaper* som inryms i sociala system, bestående av *regler* och *resurser* skapas förutsättningar för aktörers handling. Regler, i form av koder och rutiner för handling, kan bidra till att en social interaktion mellan elever och lärare upplevs som meningsfull och rationell. Regler kan även vara normerande genom att handlingar eller beteenden värderas (Giddens, 1979: 67). Begreppet *resurser* kan kopplas till de makt- och intressekonflikter som finns i sociala system, som exempelvis en skola eller ett klassrum. En rektor, lärare eller en inflytelserik elev, som har makt över resurser kan mobilisera andra aktörer för att utföra handlingar, vilket Giddens benämner *auktorativa* resurser. Med *allokativa* resurser däremot, kommer makt över materiella ting. (Giddens, 1979: 91-100).

### 3.3.5 Kort kritik mot struktureringsteorin

Giddens struktureringsteori har i huvudsak kritiserats för att den sammanlänkar begreppen handling och struktur i relation till aktören eller agenten. Bland annat framför sociologen Ian Craib uppfattningen att det är alltför stark betoning på aktörernas fria vilja att göra reflektiva val oberoende av yttre begränsningar (Craib, 1992: 36). Kritik har även framförts från feministiskt håll, exempelvis av sociologen Lynn Jamiesson (1998) som menar att Giddens teorier i för hög utsträckning frikopplar aktören från yttre eller externa förhållanden som social klass, genus, etnicitet eller olika kulturella förhållanden.

## 3.4 Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna

Nedan följer en tabell som på ett lättöverskådligt, om än förenklat vis, lyfter fram bärande synsätt från de teoretiska utgångspunkterna.

### Sammanfattning av det teoretiska materialet

1. Bourdieu- synen på...	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Individ:</b> Bärare av olika kapitalformer. Kan i viss utsträckning välja att anpassa sig.</li><li>• <b>Samhälle:</b> En härskande elit styr genom innehav av symboliskt kapital. Samhällets hierarkier reproduceras.</li><li>• <b>Makt:</b> Camouflerar sig i symboliska former och utövas genom symboliskt våld.</li></ul>
2. Foucault- synen på...	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Individ:</b> Individen är ett subjekt såsom bärare av den rådande diskursen.</li><li>• <b>Samhälle:</b> "Dold" övergripande neoliberal diskurs, där "samhället" styr genom människors handlingar.</li><li>• <b>Makt:</b> Makten är förkroppsligad i människors vardagliga handlingar. Makt sker genom utestängning.</li></ul>
3. Giddens - synen på...	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Individ:</b> Aktiv, kunnig och kompetent. Formar och påverkar den sociala verkligheten.</li><li>• <b>Samhälle:</b> En dialektisk process mellan aktör, handling och struktur.</li><li>• <b>Makt:</b> Makt- och intressekonflikter påverkas av auktoritativa och allokativa resurser.</li></ul>

Tabell 3.1: Sammanfattning. [Författaren2013].

## 4 Metod

---

I metodkapitlet redovisar jag min forskningsdesign. Detta för att lägga tonvikt på kvalitén i de empiriska metoder som valts och för att det ska vara möjligt att härleda de tillvägagångsätt och drivkrafter som haft betydelse för studien. Jag kommer att göra de val som jag gjort i samband med forskningen begripliga genom att redogöra för hur studien designats och vilka epistemologiska och ontologiska överväganden som har haft inflytande över de metodval som gjorts. Jag kommer att diskutera hur studien genomförts, hur det empiriska materialet har bearbetats samt reflektera kring forskningsetiska dilemman och studiens tillförlitlighet.

Jag vill redan här vara öppen med mina dubbla roller; som forskare och som del av projektledningen i den granskning som lett fram till det empiriska material som jag baserar min forskning på. Genom mitt arbete har jag varit delaktig i de val som gjorts kring insamlande och bearbetning av den empiri som också ligger till grund för denna uppsats. Empirin är tidigare bearbetad med utgångspunkt från skollagen. Fristående från mitt professionella uppdrag har jag sedan valt att beskriva och tolka materialet utifrån sociologisk grund.

### 4.1 Vetenskapsteoretiska perspektiv

Forskaren studerar verkligheten, men är också, på ett eller annat vis, alltid en del av den verklighet som studeras. Jag är som utredare i Skolinspektionen i högsta grad en del av att säkerställa utvecklingen av undervisningspraktiken genom att granska hur pedagogerna hanterar läroplanens demokratiuppdrag. Jag har särskilt intresse för demokratiutveckling och en god insikt i de förutsättningar, problem och möjligheter som påverkar skolvardagen. Även om jag inte har rollen som lärare, elev eller rektor vill jag påstå att jag har ett inifrånperspektiv, vilket ger mig en kritisk förförståelse avseende innehållet i den forskning jag bedriver. Denna förförståelse anser jag ger mig en fördelaktig position då fenomen kopplade till demokrati och undervisningspraktik ska tolkas och värderas. Jag är medveten om att inifrånperspektivet även kan utgöra en fara då närhet till undersökningsobjektet skulle

kunna ”förblinda” och inte förse mig med den kritiska distans som ett utifrånperspektiv kan tillhandahålla. För att undvika att detta sker har jag såväl i metod- som i teoridelen valt att använda mig av flera olika metoder, teorier och perspektiv.

Pragmatism innebär att en teori eller ett resultat ska bedömas efter hur användbar den är. I mitt fall hoppas jag att jag ska kunna bidra med några nya och kritiska infallsvinklar som kan leda till reflektion kring demokrati och värdegrundsuppdraget. Samtidigt vill jag lyfta fram att det finns en risk med att empirin samlats in genom ett projekt som finansierats av uppdragsgivaren, dvs. staten, då uppdragsgivaren av naturen betraktat nyttoaspekten utifrån lagstiftningen på skolområdet. Av denna anledning har jag sett det som viktigt att få bearbeta och tolka materialet en andra gång utifrån mina egna drivkrafter och sociologisk teori.

## 4.2 Forskningsdesign

Avgränsning och urval tar sin utgångspunkt i frågeställningen *hurvida skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag gestaltas så att elever ges förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av kunskaper och gemensamma värderingar och samtidigt ifrågasätta det normerande?* Val av metod för insamlande av det empiriska materialet gjordes inför den kvalitetsgranskning som genomfördes under våren 2012.

### 4.3.1 Avgränsningar

Fokus i studien har varit på om skolans bägge uppdrag, att förmedla kunskaper och värden, sammanförs i undervisningen i olika ämnen, m.a.o. om demokratiuppdraget binds samman med kunskapsuppdraget. Den övergripande frågeställningen har sedan operationaliserats i form av underfrågeställningar som tagit sin utgångspunkt från den grundsyn och några av de bärande begrepp som skolans styrdokument ger uttryck för. Frågeställningar var:

1	Säkerställer rektor att det finns en gemensam strategi som genomsyrar skolans demokrati- och värdegrundsarbete?
2	Tar rektor och lärare ansvar för att det råder ett diskussionsklimat på skolan som tillåter olika slags meningsutbyten?
3	Struktureras och genomförs undervisningen så att eleverna får ta del av både kunskaper och värden?
4	Struktureras och genomförs undervisningen så att alla elever får komma till tals?
5	Struktureras och genomförs undervisningen så att information kan värderas, kommenteras och diskuteras kritiskt och sakligt i olika ämnen?
6	Struktureras och genomförs undervisningen så att olika åsikter, normer och synsätt tillåts, synliggörs och vid behov diskuteras normkritiskt?

**Tabell 4.1: Operationaliserade frågeställningar utifrån bärande begrepp.** [Författaren2013].

Då ovanstående frågeställningar av naturliga skäl har visst tillsynsfokus har jag valt att lyfta bort några områden i resultatdelen som jag bedömt vara av marginell relevans för sociologisk forskning. Genom detta har jag i stället kunna lyfta fram aspekter som kan ligga till grund för en sociologisk inriktad analys av den repertoar av sociala konstruktioner som synliggjorts under skolbesöken (se Kvale, 1997).

För att i så hög utsträckning som möjligt kunna studera integreringen av demokrati- och kunskapsuppdraget i olika ämnen har studien avgränsats till att belysa *skolans inre kontext*<sup>26</sup> med fokus på *grundskolans senare år*. Som en konsekvens av att studien ställer den vardagsnära klassrumspraktiken i centrum har det mer formella arbetet kring delaktighet och elevinflytande, såsom klassråd och elevråd, inte specifikt belysts och inte heller hur skolan arbetar förebyggande på ett generellt plan mot trakasserier och kränkande behandling<sup>27</sup>.

Studien vill uppmärksamma en helhet kring skolans arbetssätt och avser inte fokusera något isolerat skolämne, eleverna eller viss elevgrupp. Däremot har studien avgränsats till att inneha ett specifikt fokus på skolans arbetssätt avseende elever i årskurs 8. Motivet till detta är att eleverna i årskurs 8 torde ha nått en ålder och mognad samt tagit del av element i utbildningen, som kan antas ge dem gynnsamma förutsättningar att föra diskussioner med koppling till frågeställningarna. Årskurs 9 uteslöts av praktiska skäl, då praktikperioder<sup>28</sup> för dessa elever i viss utsträckning sammanfaller med de veckor som var möjliga att genomföra lektionsobservationerna.

Med skolans inre kontext avses i studien det som äger rum i skolan för att utveckla elevernas medborgarkompetens, såsom undervisning och samtalsklimat. Studien är alltså avgränsad gentemot en yttre kontext såsom elevernas och deras föräldrars socioekonomiska miljö, bakgrund eller bostadsort<sup>29</sup>. Tidigare forskning har relativt entydigt pekat ut den yttre kontextens relevans, t.ex. betydelsen av en resursstark hemmiljö eller skolors olika

---

<sup>26</sup> Den inre kontexten benämns ibland i forskningssammanhang för ”Den didaktiska triangeln”, dvs. samspelet mellan [1] elev, [2] lärare och [3] undervisningsinnehåll/-form, vilket ramar in av den yttre kontexten (se Kansanen, 2000). Se även Hattie (2009), där han i sin meta-analys lyfter fram betydelsen av lärarens kompetens, förmåga och engagemang, som de faktorer som har högst effekt för elevernas lärande av kompetenser och förmågor. Det ska dock tilläggas att denna forskning främst fokuserar på didaktik i relation till vilka (mätbara) resultat eleverna uppnår.

<sup>27</sup> Alla verksamheter som lyder under skollagen måste varje år upprätta en plan mot kränkande behandling som ska beskriva det förebyggande arbetet och hur arbetet ska genomföras och följas upp.

<sup>28</sup> Så kallade PRAO-veckor. PRAO står för Praktisk Arbetslivs Orientering och syftar till att ge eleverna kunskaper om arbetslivet.

<sup>29</sup> Jmf. Exempelvis med Bourdieu, som menar att ett kapital måste studeras inom det specifika fält där det produceras och reproduceras.



socioekonomiska inbäddning, för att förklara elevernas utveckling av medborgarkompetens (se Szulkin och Jonsson 2007; Bunar 2009; Ekman och Zetterberg 2010; Gustafsson 2010). Skolan har förvisso ett kompensatoriskt uppdrag, men denna studie vill beskriva den praktik som sker utan att se till sammansättningsfaktorer eller orsakssamband, som jag emellanåt kan anse vara något av en intellektuell återvändsgränd, där forskningen inte kommer längre än ett konstaterande att de som kommer från torftigare omständigheter får det svårare i skolan.

#### **4.3.2 Urval och representativitet**

Urvalet har utgått från antagandet att kommunmedborgarnas delaktighet genom att utnyttja sina medborgerliga fri- och rättigheter genom valdeltagande kan ses som en demokratiindikator. Utifrån SCB:s statistik över valdeltagande i riksdagsvalet 2010 har kommunerna rankats utifrån deltagandet. De fem procent av kommunerna med lägst valdeltagande valdes ut<sup>30</sup>. Justeringar har varit nödvändiga, då flera av kommunerna med lägst valdeltagande varit små och endast haft en eller två skolor med elever i årskurs 8. Nästföljande kommun(er) har då lagts till. Det slutgiltiga urvalet bestod av 18 kommuner<sup>31</sup>. Inom ramen för de utvalda kommunerna har i sin tur 17 skolor slumpmässigt valts ut. Enbart skolor med årskurs 7, 8 och 9 ingick, vilket resulterade i 16 kommunala skolor och en fristående skola från totalt tio av landets kommuner. En skolklass har observerats under tre dagar på de enskilda skolorna. Under dag fyra har intervjuer genomförts med utvalda elever, lärare och övrig personal. Urval av klass för lektionsobservationerna samt av deltagare till intervjugrupperna har så långt som möjligt verkställts i samråd med skolans rektor. Orsaksgrunderna till dessa val var att få en bra spridning av deltagare till intervjuerna, av olika lektioner och skolämnen samt att undvika eventuella planerade praktikperioder eller skolutflykter. Resultaten kan utifrån urvalsgrunderna följaktligen inte generaliseras till att gälla för skolor i allmänhet.

#### **4.2.3 Val av undersökningsmetoder**

---

<sup>30</sup> Motivet till detta urval bestod inte i ett konstaterat samband mellan skolans inre arbete och ett lågt valdeltagande. Däremot gjordes bedömningen att skolan, genom sitt kompensatoriska uppdrag i kombination med demokratiuppdraget, har som uppgift att ge alla elever lika förutsättningar att framöver kunna verka som aktiva samhällsmedborgare och att skolan indirekt genom detta ska bidra till att jämna ut nuvarande skillnader. Det fanns dock en betydande oenighet i projektgruppen inför denna urvalsgrund, beroende av att urvalet gjordes på kommunbasis, och skillnaderna *inom* en kommun avseende valdeltagande kan vara betydande. Exempelvis finns stadsdelar (och därmed skolor som faller inom urvalsramen) i Malmö med mycket högt valdeltagande.

<sup>31</sup> Slutliga kommuner i urvalsram: Bengtsfors, Bollnäs, Botkyrka, Dals-Ed, Eda, Haparanda, Hulstafred, Hällefors, Högsby, Klippan, Ljusdal, Ljusnarsberg, Malmö, Perstorp, Storuman, Södertälje, Torsby, Årjäng

Jag har i denna mastersuppsats valt att använda mig av ett empiriskt material som insamlats under våren 2012 genom Skolinspektionens kvalitetsgranskning<sup>32</sup> av *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Då jag satt i projektledningen för denna granskning har jag i högsta grad varit delaktig i design och genomförande av det som jag kommer att redovisa nedan. Utöver projektadministrativa uppgifter som vanligtvis associeras med arbete i en projektledning så bestod min uppgift i att, tillsammans med en kollega, vara rapportansvarig, områdessakkunnig och metodsakkunnig.

Granskningen genomfördes såsom fallstudier, där var och en av de 17 skolorna i urvalet betraktades som ett separat ”fall”. En fallstudie är inte kopplat till ett specifikt metodval utan valet utgörs av studieobjektet (Denzin & Lincoln, 2011; Creswell, 2003). Fallstudien är en empirisk studie som undersöker ett samtida fenomen, i sin verkliga kontext och i vilken flera olika metoder vanligtvis kombineras (Yin, 2003). Fallstudien lämpar sig för frågor av beskrivande karaktär ’hur’ och av förklarande karaktär ’varför’ (Creswell, 2003). Metoden kan användas för att studera institutionaliserade processer inom ett begränsat område som exempelvis en skola. Vid denna granskning var utgångspunkten att varje skola är unik och följaktligen att den information som finns att tillgå från varje enskilt fall är unik. Förhoppningen var alltså att resultatet av fallstudien ska kunna bidra till att ge upphov till ny information eller utmana eller problematisera kring tidigare inbitna föreställningar (Lincoln & Guba, 2002).

Även om det inte varit uttalat vid Skolinspektionens studie så kan ansatsen sägas ha varit en s.k. induktiv fallstudie (Glaser & Strauss, 1999) då utgångspunkten varit en bred inledande fråga som utgått från beprövad erfarenhet. Denna har sedan renodlats i förhållande till aktuell forskning och utifrån det lagstöd som ligger till grund för området. Efter att fallen, d.v.s. de 17 skolorna valts ut samlades det empiriska materialet in relativt förutsättningslöst. I en efterföljande analys kategoriserades det empiriska materialet utifrån den tillgängliga empirin. Slutsatserna baserades på dessa kategoriseringar snarare än på teori.

En uppenbar nackdel med fallstudien är att resultatet inte går att generalisera. Jag kan i studien endast uttala mig om de 17 fall som studerats. Genom att använda fallstudien som metod och sedan i denna uppsats knyta an till relevant forskning ser jag å andra sidan

---

<sup>32</sup> Skolinspektionen definierar kvalitetsgranskning enligt följande: “Kvalitetsgranskning innebär en systematisk undersökning och bedömning av en verksamhets kvalitet inom ett avgränsat område. Bedömningen grundar sig på en uttolkning av nationella mål och riktlinjer med stöd av forskningsresultat och beprövad erfarenhet.”

möjligheter att finna nya ingångar som kan ”vidga och berika den repertoar av sociala konstruktioner som står praktiker till buds” (Kvale, 1997: 212).

### 4.3 Genomförande och insamling av empiri

Insamling av empiri har tagit sin utgångspunkt i granskningens huvudfrågeställning, vilket i denna studie omformats till en forskningsfråga, samt i de olika underfrågeställningarna. Skolbesöken fortgick under fyra dagar, varav de tre första dagarna anslogs för lektionsobservationer. Under den fjärde dagen genomfördes gruppintervjuer med elever, lärare, övrig personal samt en intervju med skolans rektor.

Allt som allt har undervisning på 230 lektioner observerats. Sammantaget har tio personer medverkat som observatörer i studien. I flertalet fall har två observatörer följt en och samma klass i grundskolans årskurs 8 och den undervisning och de skolämnena som genomförts under tre dagar. På två av skolorna har klasser i årskurs 9 följts, då eleverna i årskurs 8 befunnit sig på PRAO.

Det första skolbesöket genomfördes som en pilotstudie, varefter vissa justeringar har gjorts. Exempelvis har ett påstående i elevenkäten som visade sig vara ottydligt omformulerats. Vid pilotstudien följdes inledningsvis flera olika elevgrupper. Det visade sig vara problematiskt att särskilja undervisningens potentiella ”lärareffekt” från faktorer som härrör från variation p.g.a. eleverna, då såväl observerade elever och lärare skiftade. Genom att följa en och samma klass på olika lektioner med olika lärare under större delen av en skolvecka förtydligades lärarens insats och effekten av lärarens påverkan synliggjordes (se King, Keohane & Verba, 1994). En annan fördel med att följa samma elevgrupp i olika ämnen är att det varit lättare att uppfatta ämnes- eller lärarkaraktäristiska mönster i undervisningen, än om såväl lärare och elever skiftat. En nackdel med att begränsa undersökningen till en och samma klass är att det medför en risk att missa karaktäristiska aspekter av undervisningen på skolan som inte är förhärskande i den elevkonstellation som studerats. För att uppväga detta har kompletterande källor använts.

Några veckor innan skolbesöken har skolornas respektive rektor fyllt i en verksamhetsredogörelse (se Appendix D), som utgjort rektors egen värdering av skolans arbete med demokrati och värdegrund. Även andra dokument från skolorna med relevans för forskningsområdet, som exempelvis skolornas uppföljningar av kvalitetsarbetet eller skolornas upprättade regler, har studerats. Inför lektionsobservationerna har lärarnas

eventuella lektionsplaneringar studerats. Kortare kompletterande samtal med undervisande lärare har ibland förts efter de genomförda lektionsobservationerna då tillfälle givits. Likaså har observatörerna emellanåt haft spontana eller mer informella samtal med såväl elever, lärare och annan personal exempelvis på raster eller vid ledig tid mellan lektioner.

Vid observationerna har observatörerna förhållit sig relativt passiva i relation till klassen och undervisningen. Avsikten har varit att i så liten utsträckning som möjligt störa eller påverka undervisningspraktiken. Det ska tillstås att en observation inte är en vardaglig situation och att detta kan upplevas som både främmande och ansträngande för såväl lärare som elever. Observatörernas inträde i undervisningspraktiken påverkar ofrånkomligt den sociala situation som utspelar sig. För att avdramatisera skolbesöken har lärare och elever försetts med skriftlig information inför besöken och inför någon av de första observationstillfällena på var skola har observatörerna i korthet presenterat syftet med observationerna. Vid observationerna har observatörerna utgått från ett observationsschema (se Appendix IV). Detta har bestått av en kvantitativ del där företeelser som uppmärksammats har bedömts efter en skala och en kvalitativ del bestående av en beskrivning i löpande text.

I samband med en av de sista lektionsobservationerna på respektive skola har lärare och elever fått besvara en enkät (se Appendix II). Avsikten med enkäterna har varit att ge fler elever och lärare möjlighet att uttrycka sin mening och att ge de som deltagit i gruppintervjuer möjlighet att uttrycka det som eventuellt inte har kunnat uttalas i gruppintervjuerna. Enkäterna bestod av tolv påståenden med fyra svarsalternativ (från *stämmer mycket bra* till *stämmer mycket dåligt*) samt av några öppna frågor. I de sistnämnda har elever och lärare fått reflektera över begreppen *demokrati* (pilotskolan)/*demokratiska kompetenser* (övriga), *värdegrund*, *elevinflytande/skoldemokrati* (endast lärarna) samt för lärarnas del även hur de *kopplar demokratiuppdraget till sin egen undervisning*. I enkäten har även lärare och elever kunnat ge sin syn på om lektionerna genomförts ”som vanligt” eller inte och i så fall beskriva vad som varit annorlunda och varför.

<b>Empiri</b>	<b>Beskrivning insamlat material</b>
Intervjuer	Semistrukturerade intervjuer med lärare, elever, rektor samt övrig personal
Enkäter	Pappersenkäter till elever och lärare
Observationer	Klassrumsobservationer utförda under tre hela skoldagar
Dokumentanalys	Rektors verksamhetsredogörelse och tillgängliga dokument från skolan
Rapporter	17 skolrapporter från de olika fallen
Kompletterande material	Exempelvis skolornas websidor, broschyrer och projektredogörelser

**Tabell 4.2: Sammanställning av det underlag som utgjort empirin.** [Författaren, 2013].

Vid samtliga skolbesök har gruppintervjuer genomförts. I de flesta fall har dessa bestått i två intervjugrupper med elever, två grupper med lärare, en intervju med övrig personal som exempelvis representanter från elevhälsan eller från skolans rastvakter samt en intervju med skolans rektor. Vid gruppintervjuer med elever och lärare har i genomsnitt 6-8 personer deltagit vid vart intervjutillfälle. Intervjuerna har genomförts av två personer, varav en person hade en mer passiv roll med ansvar för att dokumentera intervjuerna genom löpande anteckningar. Intervjun är en betydelsefull källa till information i en fallstudie och frågorna har ofta en öppen karaktär (Yin, 2003). För att lägga fokus på studiens frågeställningar samt för att öka likvärdigheten i de bedömningar som gjorts av verksamheten efter skolbesöken har gemensamma intervjuguider använts (se Appendix III) och intervjuerna har snarare varit semistrukturerade. Samtidigt har intervjuerna i och med studiens karaktär fått olika fokus, då frågeställningarna har kretsat kring de företeelser som observerats (eller frånvaron av dessa).

## 4.4 Bearbetning och tolkning av det empiriska materialet

En utsaga måste prövas mot mottagarens egen referensram och verklighetsuppfattning. Ett vanligt sätt att dela in vetenskapliga modeller för att tolka och förklara ett empiriskt material är genom begreppen induktion, deduktion och abduktion. En *abduktiv ansats* innebär en växelverkan under hela forskningsprocessen mellan empiri och teori. Här tolkas fakta och underliggande mönster utifrån den förförståelse som finns eller som växer fram efter hand (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det är denna tolkande och reflekterande ansats som ligger närmst mitt förhållningssätt i denna studie.

I *tolkningen* krävs en medvetenhet hos forskaren kring de teorier som ligger till grund för den mening som konstrueras, likaså betydelsen av språket och forskarens förförståelse i relation till tolkningen. *Reflektion* kan sägas utgöra ytterligare en dimension där själva tolkningen uttolkas och granskas med kritiska ögon utifrån exempelvis kulturella, politiska eller språkliga omständigheter (Alvesson & Sköldberg, 2008). Detta kan uppnås genom att forskaren försöker förstå och förklara genom att vända och vrida på empirin, söka efter det outtalade för att finna nya infallsvinklar. Metoden för detta är att pendla mellan att djupgående tränga in i det empiriska materialet och distansera sig genom att reflektera över empirin utifrån sin egen förförståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). I mitt fall handlar denna förförståelse om kunskap kring skolans styrdokument, men även kring förutsättningarna för den dagliga undervisningspraktiken.

I den granskning som genomfördes var uppdraget att bearbeta och analysera det insamlade materialet genom att beakta ”föreställningar och synsätt som skolpersonal och elever tar med sig in i klassrummen<sup>33</sup>”. Avsikten var att synliggöra vilka tankesätt som kunde skönjas i undervisningen på de 17 skolorna i relation till demokrati- och värdegrundsuppdraget. Syftet var däremot inte att värdera eller bedöma de olika synsätten sinsemellan. För att synliggöra olika tankesätt inom området skolornas arbete med demokrati och värdegrund har *diskursanalys* använts som analysverktyg för såväl dokument som observationsprotokoll och intervjuanteckningar.

Diskursanalys kan betraktas både som en vetenskapsfilosofi, en teori och en metod för analys. Vetenskapsfilosofiskt handlar det om språkets roll i de sociala konstruktioner som världen utgörs av och teoretiskt utgör diskursanalysens modeller en brygga mellan olika vetenskapliga discipliner (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Metodologiskt anger diskursanalysen grundprinciper för hur ett forskningsområde kan angripas och ger redskap till detta i form av specifika tekniker för att kunna analysera språket (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskursanalysen har använts vid den övergripande analysen av de 17 olika skolorna för att spåra samtalsmönster och synliggöra tids- och kulturspecifika tankestrukturer i form av normer, värden och ideal som döljs under språkets retoriska yta. Diskurser handlar om att finna mönster för hur vi talar om, tolkar eller förstår världen och därmed också om att synliggöra makthierarkier (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

För att underlätta tolkning i de olika fallstudierna har analysverktyg med riktlinjer för arbetet och begreppsdefinitioner tagits fram. Sammantaget har 156 lärare och 377 elever besvarat de enkäter som delats ut i samband med ett klassrumsbesök (se Appendix II). Det interna bortfallet i dessa enkäter är mindre än en procent. Vid sammanställningen av enkätsvaren har dessa kvantifierats, men den efterföljande analysen är främst kvalitativ med anledning av ämnets art och enkäternas design. Även intervjuutsagorna har analyserats kvalitativt. Överensstämmelsen mellan lärarnas och elevernas enkätsvar är förhållandevis stor och endast på ett påstående<sup>34</sup> finns en tydlig avvikelse. Påståendena i elev- respektive lärarenkäterna är inte helt likalydande, då det varit nödvändigt att anpassa formuleringarna till respektive grupp. Motsvarande påstående har dock haft för avsikt att fånga samma företeelser. I elevenkäten har i genomsnitt omkring en femtedel av eleverna uppgett ett annat svar på de

---

<sup>33</sup> Formulering i det direktiv som låg till grund för kvalitetsgranskningen

<sup>34</sup> Avvikelsen gäller påståendet (nr 9) om eleverna upplever att de får vara med och bestämma kring hur de ska arbeta med olika arbetsuppgifter respektive om lärarna låter eleverna påverka arbetssätten i undervisningen.

enskilda påståendena än majoriteten av elever. Motsvarande andel i lärarenkäten är i genomsnitt runt en tiondel.

## 4.5 Reflektion kring kvalitet och tillförlitlighet

Många gånger är det varken möjligt eller nödvändigt att som forskare visa på opartiskhet (Kvale, 1997). I denna studie har jag valt att använda mig av kvalitativa innehållsanalytiska metoder där jag sätter tolkningen i centrum. Jag vill försöka beskriva, tolka och reflektera kring begrepp och en undervisningspraktik som inte alltid går att kvantifiera utifrån en objektiv verklighet. De beskrivningar och tolkningar som görs är i högsta grad avhängiga av mig som uttolkare och min sociala, politiska och kulturella förförståelse av världen. Jag bidrar till att rekonstruera empirin genom att göra mina tolkningar och sätta in dessa i ett sammanhang. Således är jag en medskapare av den text och den innebörd som jag här väljer att lägga fram. Med denna kreativa utgångspunkt är det vitalt att reflektera kring de tolkningar som gjorts. Jag har tidigare i kapitlet redogjort för mina teoretiska utgångspunkter och vad som legat till grund för urval och genomförande av studien. Jag ska nedan använda mig av Guba och Lincolns (1989) parallella kriterier kring tillförlitlighet, för att beskriva kvalitet och tillförlitlighet i forskningsprocessen.

*Trovärdighet* (credibility) ställer frågor kring huruvida studieobjektens uppfattning om de sociala konstruktioner som studeras överensstämmer med hur forskaren porträtterar deras uppfattningar (Mertens, 1998: 181). Att försöka kombinera flera olika metoder och/eller ha ett engagemang som kan anses vara tillräckligt utsträckt över tid för att kunna erhålla ett djup, kan bidra till att göra forskningen trovärdig (Guba & Lincoln 1989: 237). Min studie kan anses leva upp till detta krav, inte minst genom att jag hunnit genomföra ett betryggande antal observationer och intervjuer. Jag har dessutom haft närmare ett år på mig mellan tiden för insamlandet av empirin och bearbetning i denna uppsats. Tid som gett mig rika möjligheter till att reflektera över materialet.

*Överförbarhet* (Transferability) uttolkas som i vilken utsträckning resultaten går att generalisera till andra situationer (Mertens, 1998: 183). Jag som forskare är i högsta grad en del i tolkningen av resultaten och jag gör inget anspråk på att den mening jag lägger i dessa kan ses som "sann" eller universell. Begreppet överförbarhet får då innebörden att jag måste se till att ge läsaren tillräckligt med empiri och en tillräckligt tät beskrivning (*thick description*) för att läsaren ska kunna koppla beskrivningarna till sina egna erfarenheter och

finna likheter (Guba & Lincoln, 1989: 224). Jag har försökt att ta med så många aspekter som möjligt och skriva fram dessa på ett tydligt sätt för att kunna leva upp till detta kvalitetskrav.

*Pålitlighet* (Dependability) är en norm för kvalitet som fäster avseende vid hur empirin behandlats över tid (Guba & Lincoln, 1989: 242). Forskaren ska exempelvis se till så att forskningsprocessen är logisk, att material och slutsatser går att härleda och att forskningen är dokumenterad på ett tydligt sätt. Min ambition har varit att sträva efter en inre logik där läsaren tydligt ska kunna följa mina olika steg i forskningsprocessen och hur min tolkning stöds av tidigare forskning och valda teorier.

*Möjlighet att styrka och konfirmera* (Confirmability) refererar till en process där det tillförsäkras att material, tolkningar och utsagor tar sin utgångspunkt från personer och sammanhang som kan härledas till forskningen och inte till forskarens inbillningsförmåga (Guba & Lincoln, 1989: 243). All empiri ska kunna spåras till dess ursprung (Mertens, 1998:184). Forskaren behöver se kritiskt på forskningsprocessen och kunna reflektera över om den genomförts enligt god forskningsetik. (Bryman, 2008: 379). Guba and Lincoln föreslår en “confirmability audit” där en sakkunnig kollega kan styrka och konfirmera att empirin kan härledas till dess olika källor (Guba & Lincoln, 1989: 243). I min studie har en rigorös kvalitetssäkring av materialet skett, då insamlandet varit en del av en myndighetsutövning. Min avsikt i denna uppsats är dessutom att vara ytterst transparent med mina motiv, källor och slutsatser. Jag har strävat efter att beskriva olika faser i tolkningen bland annat genom att skilja mellan beskrivningar, karaktäriseringar och tolkningar av empirin. Även min handledare av uppsatsen har kunnat granska det som skrivits med kritiska ögon och är därmed också en garant för kvaliteten i processerna.

Kriterium för att mäta kvalitet	Innebörd
<b>TILLFÖRLITLIGHET (<i>Trustworthiness</i>)</b>	Trovärdighet ( <i>Credibility</i> )
	Överförbarhet ( <i>Transferability</i> )
	Pålitlighet ( <i>Dependability</i> )
	Möjlighet att styrka och konfirmera ( <i>Confirmability</i> )

**Tabell 4.3:** Tabellen är inspirerad av Guba & Lincoln från Bryman, 2008: 377-380 [Författaren, 2013].

## 4.6 Forskningsetiska överväganden

En kvalitetsgranskning följer en given processtruktur, men måste samtidigt anpassas efter den aktuella granskningens specifika förutsättningar och innehåll. Min roll i processen var att



tillsammans med en kollega vara rapportansvarig, områdesansvarig och metodansvarig samt att delta i det praktiska arbetet med genomförande på fem av sjutton skolor. En forskningsetisk aspekt är att tydligt redogöra för min roll i insamlandet av empirin (se nedan).

Mina roller	Exempel på uppgifter
Rapportansvarig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anpassa mall och struktur för skolrapporterna till projektets granskningsområde.</li> <li>• Kvalitetssäkra rapportinnehållet i skolrapporterna genom att se till att det är konsistent och håller rätt nivå.</li> </ul>
Områdessakkunnig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Säkerställa att granskningens kunskapsöversikt belyser centrala delar samt precisera projektets frågeställningar.</li> <li>• Se till att sakinnehållet i verktyg för datainsamling är av god kvalitet och stödja projektmedarbetare i sakfrågor.</li> </ul>
Metodsakkunnig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Föreslå lämpliga metoder i förhållande till syfte och frågeställningar</li> <li>• Utforma verktyg och instruktioner för datainsamling, som enkäter, observationsschema samt sammanställa och analysera insamlat material.</li> </ul>
Inspektör på fem [av 17] skolor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samla in underlag och data från skolorna, analysera insamlat material och skriva verksamhetsrapporter.</li> </ul>

**Tabell 4.4: Sammanställning av mina roller vid insamlingen av empiri** [Författaren 2013 efter Skolinspektionens arbetsdokument ”Riktlinjer för roller i kvalitetsgranskning”].

Forskningsetiska överväganden kring individskydd går att härleda till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet tagit fram genom kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande<sup>35</sup>. *Information* har getts till berörda, både skriftligt i förväg och muntligt under besöken på skolorna. Innehållet i informationen har behandlat granskningens syfte och hur den information som samlats in kommer att användas. Vid tiden för skolbesöken fanns även en webbsida med fördjupad information kring granskningens genomförande och kopplingen till demokrati- och värdegrundsuppdraget.

Kravet på *samtycke* har varit mer problematiskt. Elever och vårdnadshavare har skriftligen informerats att elevernas deltagande vid intervjuer är frivilligt. Lärare, rektor och övriga personalkategorier har däremot inte haft något egentligt val, då dessa har en skyldighet att medverka vid en statlig granskning. En gemensam problematik med informat samtycke vid fallstudier som även jag mött är att det inte varit praktiskt görligt att arrangera så att alla deltagare får ge sitt samtycke till varje observationstillfälle eller varje samtal som förts utanför de mer formella intervjusituationerna (Bryman, 2008). Även vid de formella intervjusituationerna har jag försökt att vara medveten om den inbyggda maktassymmetri som föreligger vid de flesta intervjuer, då det är intervjuaren som anger ämne och ställer frågor för att få en bild av den andres perspektiv (Kvale, 1997). Dessutom var intervjuerna

<sup>35</sup> Vetenskapsrådet (2002)

representanter för en statlig tillsynsmyndighet vilket ytterligare kunnat förstärka maktassymmetrin och gjort det svårt att kontrollera hur denna har inverkat vid samtycke. För att hantera den ojämlika maktfördelningen har intervjuarna vid inledningen av alla intervjuer gått igenom de medverkandes olika roller och syftet med intervjun samt svarat på eventuella frågor.

Kravet på *konfidentialitet* har emellanåt varit problematiskt i de enskilda fallen, dvs. skolorna. I de olika fallbeskrivningarna (skolrapporterna), finns en viss risk att utsagor från enskilda lärare eller beskrivningar från klassrumsobservationer kan identifieras av initierade lärarkolleger och möjligtvis av elever. Då studien genomfört på 17 olika skolor och resultatet i min empiri är en sammanslagning av dessa elimineras med största sannolikhet denna risk. Vidare så har inga intervjuer eller observationer spelats in eller filmats. Löpande anteckningar har förts. Inga namn på lärare och elever har angetts och övriga eventuella kännetecken avidentifierades i samband med att materialet renskrivits. I de fall personer nämns sker det i termer av ”eleverna” och ”läraren”.

Kravet på *nyttjande*, slutligen, är även detta kopplat till en viss problematik. Detta krav har inte diskuterats med deltagarna, återigen på grund av att empirin samlades in i form av en statlig kvalitetsgranskning. Vid tiden för denna fanns det inga tankar på att använda den insamlade empirin till forskning. Deltagarna är med andra ord inte medvetna om att den information de lämnat används till denna uppsats.

## 5 Resultat med analys

---

Hur gestaltas skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag så att elever ges förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av kunskaper och gemensamma värderingar och samtidigt ifrågasätta det normerande? Resultatdelen består av en beskrivande sammanställning med analys i form av fotnoter. En anledning till att analysen ligger i fotnoter är en vilja att göra texten mer läsvänlig genom att inte tynga den empiriska framställningen alltför mycket. Det huvudsakliga skälet är dock att jag annars skulle vara tvungen att fokusera på ett eller ett par perifera områden av min omfattande empiri. Detta skulle kunna grundligt belysa ett snävare område, men troligtvis inte kunna fånga de övergripande diskurser som jag fått insikt i via mitt underlag. Materialet bygger på den empiri som samlats in på 17 skolor i landet under 2012, vilket beskrivits i föregående kapitel. Första delen [5.1] ger en kort inledning kring i vilken utsträckning demokrati- och värdegrundsuppdraget *genomsyrar undervisningen i samtliga ämnen*. Följande delar [5.2–5.4] exemplifierar *hur varierande uppdraget kan gestalta sig i olika skolmiljöer* samt beskriver *i vilken utsträckning som uppdraget omsätts i handling* utifrån några av de bärande begrepp som granskningen utgått ifrån.

### 5.1 Inledande beskrivning

Demokratiska kvaliteter i form av kunskaper, värden och förmågor, ska enligt läroplan och kursplaner integreras och genomsyra undervisningen i samtliga ämnen. På de studerade skolorna har lärarna i framför allt samhällsorienterande ämnen, men även i ämnet svenska överlag haft en större benägenhet att ta demokratiuppdraget som mer självklart<sup>36</sup>. På flera av skolorna har värdegrundsarbetet främst drivits i projektform av så kallade eldsjälar. Detta riskerar att förflytta fokus från kunskapsuppdraget till en ren sysselsättning av aktiviteter utan

---

<sup>36</sup> Se Skolverkets kunskapsöversikt (2011c) som beskriver hur medborgarfostrande kunskaper, värden och förmågor ofta associerats med kursplanerna i dessa båda ämnen.

tydlig koppling till kursplanerna. Läroplanens ämnesövergripande perspektiv<sup>37</sup> tycks emellanåt kunna bidra till mer reflekterande genomförda och beständiga tematiska samarbeten inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Trots att frånvaron av medborgarfostrande inslag ibland varit påfallande så har enstaka föredömliga exempel kunnat observeras i samtliga ämnen. Nedan presenteras några av dessa goda exempel för att åskådliggöra några möjliga sätt en lärare kan förhålla sig till uppdraget.

På en lektion i svenska, på *L-skolan*, fick eleverna se inspelningar av olika statsmän som höll tal i samband med terroråd som utförts. Eleverna fick sedan analysera dessa tal. Avslutningsvis fick eleverna sätta samman sina egna tal och slutligen hålla ett anförande inför sina kamrater. Genom detta fick eleverna träna olika förmågor inom ramen för skolans demokratiska och medborgarfostrande uppdrag samtidigt som de utmanades intellektuellt. På *F-skolan* genomfördes en motsvarande lektion i samma ämne, men denna lektion tog sin utgångspunkt i bilder. På båda lektionerna försågs eleverna med verktyg, som gav dem möjlighet både att genomföra uppgifterna och kunna utveckla förståelse för hur olika perspektiv, normer och ideologier medverkar till olika sätt att tolka verkligheten.

På flera observerade lektioner i ämnet hem- och konsumentkunskap har undervisningen utgått från läroplanens miljöperspektiv. Eleverna har tillrett måltider utifrån kursplanens mål beträffande hållbar utveckling. Även i ämnet textilslöjd har flera lektioner knutits an till hållbar utveckling. På *F-skolan* har eleverna fått laga, ändra och sy om gamla kläder till nya plagg. I dessa fall har det praktiska arbete som eleverna utträttat gett lärare och elever en grund för att kunna föra fördjupade samtal utifrån läroplanens ämnesövergripande perspektiv.

På *P-skolan* observerades hur ett par lärare i de naturorienterade ämnena samarbetade kring sex- och samlevnadsundervisningen. Här visade lärarna prov på skicklighet i det att de på ett dynamiskt sätt balanserade läroplanens krav om saklighet och allsidighet i relation till elevernas ålder och mognad. Eleverna var i hög utsträckning bidragande och påverkade innehållet i undervisningen. Lärarna använde sig av ett flertal metoder för att försäkra sig om att alla elever gavs möjlighet att komma till tals. Eleverna utmanades att reflektera kring såväl egna som klasskamraternas normer och värderingar i relation till genus, etnicitet och samhällets värdegrund. I samtliga naturorienterade ämnen<sup>38</sup> har det för övrigt under

---

<sup>37</sup> I Lgr11 beskrivs fyra ämnesövergripande perspektiv; 1. Historiskt perspektiv, 2. Miljöperspektiv, 3. Internationellt perspektiv, och 4. Etiskt perspektiv. Dessa perspektiv ska genomsyra undervisningen i alla ämnen.

<sup>38</sup> Naturorienterade ämnen är ett samlingsbegrepp för ämnena biologi, kemi, fysik och teknik i grundskolan

observationerna getts exempel på hur medborgarkompetenser i form av etiska resonemang exempelvis kring globala miljöfrågor eller resursanvändning har integrerats i undervisningen.

Lyckade exempel<sup>39</sup> gavs från samtliga observerade ämnen avseende hur demokratiuppdraget på ett naturligt vis kunde integreras i kunskapsuppdraget. Samtidigt har de goda exemplen utgjort mycket tydliga undantag i en vardag där många elever inte fått ta del av en undervisning där kunskaps- och demokratiuppdraget integrerats.

Särskilt utmärkande har detta varit i ämnena engelska och främmande språk, där flertalet observerade lektioner har bestått i att eleverna helt enkelt fått nöta glosor eller idka högläsning av lärobokens dialoger. I ämnet franska har dialogerna från läroboken uteslutande utspelat sig vid de kända monumenten i Paris<sup>40</sup>. På ett flertal lektioner i olika ämnen visades film, utan att potentialen med detta medium användes<sup>41</sup>. Det bestående intrycket vid dessa observationer var att film utgjorde ett sätt för läraren att hålla en svårhanterlig klass i schack.

Med detta korta stycke har jag velat ge en inramning till följande tre stycken med tillhörande sociologisk analys.

## 5.2 Samsyn och konsensus i två idealtypiska skolmiljöer

Alla elever i svensk skola har enligt styrdokumentet rätt till en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Skolan har med andra ord ett kompensatoriskt uppdrag att skapa jämlikhet i elevernas livschanser genom att ge alla elever samma förutsättningar att lyckas oavsett social bakgrund eller vilken skola de går på. För att demokratiuppdraget liksom det kompensatoriska uppdraget ska lyckas i den målstyrda skolan, förutsätts att uppdraget ventileras regelbundet genom överläggningar med hela personalgruppen och att dessa resonemang sedan regelbundet följs upp. Stycket nedan beskriver i vilken utsträckning detta sker och knyter dessa beskrivningar till sociologisk forskning.

---

<sup>39</sup> När ”lyckade exempel” nämns i detta kapitel, så avses att de är goda exempel utifrån ett läroplansperspektiv. Det kan alltså finnas anledning för läsaren att förhålla sig skeptisk till dessa exempel med utgångspunkt från sociologisk forskning.

<sup>40</sup> Franska är officiellt språk i 29 olika länder belägna i fem olika världsdelar. Franska är utöver detta umgängesspråk i stora delar av Afrika. Här finns således goda förutsättningar att kunna integrera olika människors livssituationer från skiftande delar av världen i ämnet franska. Källa: Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Länk: <http://www.francophonie.org/>

<sup>41</sup> Filmerna skulle kunna erbjuda utmärkta utgångspunkter för demokrati- och kommunikationsträning genom gemensamma reflektioner och problematisering av normer och värderingar.

På 13 av de 17 skolorna som studerats saknades en uttalad gemensam hållning kring demokrati- och värdegrundsuppdraget, troligen som en följd av att uppdraget inte diskuterats tillräckligt på skolorna. Studien visar att det finns diskrepans mellan formuleringarna i styrdokumentet och den skolvardag som utforskats. Det finns variationer mellan hur olika lärare *tolkar* styrdokumentens värdebärande begrepp men det finns även en skillnad mellan vad lärarna ger uttryck för att de gör gentemot vad som kunnat skönjas vid klassrumsobservationerna<sup>42</sup>. I praktiken tycktes en kamp mellan olika tolkningar utspelas<sup>43</sup>, vilket kan åskådliggöras i beskrivningar av två olika idealtypiska<sup>44</sup> skolmiljöer. Båda idealtyperna kan sägas ha utvecklat ett gemensamt, men okritiskt, förhållningssätt med inslag av en falsk konsensus som verkade kontraproduktivt i relation till intentionerna i demokrati- och värdegrundsuppdraget. Nedanstående beskrivningar pekar också på dilemmat att skolan behöver en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt, men att denna inte får baseras på en falsk konsensus i avsaknad av ett normkritiskt förhållningssätt<sup>45</sup>.

*Idealtyp A:* En grupp av de observerade skolorna uppvisade lugna och till synes trygga miljöer. Såväl eleverna sinsemellan som elever och vuxna visade överlag tecken på tillit och respekt för varandra. Eleverna gavs som regel ett visst formellt inflytande i skolans elevråd, medan inflytandet över undervisningen ofta var obefintlig. Eleverna i dessa skolmiljöer tycktes på ett rationellt sätt anpassa sig till skolans och lärarnas krav på undervisningen<sup>46</sup>. Inflytande- och värdegrundsfrågor tilläts ha en mindre framskjuten position i den dagliga

---

<sup>42</sup> Lärarna är trots denna diskrepans mellan ord och handling bärare av samhälleliga diskurser (se Foucault, 1993; 2003). Min tolkning av detta fenomen (utifrån Foucault) är att de diskurser som är normativa i ett samhälle ofta är dolda och inte nödvändigtvis sammanfaller med det som är ”politiskt korrekt” att uttala. Även lärare vill ju framstå som välartade, om än omedvetet, vid intervjuer med myndighetsföreträdare.

<sup>43</sup> Se Bourdieu (1996). Skolväsendet kan sägas utgöra ett specifikt fält i samhället. Det pågår alltid en kamp om tolkningsföreträde mellan samhället och det specifika fältet och mellan olika individer eller institutioner inom fältet. Denna kamp handlar om makt och inflytande över bärande begrepp och idéer inom fältet. I det slutna klassrummet härskar läraren i denna maktkamp.

<sup>44</sup> Jag har hämtat begreppet från Weber. Idealtypen består av en konstruktion av en mängd spridda och inte klart avgränsbara fenomen, ”som blir till en i sig enhetlig tankebild” i en tolkande förståelseprocess. Idealtyperna i min beskrivning ska inte tolkas som normerande ideal, utan som ett sätt att lägga fram empirin på ett åskådligt och pragmatiskt sätt för att försöka fånga ett komplext fenomen. (Weber, 1904/1977: 139).

<sup>45</sup> Det är värt att poängtera att det svenska skolväsendet är målstyrt och det är lärarna, i form av sin professionalitet, som ska tolka styrdokumentet och avgör *hur* målen ska uppnås. Jmf. Foucault (1993) som menar att eleverna har att anpassa sig efter den diskurs som den enskilde läraren bär. Bernstein (2003) menar att lärarna i och med detta är normerande avseende vad som kan betecknas som normalt (beteende) och vad som är avvikande och hur detta kan bestraffas i form av sanktioner. Se även Giddens (1979) och Bourdieu & Passeron (2008). Det är således av största vikt för eleverna, men även för den enskilde läraren, att denne inte lämnas ensam i sina tolkningar av demokrati- och värdegrundsuppdraget.

<sup>46</sup> Se Becker (1952) som myntade begreppet ”Den ideale eleven”, i sin forskning kring hur lärarnas förväntningar och föreställningar bildar en referensram för hur en ideal elev bör bete sig. Se även Foucault 2003, kring den disciplinära maktens rationalitet, vilket skapar en ”idealelev” utifrån samhällets härskande diskurs.

undervisningspraktiken i en ohelig allians mellan elever och lärare, där eleverna gavs möjlighet att nå höga betyg medan lärarna tilläts ha en okomplicerad och konfliktfri arbetssituation<sup>47</sup>. Intervjuer och observationer uppmärksammade flera lärare som uttalat en hög grad av insikt om uppdraget, men inte visat på förmåga att genomföra uppdraget i sin undervisning.

De vuxna på dessa lugna skolor betonade särskilt vikten av att markera och arbeta med företeelser i elevernas beteende som de ansåg bröt mot värdegrunden. Det kunde handla om att korrigera elevernas språkbruk eller att få elever att vara goda kamrater genom att visa respekt och lojalitet mot varandra. Samtidigt gav personal och elever på dessa skolor många gånger uttryck för en ytlig lojalitetskultur, där en till det yttre gynnsam studiemiljö tycktes kamouflera eller dölja andra attityder. På några av de studerade skolorna kunde exempelvis en latent främlingsfientlighet anas.

Ett exempel på detta gavs på E-skolan, en skola med gott renommé och studiemotiverade elever. På denna skola hade hakkors ritats på både elevskåp, klassrumsdörr och i den observerade klassens hemklassrum. Hakkorssymbolen<sup>48</sup> framträder förhållandevis markant, men trots detta tilläts samtliga hakkors sitta kvar under de fyra dagar som skolan studerades. Vid intervju med elever på skolan uppgav dessa att de inte tror att lärare tycker att förekomsten av hakkorssymbolen ska tas så allvarligt. Lärare framförde att de inte har noterat symbolerna, men bagatelliserade företeelsen genom att de endast såg hakkorsen som ett (oskyldigt) försök till provokation<sup>49</sup>. Både lärare och elever berättade att undervisningen istället regelmässigt, men till synes oreflekterat, brukar avbrytas en till två gånger om året för att samtliga elever ska städa bort skräp och klotter. På dessa skolor var elev- och lärarintervjuer i hög grad överensstämmande med varandra och flertalet röster var måna om att förespegla en samsyn och en *lojalitet* gentemot skolan och mellan elever och lärare<sup>50</sup>. En

---

<sup>47</sup> Se Bourdieu & Passeron (2008). En stor grupp av dessa ”välartade” elever innehar de symboliska tillgångar i form av nedärvt kulturellt kapital, som skolkulturen finner önskvärt och som indirekt premieras i form av betyg – en institutionaliserad form av socialt kapital. Det beskrivna kan ses som ett exempel på symboliskt våld, där vissa, av samhällets dominerande grupper önskvärda, egenskaper erkänns, överförs och reproduceras.

<sup>48</sup> Hakkorsen faller under bestämmelsen om hets mot folkgrupp. Se 16 kap. 8 § Brottsbalken (1962:700).

<sup>49</sup> Jag har inget fog för att tro att lärare och elever genom denna bagatellisering ställer sig bakom den värdegrund och de förbrytelser som skett under denna symbol i nazismens namn. Däremot vill jag hävda att det auktoritära, i form av skolan, överför synsättet att ”detta inte är något att bråka om eller ta upp undervisningstid till”. Alltså en form av lärande eller symboliskt våld (se Bourdieu, 2000), där elever lär sig att *inte* ifrågasätta eller diskutera det som kan anses bryta mot värdegrunden. Se även Foucault (2003) om den disciplinära maktens rationalitet. I detta fall är en ”tystnadens kultur” det rationella för den följsamme eleven. Se även Giddens (1984) kring aktörernas olika medvetandenivåer och hur dessa påverkar deras handlingar (eller brist på handling).

<sup>50</sup> Se Foucault (1993; 2003). Min tolkning är att denna samstämmighet är ett uttryck för att maktens öga internaliserats av såväl lärare som elever i denna miljö, där ingen vill riskera att utestängas från ”det normala”. I

ytlig lojalitet kan utgöra en grogrund för ett normerande konsensustänkande på bekostnad av en inställning som värderar divergenser som något värdefullt. Än värre tycks denna lojalitetskultur kunna härbärgera odemokratiska yttringar som främlingsfientlighet<sup>51, 52</sup>.

*Idealtyp B:* I kontrast till de lugna och till synes trygga skolmiljöerna har studien även uppmärksammat en heterogen grupp av stökiga och till synes otrygga skolmiljöer med en tuff jargong mellan eleverna med verbala kränkningar och ett grovt språkbruk<sup>53</sup>. Gemensamt för skolmiljöerna i denna grupp är att de kan beskrivas som extremt segregerade och därmed i behov av att skapa balanserade studiemiljöer genom att släppa in antingen mer av samhällets mångfald eller av majoritetssamhället. Denna segregation i relation till majoritetssamhället har varit tydlig i såväl storstadens miljonprogramsområden som i landsbygdens på sina håll mycket slutna miljöer. Medborgarfostran beskrevs av en lärare i termerna av att lära eleverna en social kod för att kunna umgås med människor ”ute i den vanliga världen”<sup>54</sup>. Det fanns få observerade inslag i undervisningen, där den mångfald som finns i samhället i övrigt ”lyftes in” i skolan.

Eleverna på dessa skolor gav som helhet uttryck för att de inte upplevde skolan som speciellt betydelsefull<sup>55</sup>. Några skolor har kännetecknats av patriarkala eller stereotypa könsmonster<sup>56</sup>. Lärarna har uttryckt en varierande grad av genusmedvetenhet, där många

---

den disciplinära maktens rationalitet vinner både lärare och elever på att vara följsamma. Se även Giddens (1976), som förmodligen skulle hävda att elever och lärare gör ett medvetet val i det att de skulle kunna välja att handla på ett alternativt sätt, visserligen under påverkan av skolans auktoritativa resurser och strukturella system där regler och sociala koder avgör vad som kan anses som meningsfullt och rationellt. Bourdieu och Passeron (1979; 2008) skulle nog hävda att dessa elever är bärare av en habitus som gör det möjligt för dem att känna sig hemma i denna skolmiljö och där de har ”förmågan” att låta sig domineras efter skolkulturens krav på en ideal elev.

<sup>51</sup> Jmf ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), där svenska 14-åriga pojkar visar oroande tendenser avseende främlingsfientlighet.

<sup>52</sup> Se även Giddens (2003) kring hur subkulturer kan reproducera oönskade normer, i miljöer där det saknas en tillräcklig grad av kritiskt tänkande och reflektion kring de uttryck som förs fram.

<sup>53</sup> Se Giddens (1976). Även dessa skolmiljöer skulle kunna utgöra ett exempel på ett elevbeteende, som tar sin utgångspunkt i ett rationellt och praktiskt medvetet val, bottnat i ett undermedvetet behov av samhörighet och igenkänning.

<sup>54</sup> Se Giddens (1979). Elevernas handlingar blir normerande för hur man *inte* ska bete sig enligt majoritetssamhällets normer. Se Foucault (i Dean, 2010) kring sanningens dialektik, dvs. hur elever söker efter en identitet i relation till de normer som anses gångbara i det (ny)liberala välfärdssamhället. Diskurser förenar människor med förmåga att anpassa sig till majoritetssamhället. Uttalade medborgerliga förmågor som ifrågasättande och kritiskt tänkande kan näppeligen anses som egenskaper som ligger i linje med anpassning. Jmf. Bourdieus begreppsapparat kring reproduktion av de härskande klassernas värden.

<sup>55</sup> Jmf Bourdieu. Denna studie behandlar inte den yttre kontexten, men elever *har* olika sorters kulturellt kapital med sig in i skolan utifrån tidigare erfarenheter. Det kan exempelvis handla om syn på vikten av utbildning men även förtrogenhet gentemot skolans symboler och om elevens habitus sammanfaller med skolans förväntningar.

<sup>56</sup> Se Bourdieu (1999: 49). Reproduktion av könsnormer är särdeles svår att upptäcka då den döljs av könets fysiska olikheter, som ju är något helt naturligt och därmed riskerar en reproduktion av skillnaderna i dominans mellan könen också förefalla naturlig.



lärare inte tycktes ha en målmedveten strävan att ge flickor och pojkar likvärdigt utrymme i undervisningen. Flera av skolorna har haft en slags macho grabbkultur, där skolarbetet inte värdesätts, men där pojkar givits stort utrymme att dominera på lektionerna<sup>57</sup>. Ofta var graden av elevinflytande lågt och eleverna tycktes dessutom vara dåligt informerade och ovetande om sina rättigheter.

På ett par av skolorna har det funnits en tendens hos såväl rektorer som lärare att betrakta eleverna med utgångspunkt i ett stereotypt bristperspektiv. Elevernas hemförhållanden och bakgrund förknippas med låga förväntningar och ges som förklaring till dåliga resultat, förseningar eller ett tufft skolklimat. På flera skolor har eleverna betraktats som hjälplösa och passiva, snarare än som potentiellt aktiva samhällsmedborgare. Många lärare tycktes fastlåsta i negativa tankebanor och förväntningar, vilket kan ha bidragit till självuppfyllande profetior i form av skolmisslyckande<sup>58</sup>. Värdegrundsarbetet på dessa skolor förefaller till stor del förknippas med att korrigera brister i elevernas beteende eller språkbruk så att de ska kunna fungera i skolan och senare i samhället<sup>59</sup>.

På L-skolan i en mindre ort beskrevs en slags tystnadskultur som var närmast jämförbar med den tidigare beskrivna ytliga lojalitetskulturen, men här handlade det om att visa följsamhet gentemot skolans och traktens djupt rotade traditioner<sup>60</sup>. På de studerade skolorna i denna typ av segregerade miljöer har demokratiuppdraget sällan eller aldrig diskuterats och det har inte framkommit någon enhetlig syn på uppdraget. I den mån en samsyn har funnits har den också bestått i en närmast organisk kollektiv förståelse fast till synes med en grundval i rädsla för det okända och ett oreflekterat bevarande av bygdens traditioner. Ibland tycks

---

<sup>57</sup> Se Foucault (2001). Maktens uttryck i givna kontexter leder till ett ökat eller minskat handlingsutrymme. Här är lärarna också en del av en samhällelig diskurs (och del av en lärprocess), där det råder en obalans mellan könen. Se även Bourdieu (2000). Lärarnas bristande genusmedvetenhet kan baseras på en gemensam men dold förståelse mellan den som dominerar och den som låter sig domineras. Jag vill inte använda termerna "män" och "kvinnor" här, då jag menar att även män drabbas av denna förhärskande diskurs som fortfarande (om än outtalad) kan anses som legitim att föra vidare och reproducera genom lärprocesser inom skolan.

<sup>58</sup> Jämför studien "Pygmalion in the Classroom" (1968) där Rosenthal och Jacobson lät intelligentesta eleverna i en klass för att sedan berätta för lärare och elever vilken grupp elever skulle bli morgondagens stjärnor. Vid det inledande testet var det i själva verket ingen skillnad i intelligenspoäng, men ett år senare hade den grupp som fått (felaktigt) höga poäng, utvecklats betydligt längre p.g.a. omgivningens höga förväntningar på dem.

<sup>59</sup> Se Bourdieu (2008). Utbildningssystemet har ett slags monopol på att kunna utöva legitimt symboliskt våld. Genom detta reproduceras de värden och den struktur som erkänns av samhällets dominerande klasser. Skolans magiska roll som garant av den rådande ordningen (Bourdieu, 1996) innebär att elever som avviker från det symboliska kapital som erkänns av samhället, ses utifrån ett bristperspektiv.

<sup>60</sup> Se Bourdieu kring vikten av att föra det fältspecifika vidare (Bourdieu & Passeron, 2008).

samsynen ha bestått i ett tillstånd av falsk konsensus<sup>61,62</sup>, där lärarna trott sig vara överens, men i själva verket agerat helt utifrån skilda personliga värderingar. Detta har tett sig oberäkneligt för eleverna och flera elever på dessa skolor har uppgett att de haft svårt att lita på de vuxna på skolan.

### 5.3 Elevinflytande och deliberativa samtal

Eleverna ska ges möjlighet till inflytande och delaktighet i undervisningen, så att praktisk demokratisk träning kombineras med elevernas kunskapsutveckling i olika ämnen. För detta krävs ett öppet och tillåtande samtalsklimat i klassrummen. Undervisningen måste kopplas till elevernas egna erfarenheter och även obekväma åsikter ska synliggöras och bemötas. Deliberativa samtal (se kapitel 2) framhävs i skolpolitiska dokument som ett utmärkt medel för att integrera det demokratiska uppdraget i undervisningen. En strävan i dessa tillåtande och prövande samtal är att konsensus ska uppnås. I stycket nedan redogörs för i vilken utsträckning lärare på de observerade skolorna har kopplat undervisningen till elevernas olika erfarenheter och i vilken utsträckning detta har skett genom deliberativa samtal.

En av skolans viktigaste uppgifter inom demokratiuppdraget är att stödja samtliga elevers språk- och begreppsutveckling<sup>63</sup>. Genom att hjälpa varandra att hitta ord och begrepp för olika företeelser får eleverna nödvändiga verktyg för att utveckla sitt tänkande, sin problemlösningsförmåga och sin möjlighet till samspel med andra människor<sup>64</sup>. I detta är lärarens roll central.

De öppna enkätsvaren avseende innebörden av begreppen *demokrati*, *värdegrund* och *elevinflytande* indikerar att dessa begrepp skulle behöva en tydligare anknytning till elevernas

---

<sup>61</sup> Begreppet "falsk konsensus" är hämtat från socialpsykologins "falsk konsensus effekt". Begreppet kan innebära att människor tror att deras värderingar delas av majoriteten utan att egentligen veta därför att ingen egentlig diskussion har förts. Se exempelvis Marks, G., & Miller, N. (1987).

<sup>62</sup> Falsk konsensus, skulle jag vilja knyta till Foucault (2010) och individers rädsla föra fram sina åsikter med risk att framstå som avvikande från det normala och därmed kunna drabbas av maktens uteslutningsmekanismer. Jag vill även knyta begreppet till Giddens (1979) teorier om aktörernas rationalisering av handlandet. Lärarna använder här makt genom att välja att *inte* lyfta betydande begrepp till diskussion med sina kolleger, i viss mån begränsade av sociala strukturer (2003).

<sup>63</sup> Se Skolverket (2012: 111-113), där man för ett resonemang kring vikten av eleverna verkligen tillägnar sig en förmåga att på djupet *förstå* olika begrepp i skriftspråket, för att inte begränsas som samhällsmedborgare.

<sup>64</sup> Se Bourdieu i Brody (1998). Språket är ett slags kulturellt kapital där maktstrukturer kommer till uttryck. De elever som behärska språket förstår vad det är som skolan värdesätter. De elever som genom sin habitus med lätthet kan dechiffrera de normer och koder som döljer sig i språket ökar också sitt handlingsutrymme och sina möjligheter att konvertera sitt kapital i form av delaktighet i en gemenskap eller ett högre betyg.

skolvardag för att begreppen ska bli levande och meningsskapande. Under observationerna gjordes det uppenbart att det rådde en betydande variation mellan olika lärare avseende deras vilja eller förmåga att gestalta dessa, för eleverna, abstrakta begrepp<sup>65</sup>.

Exempel på detta är att många lärare och elever ger uttryck för att de ser skolans demokratiuppdrag som synonymt med det formella *elevinflytandet*<sup>66</sup>. Denna studie har valt att fokusera på det *informella* elevinflytandet, som till exempel kan omfatta elevernas möjligheter att påverka sin dagliga undervisning genom planering, arbetsformer och utvärdering av olika arbetsområden. Elevernas motiveringar på den öppna frågan i den enkät som både elever och lärare ombeds besvara under skolbesöken angående betydelsen av begreppet ”elevinflytande” ger en indikation att eleverna inte blivit informerade om begreppets andemening<sup>67</sup>.

I de öppna enkätsvaren angående vilka *demokratiska kompetenser* lärarna bedömer vara betydelsefulla för eleverna att utveckla har många lärare associerat till förmågan att lyssna på andra, visa empati samt respektera andra människors åsikter. I det närmaste lika många lärare framhåller förmågor som att kunna uttrycka sig, ta ställning och göra sin egen röst hörd<sup>68</sup>. Intressant är att notera andra aspekter som lärarna *inte* lyfter fram, som att engagera sig i samhällsdebatten och förhålla sig kritisk till makten och det normerande och våga ta strid för det som kan bli bättre<sup>69</sup>.

Avseende elevinflytande så har närmare nio av tio lärare uppgett i enkäten att de låter eleverna vara med och påverka arbetssätten i undervisningen, men vid observationer i de 17

---

<sup>65</sup> Se Bourdieu & Passeron (2008). Dessa bärande begrepp ska utbildningssystemet, via lärarna i form av pedagogiska auktoriteter, överföra till eleverna. Avståndet *mellan* olika lärare avseende i vilken utsträckning de behärskar symboler (språk), koder och värden är betydande. Även politiken, via läroplanen och kursplaner utför alltså en form av symboliskt våld via en distanseringsteknik gentemot de lärare som inte är aktiva bärare av det värdesystem som krävs för att tolka bärande, men abstrakta, begrepp obegripliga.

<sup>66</sup> Se Almgren (2006: 151, 191) och Englund (2000) som lyfter fram att ett bra diskussionsklimat i klassrummet är av större vikt än förekomsten av en formell skoldemokrati med exempelvis klass- eller elevråd.

<sup>67</sup> Under fem procent av eleverna gav ett någorlunda kärnfullt svar (se Appendix V, tabell 4)

<sup>68</sup> Se Skolverket (2010b). Enkätsvaren sammanfaller med Skolverkets analys av tvärvetenskaplig forskning. I denna hävdas att lärarnas svar ska tolkas som att lärarna och skolan efterfrågar en elev med förmåga att reglera sitt beteende efter ideal som inte avviker från ”det normala”.

<sup>69</sup> Se Foucault (1993; 2003; 2002). De svar som lärare och elever ger i enkäterna bör inte tas som sanningar eller uttryck för hur verkligheten ser ut. Lärare och elever är en del av en given diskurs vilket omedvetet begränsar deras svar, då de inte vill falla utanför normen i denna diskurs. Det är däremot intressant att studera vad deras svar ger uttryck för. Det formella elevinflytandet tycks vara något som faller inom normen för vad som kan uttalas för den rådande diskursen. En diskurs är behäftad med makt, då den sätter ramar för vad som *inte* kan sägas. Ingen eller få lyfter fram aspekter kopplat till personligt ansvar för demokratin genom exempelvis förmåga att aktivt leva ut demokratiska värden, till exempel genom att engagera sig i eller opponera sig mot företeelser i samhället. Är lärarnas svar ytterligare ett uttryck för en syn på den ideala medborgaren som följsam och lyssnande, snarare än någon som ifrågasätter eller kritiserar?

skolorna är det relativt sällan som eleverna har gjort intryck på undervisningspraktiken mer än marginellt. Ibland har läraren i för hög utsträckning utgått från sin lektionsplanering.

Flera gånger har en annan form av påverkan varit markant, i form av situationer där dominanta elever, oftast pojkar, tillåtit att ta stor plats<sup>70</sup>. Detta har medfört att en majoritet av eleverna tvingats stå tillbaka och inte kunnat påverka sin arbetsituation. På lektioner där lärarna tagit en mer aktiv roll genom att till exempel stå för gruppindelning i samband med gruppuppgifter eller fördela ordet i form av en turordning, har elever i högre utsträckning fått möjlighet att uttrycka sig och kunna påverka undervisningen. Samtidigt är detta en balansgång för lärarna, då de inte får bli för auktoritära utan också måste låta eleverna själva öva på den medborgerliga kompetensen att låta alla i en grupp få utrymme och inflytande.

Ett sätt att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen för att klyftan mellan teori och praktik ska kunna överbryggas är att bjuda in eleverna till själva värdegrundens kärna; de deliberativa samtalen<sup>71</sup>. Genom dessa öppna samtal är tanken att den mångfald av åsikter, perspektiv och synsätt som rimligen borde finnas i en elevgrupp ska släppas fram till grundliga resonemang, meningsutbyten och överläggningar<sup>72</sup>. Dessa samtal skulle kunna integrera demokratiuppdraget i undervisningen i samtliga skolämnen genom att stimulera till både självständigt tänkande, respekt för en mångfald av åsikter och till en fördjupad och mer lustfylld inlärning, samtidigt som de stödjer elevernas språk- och begreppsutveckling<sup>73</sup>.

Undantaget några kortvariga och sporadiska inslag, så har deliberativa samtal inte kunnat urskiljas under observationerna. Däremot har det på nästintill samtliga skolor funnits enskilda lärare som visat prov på förmåga att kunna bejaka enskilda elevers svar och ge dem möjlighet att klargöra och utveckla sina resonemang. Flera lärare har ansträngt sig för att alla elever ska få en möjlighet att få komma till tals och vara delaktiga i undervisningen. Nedan lyfter jag fram ett exempel från *B-skolan*, där såväl rektor som delar av personalen resignerat. Exemplet

---

<sup>70</sup> Se Giddens (1979). Även inflytelserika elever (subkulturer) kan ha makt över de auktorativa resurserna. I de beskrivna fallen skulle jag vilja göra tolkningen att *bristen* på struktur i form av koder och rutiner medför att interaktionen mellan lärare och elever *inte* upplevs som meningsfull. Dessa subkulturers negativa påverkan på lärprocessen i klassrummet riskerar att bli normerande och reproduceras även i andra miljöer (se Giddens, 1979 kring strukturens dualitet samt, 2003 kring subkulturer). Se även tidigare fotnot 52.

<sup>71</sup> Se kapitel 2.1, för beskrivning av deliberativa samtal, som där föräras epitet "Värdegrundens kärna"

<sup>72</sup> Skolan och utbildningen är otvetydigt en del av maktens fält (i form av ett politiskt fält) vilket ska bidra till att reproducera hierarkier (se Bourdieu). Det är det viktigt att påminna sig om att språkets olika diskurser är en styrningsteknik för att *behålla* makt och disciplinera olika aktörer (Foucault, 2003).

<sup>73</sup> Samtidigt går det att ifrågasätta om det är rimligt att tro att alla elever ska kunna delta i deliberativa samtal, då alla elever inte har samma förutsättningar eller utgångsläge, t.ex. i att formulera argument på ett rationellt sätt (se Sanders, 1997: 2). Likaså förutsätter en deliberativ demokrati och deliberativa samtal att det finns en ömsesidig respekt mellan deltagarna, vilket det inte heller finns någon garanti för. På så sätt, menar Sanders, är deliberativa samtal snarast odemokratiska, i det att alla elever inte har möjligheter att delta på samma villkor.

visar på betydelsen att som lärare ha en tilltro till mötet med eleven, men illustrerar även hur en enskild och relativt nyutbildad lärare kan, om än tillfälligt, bryta mot de normer som praktiserades på skolan.

Exemplet utspelade sig i ämnet musik och eleverna hade fått välja en musikvideo att diskutera i klassen i en uppgift som var relaterad till kursplanen. En flicka visade en musikvideo med en kvinnlig artist som var iklädd en utmanande, inte alltför heltäckande scenklädsel. Då läraren frågade eleven vad artisten signalerade, löd flickans svar att ”hon står för kvinnlig självständighet och styrka”<sup>74</sup>. Det var uppenbart att läraren hade förväntat sig ett annat svar, men genom att ta eleven på allvar och fråga ”hur menar du då?” initierades en diskussion, utan att läraren pålade eleverna en viss normerande syn. Läraren visade här att det kan finnas olika infallsvinklar och andra synsätt som har giltighet<sup>75</sup>.

På en av de 17 skolorna, *P-skolan* fanns i det närmaste en kongruens mellan ord och handling. Vid intervjun betonade lärarna vikten av att samtliga elever ges möjlighet att träna sig i att pröva och försvara sina åsikter liksom betydelsen av att framkalla ett samtalsklimat, där även obekväma åsikter får komma upp till ytan och öppet bemötas. Flertalet lektionsobservationer visade sig överensstämma med dessa utsagor. Bland annat ”tvingades” eleverna att förhandla genom god argumentation med självständiga resonemang då de hade önskemål. Argument som ”[A]ndra elever får ju /.../” godtogs inte av lärarna.

## 5.4 (Norm)kritiskt tänkande

Ett normkritiskt förhållningssätt innebär att undervisningen struktureras och genomförs så att den utmanar elevernas föreställningar i förhållande till olika perspektiv, samtidigt som eleverna ges möjlighet att uttrycka och reflektera över sina egna åsikter. Styrdokumentens krav på att eleverna ska ges möjlighet utveckla kompetens som möjliggör ett aktivt

---

<sup>74</sup> Jmf Bourdieu. (1993; 1996) kring habitus som i hög utsträckning manifesteras i agenternas/individernas kroppar. Den kvinnliga artistens överförbara dispositioner i form av attityd, sättet att röra sig och klä sig sammanfaller förmodligen inte med ett kulturellt kapital som går att konvertera i svensk grundskola, men läraren visade här prov på en habitus som möjliggjorde att betrakta världen ur en annan synvinkel.

<sup>75</sup> Giddens (1981) skulle nog hävda att läraren, såsom kompetent individ valde att utnyttja sitt upplevda handlingsutrymme för att, i alla fall tillfälligt, bryta mot de negativa sociala strukturer som var förhärskande på skolan. Då läraren vara både relativt nyanställd och nyutbildad, skulle nog Foucault (2003) hävda att denne ännu inte blivit bärare av den rådande diskursen (makten) på skolan. Samtidigt är lärarna i hög utsträckning fortfarande kungar och drottningar i sina emirat, då de stänger dörren och blir själv med klassen. Överlag var det flera gånger större kulturella skillnader inom samma skola än mellan olika skolor.

medborgarskap ställer krav på lärarnas egen kompetens i att synliggöra normer, värden och olika perspektiv i undervisningen, vilket exempelvis kan ske genom att självkritiskt granska och reflektera kring företeelser som rådande genusmönster. Detta stycke visar på exempel där ett kritiskt/normkritiskt synsätt varit närvarande respektive frånvarande i undervisningen.

Nästan till alla lärare (97 procent) uppger i lärarenkäten att de uppmuntrar sina elever till kritisk reflektion, vilket ungefär en femtedel (21 procent) av eleverna har en avvikande åsikt om. Däremot korresponderar elev- och lärarsvaren avseende om eleverna får öva sig på att göra etiska ställningstaganden, vilket knappt fyra av fem instämmer i. I den undervisning som observerats är det främst etiska aspekter som framträtt, snarare än kritiska aspekter. Likaså kan utläsas i lärarnas öppna enkätsvar vad de lägger i begreppet demokratiska kompetenser. Förhållandevis många lärarsvar knyter begreppet till etiska ställningstaganden. Ett mindre antal lärare associerar demokratiska kompetenser till förmågor som självkritik, kritiskt tänkande eller att kunna ompröva sina egna åsikter.

Något som varit framträdande vid lektionsobservationerna är att lärare ofta undviker att följa upp uttalanden från eleverna, som skulle kunna leda till diskussioner kring befintliga samhällsnormer eller känsliga ämnen<sup>76</sup>. Vid intervjuer har lärare nämnt homosexualitet och främlingsfientlighet som exempel på brännbara ämnen som de upplever en osäkerhet kring att behöva hantera genom kritiska samtal i undervisningen. Samtidigt har det funnits elever som vid intervju har fört fram att de upplevt att en del lärare har velat anbefalla en viss normerande uppfattning<sup>77</sup>, exempelvis heterosexualitet eller vad som kan anses som manligt. Detta har även varit tydligt vid en del lektionsobservationer, exempelvis på *B-skolan*, där idrottsläraren manade på eleverna med orden ”[S]pela som en man – var inte rädd för bollen!”<sup>78</sup>. På flertalet av de 230 lektionerna som observerats har möjligheten för eleverna att tänka kritiskt och värdera påståenden i relation till det aktuella ämnet varit alltför begränsat. Oftast har inte eleverna fått möjlighet att reflektera kring att det kan finnas olika slags kunskap. Överlag

---

<sup>76</sup> Vilket ligger i linje med de analyser som Durkheim (1961/2002) gjort, där han menar att utbildningssystemets nuvarande roll, som en del av samhällets maktapparat, är att bevara och lära in existerande samhällsliga värderingar, snarare än att utmana dessa.

<sup>77</sup> Se Foucault (2003). Makt i det liberala samhället verkar genom att institutioner som skolan disciplinerar människor genom att skilja mellan det normala och det avvikande och genom uteslutningsmekanismer styra oss mot det ”normala”. Makten är förkroppsligad i lärarnas handlingar i form av de kunskaper och värden som lärarna erbjuder eleverna och det som lärarna väljer att utesluta.

<sup>78</sup> Se Bourdieu (1999: 47). Det finns anledning att tro att alla män inte kan eller vill vara lika modiga eller dominanta som den maskulina diskursen genom lärarens formuleringar krävde. Men lärarens ordval kan också bidra till att skapa manliga klichéer och patriarkala strukturer där pojkar görs till män.

fördes förvånansvärt få källkritiska resonemang i relation till elevernas läromedel eller till elevernas användning av Internet i undervisningen<sup>79</sup>.

En vanlig företeelse i synnerhet vid de lugna skolor som präglats av lojalitets- och lydnadskulturer var att eleverna, i synnerhet flickorna, varit målinriktade och fokuserade på att helt enkelt få så höga betyg som möjligt. ”[K]ommer detta på provet?” har varit en vanlig elevfråga som uppmärksammats vid observationerna på dessa skolor. Detta kan ses som ett uttryck för ett tyst medgivande eller att eleverna förutsätter att läraren sorterar ut vad som är viktig (fakta)kunskap och indirekt berättar för eleverna vad de inte behöver lägga tid och kraft på<sup>80</sup>. Detta har även framkommit vid intervju med elever som gett uttryck för en bild av läraren som normerande ”faktaförmedlare”.

Ett gott exempel på inbjudan till kritisk diskussion kan hämtas från *P-skolan*, där det på en lektion i ämnet bild visades fotografier på modern konst. Läraren växlade mellan att föreläsa och bjuda in till diskussion. De olika konstverken kopplades under lektionens gång samman med sex och samlevnad, jämlikhet och språkbruk med mera. Det visades bland annat en bild på en rosamålad bandvagn och eleverna fick reflektera över vad konstnären kan tänkas vilja säga med detta verk. Läraren berättade om ”segrarnas konst” och att krigets förlorare inte har några monument, vilket ledde till en diskussion med utgångspunkt i lärarens fråga ”[B]etyder det att förlorarna är mindre värda?”

Ett normkritiskt synsätt är en form av kritiskt tänkande som handlar om att synliggöra normer, värden, traditioner och olika perspektiv. Nedan illustreras den klyfta som framkommit vid skolbesöken mellan teori och omsättandet av denna i undervisningspraktik. På de studerade skolorna har denna klyfta blivit märkbar i diskrepansen mellan lärarnas enkätsvar och det som har kunnat iaktas på de observerade lektionerna.

Några exempel på diskrepansen mellan teori och praktik synliggjordes i skolor belägna i en bygd som saknar den sociala och kulturella mångfald som präglar stora delar av övriga landet. *M-skolan* beskrivs av skolans lärare som en lugn skola med högt i tak. Vid skolbesöket präglas skolan av en uttalad vilja från lärarna att vidmakthålla skolans och bygdens

---

<sup>79</sup> Vilket skulle kunna förklaras med att även läromedlen är en del av den styrningsmentalitet som råder. Har lärarna dessutom varit delaktiga i att välja dessa läromedel, så krävs självdistans för att kunna förhålla sig kritiskt till dessa läromedel.

<sup>80</sup> Se Foucault (1993; 2003). Det finns ingen oberoende sanning, utan det som är ”sant” eller värt att veta avgörs av vad som omsluts eller utestängs i den rådande diskursen. En av de mest betydande utestängningsmekanismerna, är avgörandet vad som är sant eller falskt. Då läraren sorterar stoff för eleverna, utövar denne makt genom att skilja ut det förnuftiga från det vansinniga. Läraren gör detta såsom en representant för den rådande diskursen, vilket gör att det är svårt att invända mot den ”sanning” som läraren förmedlar.

traditioner. Dessa traditioner, kring exempelvis jakt och högtider, tycks aldrig ha ifrågasatts eller omprövats och har bidragit till en ”tystnadens kultur”<sup>81</sup>. Läraren blir en bärare av traditioner som talar om för eleverna vad som är ”rätt” istället för att beakta skillnader och likheter mellan olika kulturer och religioner. Lärarna på M-skolan anser inte att de behöver avsätta tid för normkritiska diskussioner, med motiveringen att eleverna känner varandra så väl redan<sup>82</sup>. förgångna

På *L-skolan* i samma bygd använde lärarna sig däremot av lokalhistorien i sitt värdegrundsarbete. Vid intervjuerna med lärarna på skolan blev det tydligt hur dessa arbetade för att utveckla elevernas medvetenhet och solidaritet med utgångspunkt i att bygden tog emot norska flyktingar under nazitysklands ockupation av Norge. Parallellt blev det tydligt att både lärare och elever hade en utpräglad negativ attityd mot personer från centralorten. Det kan således konstateras att elever och lärare inte lyckats omsätta de till synes toleranta attityder som de förevisat på ett (teoretiskt) område i det egna agerandet på andra områden.

På *K-skolan* i samma del av landet, uppgav en stor andel av de elever som besvarat enkäten att det förekommer främlingsfientlighet/rasism<sup>83</sup> och hälften av eleverna uppgav att man blir dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda. Även på denna skola betonades skolans och bygdens traditioner. En nedsättande jargong visades vid skolbesöket upp mot norska elever som ansågs ha svårt att passa in i kamratstrukturen. Lärarna berättade vid intervju att normen på *K-skolan* är ”att inte sticka ut”<sup>84</sup>. Detta exemplifierade lärarna med att det säkert skulle ta ett tag innan homosexualitet blir accepterat på skolan.

På *O-skolan* i en annan del av landet gavs flera tydliga exempel på normkritiskt tänkande. Exempelvis inom ramen för undervisningen om sex- och samlevnad i biologi, där undervisningen tydligt ifrågasatte könsnormen genom exempelvis en diskussion kring yrkesval. Samtidigt tilläts pojkarna ta ett stort utrymme på många lektioner på bekostnad av

---

<sup>81</sup> Enligt Giddens går det inte att tala om kollektiv handling eller kollektiva aktörer, utan handling, normer och makt konstitueras av individer vid möten (1984: 220 och 1979: 70). Giddens talar däremot om en gemensam kunskap, där den sociala verkligheten konstituerats på ett sätt så att den kan förstås på ett gemensamt sätt av individerna i den. Det förflutna påverkar nuet. Möjligtvis skulle detta kunna utgöra en förklaring till varför elever och lärare (aktörer) på M-skolan inte tycks ifrågasätta sina lokala kulturella normer (och maktstrukturer) och på så sätt reproducerar dessa.

<sup>82</sup> Se Foucault (2003). Styrning sker sällan genom direkta order från någon till någon, utan makt disciplinerar och styr främst genom reglering och självreglering, där såväl elever som lärare anammat det sistnämnda och på så sätt smälter in och inte avviker från det normerande i bygden. Makt är inte statisk utan något relationellt, men i ett kontextspecifikt sammanhang som på M-skolan, tycks makt kunna konstitueras genom en socialisering av lärare och elever i relativt varaktiga former.

<sup>83</sup> Vid intervju utkristalliseras att avståndstagandet i första hand vänder sig mot norrmän, som är de ”främlingar” som finns i bygden.

<sup>84</sup> Vilket förmodligen är normen på alla de 17 skolorna, även om det inte uttalas lika tydligt på alla.



flickorna, utan att detta varken åtgärdades eller diskuterades bland lärare eller elever. Ett praktiskt tillämpat normkritiskt tänkande bland personal och elever bör rimligtvis innebära att ojämlik maktfördelning mellan könen uppmärksammas och åtgärdas. Likaså noterades att eleverna under en klassrumsdiskussion på ett teoretiskt plan kunde föra ett (norm)kritiskt resonemang kring sexuell läggning, samtidigt som de i skolvardagen förmedlade intolerans mot homosexuella<sup>85</sup>. Ingen av dessa skolor tycks alltså ha lyckats med att låta eleverna utveckla förmågan att omsätta sina teoretiska och tillämpade erfarenheter från undervisningen till det egna agerandet.

Ett annat område där studien synliggjort ett behov av (norm)kritisk reflektion på de granskade skolorna, är lärarnas och rektorernas synsätt och förväntningar på eleverna. Detta kommer till uttryck i lärarnas tal om eleverna på skolan men även i hur de talat och förhållit sig till eleverna vid de observerade lektionerna. På *D-skolan*, en av de så kallat mångkulturella storstadsskolorna, uppgavs det exempelvis under lärarintervjun att ett problem med eleverna på skolan var att ”barnen [från vissa länder] har inte tiden i kroppen”. Det faktum att lärarna under observationsdagarna inte själva höll tiden, utan regelmässigt avslutade lektionerna i förtid, kan förstås från allt från en dålig självinsikt till bristande förväntningar.

På *M-skolan* slutligen, observerades en lektion i ämnet religion, där eleverna hade arbetat med islam. Elevernas hade till uppgift att förklara specifika ord och uttryck som kan associeras med denna religion. Lektionen övergick snabbt i ett schablonmässigt generaliserande av muslimer bundet av fördomar då läraren i stället för att initiera ett samtal kring likheter och skillnader mellan religioner, berättade för eleverna att muslimer röker mer än icke-muslimer, men inte äter griskött, eftersom muslimer tycker att ”grisen är läskig”. Elevernas få spontana reflektioner lämnade läraren okommenterade. På *M-skolan* saknas den socio-kulturella mångfald som förekommer i stora delar av övriga landet. Lärarens ord och

---

<sup>85</sup> Jmf. Bourdieu (1999: 105). Bourdieu menar att staten vill försäkra sig om samhällets (och individernas) reproduktion och är därför mån om att konstituera och legitimera den ”normala” heterosexuella familjen som norm. Så tycks fallet vara i ett flertal stater, inte minst i dagens Ryssland där statsduman i juni 2013, röstade igenom en kontroversiell lag som förbjuder ”propaganda” riktad mot underåriga som rör ”icke-traditionella sexuella relationer”. I Sverige är det nog snarare så att den statliga diskursen propagerar för tvåsamhet (hetero- och homosexuell) som norm. Frågan är hur pass socialt accepterad denna diskurs är i de slutna och homogena miljöer som beskrivits ovan. Om dessa värderingar inte omsluts av lokalsamhällets diskurser kan det utgöra en förklaring till varför eleverna i slutna miljöer tillägnar sig nya kunskaper och möjligtvis nya värderingar om homosexualitet, men inte förmår att omsätta detta till praktisk handling.

oförmåga att på ett balanserat sätt utmana elevernas perspektiv, kan tänkas påverka elevernas kunskap och synsätt i högre grad, än om lektionen utspelats i en mer heterogen miljö<sup>86</sup>.

## 5.5 Sammanfattning av det empiriska materialet

I *Resultat och Analys* har jag gjort en *beskrivning* av det som framträtt i empirin och tillfört en *analys* på sociologisk grund inom vart redovisat område. I detta avsnitt [5.5.] redovisar jag en kortfattad sammanfattning av *det empiriska materialet* utifrån studiens frågeställning, för att i nästa avsnitt göra på samma sätt med den vidhängande sociologiska analysen.

1. Inledande beskrivning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uppdraget <u>sällan integrerat</u> i undervisningen</li> <li>• <u>Få kopplingar</u> till elevernas intressen, infall eller livsvärld.</li> <li>• Relationellt och kommunikativt perspektiv på demokrati ovanligt.</li> </ul>
2. Samsyn och konsensus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärarna <u>upplever</u> i att de i hög utsträckning arbetar med uppdraget. <u>Låg kongruens mellan tanke, tal och handling.</u></li> <li>• Uppdraget sker <u>oreflekterat</u>, bärande begrepp tolkas olika, vilket leder till <u>falsk konsensus</u> kring det svårtolkade uppdraget</li> <li>• Trygga skolor med <u>ytlig lojalitets- och, lydnadskultur.</u> <u>Dolda diskurser.</u></li> <li>• Otrygga skolor med <u>omhändertagandekultur.</u> <u>Låga förväntningar.</u> <u>Patriarkala mönster</u></li> </ul>
3. Elevinflytande och deliberativa samtal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Deliberativa samtal som strävar efter konsensus obefintliga.</u></li> <li>• Enskilda lärare anstränger sig för att lyfta fram en <u>mångfald av åsikter.</u></li> <li>• Formell skoldemokratisk organisation genom <u>elevråd</u> i lojala miljöer.</li> <li>• <u>Välanpassade elever</u>, låg påverkan på det egentliga vardagliga innehållet.</li> <li>• <u>Låg grad av inflytande</u> kring undervisning --&gt; ej <u>träning</u> i demokrati.</li> </ul>
4. (Norm)kritiskt tänkande	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få kritiska diskussioner kring "känsliga" ämnen. <u>Läraren värderar</u> vad som är viktigt. Välanpassade elever vill i första hand ha höga betyg.</li> <li>• <u>Olikheter accepteras inte</u></li> <li>• En "<u>tystnadens kultur</u>" för att bevara traditioner och gemensamma normer.</li> <li>• Lärare <u>överför oreflekterat värderingar</u> som bryter mot värdegrunden.</li> </ul>

**Tabell 5.1: Sammanfattning av avsnittets empiriska material utifrån aspekter av särskilt intresse.**

[Författaren, 2013]. "Uppdraget" i tabellen = demokrati- och värdegrundsuppdraget

Studien visar att det är stor skillnad kring hur uppdraget har gestaltat sig i olika skolmiljöer. Till synes lugna och trygga skolmiljöer har präglats av lojalitets- eller lydnadskulturer medan kulturen i de mer stökiga och otrygga skolmiljöerna har utmärks av en segregation i relation till majoritetssamhället. I båda miljöerna har det funnits tydliga spår av en kombination av ett oreflekterat förhållningssätt och en falsk konsensus, där samtliga

<sup>86</sup> Jmf Bernstein (1977: 60) kring hur skolan odlar olika ritualer för att kunna samlas kring en konsensuskultur som en reaktion mot samhällets svårtolkade värdesystem. Detta sker även i heterogena miljöer. Att differentiera mellan elever, eller mellan muslimer och icke-muslimer kan vara en del av dessa ritualer för att skapa en konsensuskultur på skolan.

*upplever* sig vara överens. Ytterligare en likhet är att i båda skolmiljöerna premieras det som faller innanför ramarna för den rådande skolkulturen, medan annat anses som avvikande och problematiskt. Här finns även starka inslag av acceptans eller ett tyst medgivande från såväl elever som lärare, gentemot den kultur som råder på skolan.

Många lärare och elever förefaller uppfatta skolans demokratiuppdrag som synonymt med det formella elevinflytandet medan eleverna i de flesta fall har en ganska låg grad av inflytande och få möjligheter att komma till tals i undervisningen. Trots att det är svårt att finna några invändningar mot deliberativa samtal i svensk forskning kring undervisningspraktiken är deliberativa samtal som diskurs närmast osynlig vid observationerna.

Endast i mycket liten omfattning har det gått att spåra ett kritiskt eller normkritiskt förhållningssätt hos lärarna eller i undervisningen. Lärarna har många gånger haft svårt för att synliggöra normer, värden och olika perspektiv i undervisningen och ibland har lärarna agerat på ett sätt som stått i motsatsförhållande till de värden som ska förmedlas. Som helhet tycks varken lärare eller elever ha för vana att självkritiskt granska och reflektera kring företeelser som rådande genusmönster, mångfald, eller vilka kultur- och kontextbundna värden som inte är förhandlingsbara satt i relation till åsiktsfrihet och egenintressen.

## 5.6 Sammanfattning av framträdande teman och diskurser

I tabellen nedan sammanfattas de diskurser eller motsättningar som framkommit i analysen av det empiriska materialet. Några av dessa teman sammanfaller eller överlappar varandra. Jag nöjer mig att lista dessa teman, för att istället knyta an till dessa i diskussionen i nästa kapitel.

2. Samsyn och konsensus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den ideale eleven/Den välartade och anpassningsbara eleven</li> <li>• Den normerande läraren/Det normala och det avvikande</li> <li>• Lojalitet, tystnad och konsensus</li> <li>• Samsyn och falsk konsensus</li> <li>• Makt och reproduktion</li> <li>• Den härskande kulturen vs. det mångkulturella</li> <li>• En gemensam värdegrund eller mångfald</li> </ul>
3. Elevinflytande och deliberativa samtal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanning och kunskap</li> <li>• Tystnadens kultur/det som inte sker</li> <li>• Den ideale samhällsmedborgaren</li> <li>• Subkulturernas inflytande</li> <li>• Det odemokratiska i deliberativa samtal</li> <li>• Vad är medborgarkompetens?</li> </ul>

4. (Norm)kritiskt tänkande	<ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplin i det (ny)liberala samhället</li><li>• Makten över medlen</li><li>• Det sanna och det falska</li><li>• Samhällets reproduktion av "normala" värden</li><li>• Paradoxen mellan den normerande undervisningen och den normkritiska</li></ul>
----------------------------	--

**Tabell 5.2: Sammanfattning av det empiriska materialet utifrån teori och diskurser.** [Författaren, 2013]

## 6 Diskussion

---

Ett samhälle är konstruerat av sociala relationer och processer. För att hålla ihop ett samhälle krävs att det finns en känsla av samhörighet mellan medborgarna. Enligt skollagen så ska utbildningsväsendet förankra respekt för de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på, uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen samt främja elevernas allsidiga personliga utveckling till aktiva och ansvarskännande medborgare<sup>87</sup>.

Empirin i min studie har samlats in med utgångspunkt från det beskrivna problemområdet vilket operationaliserats i forskningsfrågan: Hur gestaltas skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag så att elever ges förutsättningar att tillägna sig medborgerlig kompetens i form av kunskaper och gemensamma värderingar och samtidigt ifrågasätta det normerande? I detta kapitel använder jag mig av de mest angelägna resultaten från analysen i kapitel 5, de teoretiska utgångspunkterna i kapitel 3 samt redogörelsen av problemområdet i kapitel 2, vilka alla utgör grund för följande diskussion. Diskussionen kommer att föras utifrån teman som tar sin utgångspunkt i de diskurser som framträtt genom den sociologiska analysen i föregående kapitel. Diskurserna är överlappande och kan knytas samman på ett flertal sätt. Jag har valt att föra en diskussion utifrån följande teman: [1] Det Normala och det Avvikande, [2] Reproduktionen av Vär[1]den, samt, [3] Demokratin och Den Ideale Samhällsmedborgaren.

### 6.1 Det Normala och det Avvikande

Skolan ska vara likvärdig och kompensera för de ojämlikheter i uppväxtvillkor som eleverna kan ha med sig in i skolan. I skolan ska alla elever ges möjligheter att nå målen för utbildningen. Samtidigt är det otvetydigt så att skolan mer eller mindre implicit sorterar och differentierar eleverna. Det kan ske genom betyg som möjliggör eller marginaliserar. Men det tycks även kunna vara så att en differentiering sker genom att elevernas värden och beteende

---

<sup>87</sup> Se Skollagens portalparagraf, 1 kap 4§.

på ett omedvetet eller aningslöst vis etiketteras såsom normalt eller avvikande. Differentiering kan även vara en del i en process för att skapa en konsensuskultur på skolan, ett sätt att ”skydda” skolan mot ett ambivalent omgivande samhälle<sup>88</sup>.

Skolan ska vidare vara en trygg och balanserad miljö med ett tillåtande klimat, där det i ord och handling ges uttryck för att människors olikheter är något som ger mervärde och som vi ska värna om. Lärarna, i form av sin professionalitet, ska tolka styrdokumentet och vara garantier för att skolan inte blir värdeneutral, exempelvis genom att släppa fram åsikter som bryter av från det normerande och ge utrymme för att dessa diskuteras i ett öppet samtalsklimat. I intervjuer och enkäter är lärarna tämligen samstämda då de upplever att de integrerar det demokratiska uppdraget i undervisningen genom att uppmuntra till meningsskapande processer, meningsutbyten och kritiskt tänkande. Mycket få inslag av detta har kunnat observeras i undervisningen. Varför uppstår denna diskrepans mellan ord och handling?

En möjlig förklaring kan vara att skolväsendet bildar ett fält i samhället där det oavbrutet pågår en kamp om tolkningsföreträde mellan samhället och fältet och mellan olika individer eller institutioner inom fältet. Dessa institutioner kan exempelvis utgöras av Skolinspektionen, föräldragrupperingar, utbildningspolitiska organ eller enskilda skolhuvudmän. Kampen handlar om makt och inflytande över bärande begrepp och idéer. I klassrummet härskar lärarna i egenskap av bärare av samhälleliga diskurser och värden. Härskande diskurser i ett samhälle är normativa och ofta dolda – kanske för att de framstår som korrekta eller normala?

Kanske är det så att dessa samhällets härskande diskurser begränsar till synes välmenande lärare genom att definiera, avgränsa och stänga in vissa innebörder i det värdeförmedlande uppdraget för dem? Samtidigt har studien visat att det finns lärare som, om än omedvetet, sprider och befäster det normerande genom att mer eller mindre implicit antyda vad som kan anses som normalt (beteende) och vad som är avvikande. Elever, utan önskan att avvika, får helt enkelt anpassa sig efter den diskurs som den enskilde läraren bär på för att inte bestraffas i form av sanktioner exempelvis genom utestängning från ”det normala”. Detta normala har varierat mellan de studerade skolorna, men kan bestå i att måna om bygdens traditioner, att inte störa ordningen genom att öppet reagera på hakkorssymboler eller att helt enkelt inte alls sticka ut från den kultur som utvecklats på den egna skolan. I denna värld av normalitet och avvikelse kan den habitus en elev disponerar avgöra om eleven kan känna tillhörighet med det

---

<sup>88</sup> Se Bernstein (1977)

normala eller om eleven upplever ett utanförskap såsom avvikande i skolans sociala rum. Då habitus är format av elevernas tidigare upplevelser som de förvärvat i sitt liv innan och utanför skolan vill det till för eleverna att habitus är kompatibelt med det sociala rummet i skolan – det normala.

En del elever förefaller inneha ett habitus som skolan och dess lärare värderar högre än andra elevers habitus och som gör det möjligt för dem att känna sig hemma i en specifik skolmiljö. Detta kan skifta mellan olika lärare och skolor, men gemensamt tycks vara att de elever med förmåga att ”passa in” och inte avvika är de som lärarna tenderar att uppskatta. Foucault skulle kanske uttrycka det i termer av reglering och disciplinering, nämligen att elever som vet vad omgivningen förväntar sig att de bör göra kan internalisera omgivningens krav och förväntningar och omvandla dessa till sina egna. Det kan vara allt från att ta på sig rollen som passiv och oförmögen, där lärarna inte förväntar sig mer av eleverna, till att uppvisa ett patriarkalt beteende eller att lydigt avge ”rätt svar” vid lärarledda lektioner.

Foucault (i Dean, 2010) menar att diskurser i form av de normer som anses gångbara i det (ny)liberala välfärdssamhället, förenar elever med förmåga att anpassa sig till majoritetssamhället. Jag anser detta vara en rimlig utgångspunkt, men det tycks även som att elevernas handlingar i segregerade skolmiljöer kan bli normerande för hur man *inte* ska bete sig enligt den rådande diskursen i majoritetssamhället (se Giddens, 1979). På flera skolor har det saknats en tillfredsställande grad av kritiskt tänkande bland lärarna. Subkulturer har kunnat uppvisa ett elevbeteende som i flera fall reproducerat oönskade normer, som patriarkala könsmonster och främlingsfientlighet. Det finns anledning att påminna om Youngs (2000: 52-53) invändningar att det finns en uppenbar risk till intern exkludering i den demokratiska processen genom att den rådande diskursen är uppbyggd på ett sätt som utesluter vissa grupper medan andra privilegieras. Samtal som förs under till synes fria former kan dölja orättvisor i form av obalanser i maktförhållanden, då samtal inte förenas med reflektion eller kritiskt tänkande.

Flera skolor har präglats av en lojalitets- och tystnadskultur, där lärarna velat förmedla en bild av att det rått en hög grad av konsensus kring bärande begrepp i demokrati- och värdegrundsuppdraget. Vid klassrumsobservationer och vid enskilda samtal har det visat sig att ”alla tror att alla tycker likadant”, men denna samstämmighet har i själva verket inte varit särdeles framträdande i handling eller vid en genomgång av enkätsvaren. Det har med andra ord rört sig om en falsk konsensus, där lärare och elever förefaller rädda att föra fram sina åsikter med risk att framstå som avvikande från det normala och därmed riskera att drabbas av maktens uteslutningsmekanismer. Samtidigt vill jag hävda (se Giddens, 1979) att lärarna

använder den makt som de åtnjuter genom ett rationaliserat handlande, och väljer att *inte* lyfta betydande begrepp till diskussion med sina kolleger eller med sina elever. I den disciplinära maktens rationalitet vinner både lärare och elever på att vara följsamma.

Det kan emellertid diskuteras huruvida elever och lärare gör ett medvetet val då de handlar utifrån de regler och sociala koder som avgör vad som är meningsfullt och rationellt (se Giddens, 1976) eller om lärarna är mer eller mindre passiva bärare av (ny)liberala samhällseliga diskurser. Denna diskussion, som ju ytterst handlar om vi ser människan som ett objekt eller ett tänkande och handlande subjekt, faller utanför ramarna för denna uppsats, men blir betydelsefull i en diskussion kring hur samhället kan förändras. Inte minst är tankarna kring människans kommunikativa rationalitet (Habermas, 1994), som mycken skolforskning lutar sig mot i form av deliberativa och normskapande samtal, beroende av att alla elever har eller ges lika möjligheter att delta. Så har inte varit fallet i majoriteten av de skolor som omfattats av denna studie.

## 6.2 Reproduktionen av Vär[1]den

Skolan har till uppgift att utveckla och förändra samhället till det bättre genom en slags målinriktad transformation av eleverna till (norm)kritiskt tänkande samhällsmedborgare. Samtidigt ska eleverna socialiseras och fostras in i den rådande kulturen genom en reproduktion av rådande normer och värden. Det är onekligen en paradox, att elever både ska transformeras till kritiska och ifrågasättande medborgare samtidigt som de ska socialiseras till följsamma och välartade individer som är anpassade till majoritetskulturens normer. De fem grundläggande värden som nämns i läroplanen<sup>89</sup> och som skolan ska gestalta och förmedla ”i överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket, 2011d) ger inte mycket ledning.

Om vi tillåter oss att för ett ögonblick blunda för den fördomsfulla och västerländskt imperialistiska formuleringen i den förra meningen, så kan det konstateras att de värden som omhuldas är tämligen abstrakta och allmängiltiga och förmodligen stöds av de flesta värdekulturella sammanhang runtom i världen. I viss mån går det att hävda att åtminstone

---

<sup>89</sup> De fem grundläggande värdena i läroplanen är: [1] Människolivets okränkbarhet, [2] Individens frihet och integritet, [3] Alla människors lika värde, [4] Jämställdhet mellan kvinnor och män, samt [5] Solidaritet med svaga och utsatta.



värdegrundsuppdraget är en tämligen abstrakt konstruktion, vilket kan förklara att lärare haft svårigheter att sätta ord på uppdraget i diskussioner och i enkäter. Abstrakt blir då även den roll som lärarna har som företrädare för den samhälleliga makten (se Bourdieu, 1993).

Vad är det då för värden som samhället *egentligen* vill reproducera genom utbildningen? De samhälleliga diskurser som återspeglas i statliga utredningar och styrdokument<sup>90</sup> talar om minskad statlig styrning och som en konsekvens av detta nämns medborgerliga förmågor och värden som självständighet, eget ansvar, autonomi, (val)frihet och egenmakt<sup>91</sup>. Staten vill skapa engagerade och självständiga medborgare som tar ansvar för samhället och sina liv. Att engagera medborgare för att dessa ska ta ansvar och bli delaktiga kan vara en ny form av statlig styrning<sup>92</sup> som ligger i linje med den nyliberala diskursen. Begrepp som *medborgarkompetens* och *civilsamhället* harmonierar med statens nya sätt att styra. I den passande titeln "Övervakning och straff" beskriver Foucault (2003) dessa nya styrningsmekanismer genom att redogöra för olika faktorer av särskild vikt i disciplineringsprocessen. Det främsta av dessa är den slutna miljön, där Foucault nämner fängelse, mentalsjukhus, kloster osv. Jag är benägen att lägga till även skolan här. Dels rent fysiskt med alla stängda dörrar och dels att skolan än idag är relativt slutentemot det omgivande samhället. I det slutna rummet styr läraren genom inrutning och kontroll av varje elevs (sitt)plats, tid (närvaro), vilka arbetsuppgifter som ska göras samt hur beteende ska straffas eller belönas med utestängningsmekanismer och olika rangordningssystem.

Finns en motsättning mellan en gemensam värdegrund och en reproduktion av samhället? Jag skulle vilja påstå att diskurser som normaliserar vissa normer bär en inneboende problematik. En idé om enhetliga normer och värden, en gemensam värdegrund, kan tyckas svår att förena med tankar på mångkultur och att värna om olikheter.

De värden som skolan har som uppgift att reproducera tycks sammanfalla med värden som dominanta grupper i samhället, genom exempelvis statliga utredningar, fört fram som särskilt viktiga för att vi ska kunna verka som goda samhällsmedborgare. Bourdieu diskuterar detta i termer av den positionering som sker inom ett fält för att fältet ska fungera. Det utbildningspolitiska fältet har sitt specifika kapital som genererar ett värde. Det finns elever som är mer eller mindre utrustade med det habitus som fältet kräver, dvs. elever som är förtrogna med vad som krävs för att smälta in. Denna förtrogenhet påverkar elevernas

---

<sup>90</sup> Till synes oberoende av vilken politisk majoritet som varit i majoritet.

<sup>91</sup> Se exempelvis Demokratiutredningens slutbetänkande (SOU, 2000)

<sup>92</sup> Se Giddens Governmentality

möjligheter att göra rätt val och kunna ta del av utbildningen såsom den är tänkt av de dominerande klasserna. Habitus gör det möjligt för en elev att kunna välja mellan olika möjligheter – eller att inte kunna välja därför att det upplevs som omöjligt utifrån elevens bakgrund och erfarenheter. Frågan är var gränsen går mellan en talangfull anpassningsförmåga gentemot ett försakande av sig själv, sin egen person och sina egna värderingar till förmån för den härskande klassens?

Eleverna formas således av strukturen samtidigt som strukturen reproduceras. På ett sätt skapas egentligen inget nytt eftersom eleverna anpassar sig till och förvaltar de värdesystem som redan finns<sup>93</sup>. Däremot lär sig eleverna konsten att reproducera en kultur som redan är skapad av andra<sup>94</sup>. Lärare och elever är aktiva bärare av ett värdesystem, vilket de bidrar till att reproducera samtidigt som de formas av en yttre kontext och de värden som är gångbara i de specifika fält där de befinner sig. Detta synliggjordes inte minst i de olika typmiljöerna.

### 6.3 Demokratin och Den Ideale Samhällsmedborgaren

Ett samhälle behöver gemensamma normer (värdegrund) för att människor ska erhålla en känsla av sammanhang som håller ihop samhället. (se Giddens, 2003: 37-38; Parekh, 2000: 241). Samtidigt kan inte ett samhälle utvecklas utan olika subkulturer, som bryter och tar avstånd från majoritetssamhällets uppfattningar kring vilka uppfattningar och värden som ska vara normerande, vilket är en nödvändighet för en utveckling av samhället (Giddens, 2003: 40). Giddens beskriver hur konflikter mellan olika system av normer och värderingar kan uppstå i samhällen där mångkultur kan anses vara ett relativt nytt fenomen. Dessa konflikter innebär att olika normsystem tar intryck av varandra, vilket torde leda till en större acceptans och en utveckling av våra samhälleliga norm- och värderingssystem (Giddens, 2003: 38-39). Den ideale samhällsmedborgaren är på så sätt en illusion, då olikheter, mångkultur och subkulturer är katalysatorer som för ett samhälle framåt. De båda beskrivna idealtypiska skolkulturerna skulle kunna verka som *subkulturer* genom att de kan sägas avvika normativt från majoritetssamhället. En subkultur kan utgöra en influens eller en generator för att

---

<sup>93</sup> Ibid., s. 54-ff. Bourdieu beskriver studenternas roll vid den akademiska inskolningen i form av olika aktiviteter. Bourdieu menar att det är en utopi att studenten skulle kunna skapa något nytt utan möjligtvis utvecklas en förmåga att återskapa den kultur som redan är skapad av andra. På så vis reproduceras en rådande ordning, vilket Bourdieu menar ligger implicit i skolsystemets funktion.

<sup>94</sup> Ibid., s.55

utveckla individers värderingar och normer och genom detta bredda samhällets mångfald (Giddens, 2003: 38-39). I de beskrivna miljöerna ovan tycktes inte denna kraft utnyttjas<sup>95</sup>.

Lärarnas förväntningar och föreställningar kring hur en ideal elev bör bete sig verka forma ”Den Ideale Eleven” (se Becker, 1952). Detta kan sägas korrespondera med den disciplinära maktens rationalitet, där en ”idealelev” skapas utifrån samhällets härskande diskurs (Foucault, 2003). Även Bourdieu ger återkommande exempel på lärarnas förmåga att definiera vissa elever som särskilt begåvade, dvs. elever med nedärvt kulturellt kapital som skolan premierar. Den ideale eleven må skilja sig åt mellan de båda idealtypiska skolmiljöerna, men gemensamt för båda miljöerna är att en idealelev är en elev med förmåga att anpassa sig efter lärarnas förväntningar. Detta tillstånd måste ur skolans uppdrag betecknas som kontraproduktivt<sup>96</sup>, då det konserverar rådande kulturer på skolorna och än mer alienerar eleverna från det omgivande samhället.

Inom skolväsendet pågår en ständig kamp om tolkningsföreträde mellan samhället och det specifika fältet och mellan olika individer eller institutioner inom fältet, som handlar om makt och inflytande över bärande begrepp och idéer. Denna kamp kan vara positiv. Först när åsikter genom diskussioner tillåts att brytas mot varandra i kritiska samtal kan värderingar formas och förändras. Många inom forskningsvärden hävdar att deliberativa samtal är både ett mål och medel för att skapa aktiva och självständiga elever och ideala framtida samhällsmedborgare. Inte i någon av de skolmiljöer som beskrivits har det gått att spåra deliberativa samtal eller (norm)kritiskt reflekterande. Kanske är detta inte konstigt. I klassrummet härskar läraren men även läraren är bärare av samhälleliga diskurser. Är kritiskt tänkande ens möjligt, då vi alla är en del av den rådande diskursen? Går det ens att frigöra sig från denna diskurs och betrakta världen som fria, reflekterande och autonoma samhällsmedborgare?

Makt uttrycks genom olika handlingar. Det är en utmaning för demokratin i Sverige hur skolan som institution väljer att strukturera och organisera de olika former av hierarkier som existerar inom dess väggar. Det kanske mest slående resultatet från denna studie är dock

---

<sup>95</sup> Det är värt att nämna att Giddens (2003) använder den annars så negativt laddade föreställningen ”Vi och Dom” som ett normativt positivt begrepp i sin tankevärld. ”Vi” behöver ”Dom” för att kunna utvecklas.

<sup>96</sup> Här skulle nog inte Durkheim hålla med i det att han menar att alla sociokulturella system vill forma individerna i det, men samtidigt har alla individer en önskan att utveckla sig efter det som efterfrågas av samhället. Det råder alltså ingen egentlig motsättning och är därför inte kontraproduktivt. Snarare tvärtom, ett samhälle behöver homogenitet för att kunna existera och det är utbildningens uppgift att bidra till detta (se Durkheim, 1956: 70-78). Gemensam värdegrund *istället* för mångfald med andra ord, enligt Durkheim.

*frånvaron* av handling och vad som *inte* sker<sup>97</sup>. Ett sorts lönlöst osynliggörande av samhälleliga hierarkier. En lärare utövar dock makt även då denne väljer att *inte* agera. Detta icke-agerande reproducerar också normer och hierarkier och bidrar till att skapa en ”idealisk samhällsmedborgare”, som i sin brist på ifrågasättande och normkritik är långt ifrån den ideala samhällsmedborgare som implicit beskrivs i skolans styrdokument.

## 6.4 Bedömning av teorierna och det empiriska materialets relevans för syftet

Det finns tillfällen då forskare använder samhällsvetenskaplig forskning och teoribildning för att polarisera två alternativ mot varandra, och därmed kunna positionera roten till det onda i den antipol som inte sammanfaller med forskarens ideologiska utgångspunkter. Har man som forskare en avsikt att bidra till att förändra samhället genom att peka på hur individers möjligheter och handlingar begränsas av sociala strukturer i en komplex värld är det enligt min mening inte fruktbart med denna typ av förenklingar.

Jag ansluter mig därför till Bourdieus betraktelsesätt att indikatorer som ekonomisk bakgrund, kön eller ålder har potential att influera olikheter mellan människor, men att dessa variabler inte räcker till som förklaringsmodell för att förklara skillnader i framgång mellan individer som rör sig i samma sociala fält (Bourdieu & Passeron, 1979: 8-9).

Syftet med den här uppsatsen har varit att beskriva hur elever och deras lärare förhåller sig till begrepp som demokrati, värdegrund och medborgarkompetens. Det finns såväl likheter som olikheter mellan de teoretiker jag använt mig av, men alla belyser den komplexa relationen mellan individ och struktur, hur makt kan yttra sig och hur människor ges olika förutsättningar till inflytande och möjlighet till delaktighet i vårt samhälle. Genom att beskriva och synliggöra vilka diskurser som verkar inom klassrummets ramar tror jag mig kunnat visa hur utbildningen kan bidra till att bevara rådande maktförhållanden och diskurser snarare än att kritiskt utmana dessa. Jag anser därmed att såväl teorin som empiri varit relevant utifrån syftet. Utmaningen för mig har varit att bearbeta och omtolka en omfattande

---

<sup>97</sup> Ju mer normer och värden ifrågasätts, desto högre krav ställs på individerna att utveckla och kommunicera sin identitet. [Människor] ”samarbetar för att rädda sitt ansikte och inser att mycket kan vinnas genom att *inte* [min kursivering] sätta något på spel” (Goffman, 1970: 42). Människor *vill* vara med och spela. Ställer de sig utanför äventyrar de hela sin sociala existens.

empiri som tidigare tolkats utifrån lagstiftning för att nu istället ta mig an denna med sociologiska glasögon.

## 6.5 Betydelse för fortsatt forskning

Jag har svårt att tro att ett samhälle utan förekomst av hierarkier, skiktning eller social snedrekrytering är uppnåeligt. Människor har, och ges, olika förutsättningar att delta och bidra i samhället. Denna företeelse har under snart ett sekel ansetts som ett utbildningspolitiskt problem<sup>98</sup> och artikuleras också i nuvarande utbildningspolitiska dokument genom skolans så kallade kompensatoriska uppdrag. Även om jag inte tycker mig kunna skönja ett samhälle så mycket annorlunda från det vi lever i idag, anser jag att vi, inte minst inom sociologisk forskning, har en skyldighet att på ett vederhäftigt sätt beskriva företeelser som kan bidra till att människor inte ges samma förutsättningar, vilket föranleder en reproduktion av samhällets hierarkier.

Begreppet demokrati ges i dagligt tal ofta en tämligen banal innebörd nämligen utifrån att vi fullföljer vår plikt i den representativa demokratiska ordningen genom att avlägga vår röst vart fjärde år på det parti som sedan ska föra vår talan tills nästa val. Jag anser att trots demokratins brister är en utveckling av demokratin den väg (i brist på annat) vi har för att skapa ett samhälle som utmärks av delaktighet, mångfald och engagemang. Men demokrati får då inte vara ett själlöst tillstånd utan en dynamisk process. Samhället behöver gå från en representativ demokrati där medborgarna är/görs relativt passiva till en demokrati där vi dagligen bryter åsikter mot varandra och där vi alla ges lika förutsättningar att delta. I detta arbete är skolan en viktig aktör och då också forskningen kring vad som sker i klassrumspraktiken. Många discipliner som exempelvis statsvetenskap, pedagogik, och socialantropologi har intresserat sig för detta medan min uppfattning är att sociologisk forskning i huvudsak studerat skolan ur ett makroperspektiv. Det finns därför ett behov av mer sociologiskt inriktade analyser kring vad som sker i undervisningspraktiken. Ibland har forskning medverkat till alltför förenklade beskrivningar av verkligheten i termer som ”vi mot de”, ”de som har makt och de som inte har” osv. Bourdieu, Foucault och Giddens ger

---

<sup>98</sup> Se exempel ”läroplan för fackskolan” från 1930-talet, som tar upp snedrekryteringen till högre studier. Intressant i denna skrift är att den beskriver fenomenet som social rörlighet och vi alltmer blivit en del av en internationellt gemensam arbetsmarknad. Dessa fenomen framställts ofta som något relativt nytt i den samtida EU-diskursen.

möjligheter till en mer fördjupad diskussion, som enligt min uppfattning är nödvändig för att fånga den komplexa värld vi lever i. Ska vi kunna lokalisera de strukturer som medför att makt kan reproduceras mellan vissa grupper som redan besitter ett visst kapital, behöver vi studera verkligheten där handling sker eller borde ske. Denna uppsats kan utgöra en pusselbit, men behöver kompletteras med studier i fler miljöer, med fördel utsträckta över ett längre tidsspann.

## 7 Referenser

---

- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Akademisk avhandling. Uppsala universitet
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.
- Becker, H.S. (1952). Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, Vol. 25, No. 8 (Apr., 1952), pp. 451-465.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1979). *The Inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago; London: The University of Chicago Press. [Fr original, 1964]: Les héritiers: les étudiants et la culture.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter: i urval av D. Broady och M. Palme*. Stockholm Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium
- Bourdieu, P. (1996a): [Sv översättning] *Homo Academicus*. Symposium Stockholm/Stehag. [Fr original, 1984]: *Homo academicus*. Paris: Éd. de Minuit,
- Bourdieu, P. (1996b). [Eng översättning]. *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press. [Fr original, 1989]: *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2000). [Eng översättning]. *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press. [Fr original, 1997]: *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2008). [Sv översättning]. *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv. [Fr original, 1970]: *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Broady, D. (1991) *Sociologi och epistemologi - Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm: HLS Förlag (2 uppl.)

- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Uppsala universitet, Skeptronhäfte nr 15.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten: Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cherryholmes, C.H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College.
- Colnerud, G. (2007). ”Rättvisa i klassrummet”, i Kjell Granström, red, *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Craib, I. (1992). *Anthony Giddens*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. eds. (2011).. *The sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1961/2002). *Moral Education*. New York: Dover Publications.
- Ekman, J., Zetterberg, P (2010). ”Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringars medborgarkompetens? En tvånivåanalys av den svenska delen av ICCS-undersökningen”, i Erik Amnå et al., *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering*. Stockholm: Skolverket.
- Eksath, M. (2011). *Learning Diversity in India: Do Priorities in Primary Education Enable Capabilities, Enhance Equal Opportunities and Encourage Cultural Diversity?* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 65 och 66. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. (1999). ”Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar”, i SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fritzes.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. red. (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium.



- Foucault, M. (1980). *Prison Talk*. I Colin Gordon (red) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Gerrevall, P. (2003). ”Bedömning av demokratisk kompetens: En pedagogisk utmaning”. *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 41–66.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory. Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1981). *The Class structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens Följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (2003). *Sociologi* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967/1999). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (1970). *När människor möts: Studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Gustafsson, J. (2010). ”Partnerskap, skolprestationer och ekonomiska realiteter i en territoriellt stigmatiserad förort”, *Utbildning & Demokrati* 19 (1), 63–84.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1977). The Age of the World Picture. I *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper Torchbooks.
- HSFR (1996). *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Jamiesson, L. (1998). *Personal Relationships in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press
- Jenkins, R. (1996). *Pierre Bourdieu*. New York: Routledge.

- Kansanen, P. (2000). *Kampen mellan vetenskap och lära*. I Alerby, E., Kansanen, P. & Kroksmark, T. red. (2000) "Lära om lärande." Lund: Studentlitteratur.
- Karlson, I. (2007). "Motstridiga könsbudskap i skola och förskola", i Kjell Granström, red, *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- King, G, Keohane, R. O. & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1968). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsmetoden*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (2002). Judging the quality of case study reports. I A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (s. 205-215). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Liljestrand, J. (2010). "Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap", *Utbildning & Demokrati* 19 (2), 59–76.
- Lipset, S. M. (1996). *American Exceptionalism: A Double-Edged Sword*. New York: W.W. Norton & Co.
- Lovell, T. (2000). Thinking feminism with and against Bourdieu. *Feminist theory*, 2000:1, 11-32.
- Lundberg, S., Selander, S., Öhlund, U. red. (1977). *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Bo Cavefors Bokförlag, Lund.
- Marks, G., Miller, N. (1987). Ten years of research on the false-consensus effect: An empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 102(1), 72–90.
- Mertens, D. M., (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Olson, M., (2012). Citizenship Education under Liberal Democracy. *Tidskriften Utbildning & Demokrati*, vol 21, nr 1.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* (rev). Belknap, Harvard university press, Cambridge.
- Rawls, J. (2001). *Folkens rätt och åter till idén om offentligt förnuft*. Göteborg: Daidalos.

- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Övre Dalkarlslyttan: Bokförlaget nya Doxa.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sanders, L.M. (1997), Against Deliberation. *Political Theory*, Vol. 25, No. 3.
- Sawyer, L., Kamali M. red. (2006). *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2011). *Litteraturöversikt inför kvalitetsgranskning med inriktning mot skolans arbete med demokratiuppdraget och värdegrunden*. Författad av Joakim Ekman.
- Skollag (2010:800). 2010 år skollag. *Utbildningsväsendets författningsböcker 2010/11 Del 2. Skolans författningar vt 2011*. Nordstedts juridik AB.
- Skolverket (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr. 2000:1613
- Skolverket (2010a). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009. Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Stockholm: Skolverkets rapport 345.
- Skolverket (2010b). *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering. Analysrapport till rapport 345*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Skolan och medborgarskapandet. En kunskapsöversikt* (författad av J. Ekman). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). SKOLFS 2010:37 Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Medborgarkunskaper i sikte. Nordisk jämförelse och fördjupad analys av svenska elevers svårigheter i ICCS 2009*. Stockholm.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.
- SOU 1985:30. *Skola för delaktighet*. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning. Stockholm: Civildepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet. Demokratiutredningens slutbetänkande*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Szulkin, R., Jonsson, J.O. (2007). "Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools: A multilevel analysis". *Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies: Working Paper 2007: 2*.

- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London: Cassel.
- Tholander, M. (2005). ”Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv”, *Utbildning & Demokrati* 14 (3), 7–30.
- Tholander, M. (2006). ”Deliberativa samtal och samtalsanalys: en möjlig kombination”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 11 (1), 53–58.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weber, M. (1904/1977). ”Samhällsvetenskapernas objektivitet” i Weber, M (1977). *Vetenskap och politik*. Göteborg: Korpen.
- Winther-Jørgensen, M., Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage
- Young, I. M. (2000). “Activist challenges to Deliberative Democracy”, *Political Theory* vol 29, nr 5, s. 670-690.
- Young, I. M. (2001). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zackari, G., Modigh, F. red. (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.

#### **Källor från Internet:**

- The Economist Intelligence Unit (2011). *Democracy Index 2011: Democracy Under Stress*. URL [senast granskad 2013-08-18]: <http://www.eiu.com/default.aspx>
- IEA (1999). *CIVED: Civic Education Study*. URL [senast granskad 2013-08-18]: <http://www.iea.nl/cived.html>.
- IEA (2009). *ICCS: International Civic and Citizenship Education Study*. URL [senast granskad 2013-08-18]: [http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html).
- UNESCO. *UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: The DESD at a Glance*. URL [senast granskad 2013-08-18]: [http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)

## Appendix I: Tolkningar av centrala begrepp

Många av de begrepp som förekommer i denna studie finns det ett flertal olika uttolkningar av beroende av forskningsinriktning och personliga referensramar. Nedanstående begrepp är den uttolkning jag valt att använda mig av i denna studie, vilket i stort sammanfaller med den uttolkning som gjorts av projektledningen för den granskning av skolornas arbete med demokrati och värdegrund som ligger till grund för empirin i denna studie. Fördjupade beskrivningar kring några av begreppen kommer att ges i samband med att begreppen förekommer i uppsatsen.

Begrepp	Uttolkning
Deliberativa samtal	Öppna samtal präglade av tolerans och ömsesidig respekt, där deltagarna får ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och argument såväl som ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar, i en strävan efter att uppnå (tillfällig) konsensus.
Deliberativ demokrati	Teori[er] där allt beslutsfattande ska föregås av grundliga överläggningar.
Deliberativt lärande	När en deliberativ (se ovan) ansats används i undervisningen i olika ämnen för att stimulera djupinläring och självständigt tänkande hos eleverna.
Elevinflytande	Betecknar elevers delaktighet i skolans verksamhet och består av två delar; 1) reellt inflytande över det egna lärandet och den egna undervisnings-situationen, 2) inflytande via organ för formellt elevinflytande, t.ex. elevråd.
Kritiskt tänkande	Ses som ett sätt att självständigt och kritiskt reflektera över fakta, information och kunskap samt förhålla sig till auktoriteter, strukturer och maktförhållanden i samhället.
Normkritiskt förhållningssätt	En del av kritiskt tänkande, inriktat på att synliggöra och problematisera rådande normer, värden och perspektiv genom reflektion över vad man själv är bärare av och hur detta kan förändras, i en strävan efter att uppnå jämlika relationer.
Kritiskt/normkritiskt perspektiv i undervisningen	Att undervisningen struktureras och genomförs så att den utmanar elevernas föreställningar i förhållande till [...] olika perspektiv, samtidigt som eleverna ges möjlighet att uttrycka och reflektera över sina egna åsikter. [Skolverkets Allmänna råd]
Medborgare	Medborgarbegreppet (samhällsmedborgare) används synonymt med begreppet samhällsmedlem, det vill säga med fokus på en mer övergripande samhällstillhörighet (oavsett nationalitet/medborgarskap) i det land där individen lever.
Medborgerlig (demokratisk) kompetens	De praktiska färdigheter i form av vissa kunskaper, värden och förmågor, som medborgare behöver i ett demokratiskt samhälle. Exempelvis att kunna argumentera, lyssna till andra, känna solidaritet och tillit till sig själv och andra samt tänka självständigt.
Skolans demokratiska uppdrag	Syftar till att främja elevernas medborgerliga kompetens genom att arbeta för att eleverna ska dela de grundläggande demokratiska värderingar som värdegrunden fastslår, utveckla kunskap om samhälle och politik samt ha vissa medborgerliga förmågor som krävs för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle.
Värdegrund	De grundläggande oförtytterliga demokratiska värden som ska genomsyra hela skolans verksamhet. Styrdokumentet befäster fem grundläggande värden: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta.
Undervisning	Målstyrda processer som under lärares ledning syftar till att förankra kunskaper och värden hos eleverna samt bidra till att utveckla medborgerlig kompetens och en livslång lust att lära.

Tabell 2.1: Sammanställning av studiens bärande begrepp. [2013].

## Appendix II: Verksamhetsbedömning

---

**Verksamhets-  
bedömning**  
[ngt komprimerad]

Denna verksamhetsbedömning kommer att användas som ett av flera underlag i kvalitetsgranskningen av er skola. [...].

Verksamhetsbedömningen innehåller ett inledande avsnitt med faktauppgifter och i övrigt omfattas värderande frågor. Dessa frågor tar sin utgångspunkt i nationella mål och krav som finns uttryckta i skollagen, läroplan, kursplaner, övriga skolförfattningar och aktuell forskning.

Var vänlig och svara genom att *markera det alternativ [dvs. 1, 2, 3 eller 4] som bäst överensstämmer med er uppfattning om verksamheten*. Komplettera gärna bedömningarna med kommentarer, exempelvis för att nyansera svaret, beskriva avvikelser eller skillnader mellan årskurser samt om olika uppfattningar råder på skolan. Om någon fråga inte är aktuell för er skola kan denna lämnas obesvarad gärna med en kompletterande förklaring/kommentar.

### Faktauppgifter om skolan

**1. Vilken omfattning har verksamheten innevarande läsår? Ange antal elever.**

**2. Beskriv kortfattat skolans organisation i form av exempelvis enheter, program, arbetslag och rektors ansvarsområde.**

**3. Beskriv kortfattat skolans upptagningsområde och elever?**

**4. Beskriv kortfattat det värdegrundsarbete som har bedrivits på skolan under det senaste läsåret.**

**5. Beskriv kortfattat det arbete som har bedrivits på skolan under det senaste läsåret för att främja elevernas medborgarkompetens.**

**6. Beskriv kortfattat hur man på skolan definierar begreppet värdegrund?**

**7. Beskriv kortfattat hur man på skolan definierar det demokratiska uppdraget?**

**8. Eventuell övrig information av vikt**

## Skolans kommunikationsklimat

**1. Det råder högt i tak på skolan i allmänhet, vilket också präglar undervisningen i de enskilda klassrummen.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**2. All verksamhet i skolan utgår från demokratins värdegrund och präglas av respekt, förståelse och solidaritet mellan människor.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**3. Skolan är en lugn och trygg miljö, där det råder ett gott studieklimat.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**4. Skolans värdegrund diskuteras regelbundet i lärarlagen och tillsammans med rektor.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**5. Skolan arbetar aktivt och målinriktat för att ha ett öppet klimat där olika värderingar och ställningstaganden tillåts, uppmuntras och omprövas.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**6. Skolan har ett ständigt pågående arbete avseende brister i studiemiljön som rör förhållningssätt, attityder, språk och jargong.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**7. På skolan förekommer det attityder och handlingar som strider mot skolans värdegrund, såsom diskriminering och/eller kränkningar.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**8. Skolans personal har en gemensam uppfattning om innebörden i begreppen mobbning, trakasserier och kränkningar.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**9. Lärarna och skolans övriga personal reflekterar återkommande tillsammans över sitt förhållningssätt, sina värderingar och normer.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**10. Det förs en diskussion med huvudmannen och andra skolor i kommunen om skolans/skolornas demokratiska uppdrag och arbetet med värdegrunden.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**11. Det demokratiska uppdraget och elevernas medborgarkompetens diskuteras regelbundet i lärarlagen.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**12. Skolans personal har en gemensam och tydlig bild av det demokratiska uppdraget.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**13. I undervisningen arbetar man med att skolan ska vara en social och kulturell mötesplats/gemenskap, som präglas av ett interkulturellt förhållningssätt.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**14. Skolan arbetar för att motverka traditionella könsmönster.**



Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**15. Skolan arbetar systematiskt för att alla som arbetar på skolan ska ha beredskap att möta värderingar, attityder och handlingar som strider mot skolans värdegrund.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

## Skolans arbete med elevernas medborgerliga kompetens

**16. Skolan arbetar systematiskt med att eleverna ska tillägna sig grundläggande demokratiska värderingar, kunskaper och färdigheter**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**17. Undervisningen ger eleverna möjlighet att förankra och praktisera demokratins värdegrund.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**18. Skolan är medveten om vilka kunskaper, värden och förmågor som eleverna behöver utveckla för att nå målen avseende medborgarkompetens och kunna utveckla ett aktivt medborgarskap.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**19. En strävan att främja elevers medborgarkompetens är en medveten del av skolans arbete som integreras i alla ämnen.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**20. Undervisningen utvecklar elevernas möjlighet att förstå hur olika perspektiv och i deologier skapar olika sätt att uppfatta samhället.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**21. Deliberativa, dvs. öppna, prövande och kritiska, samtal används regelbundet i undervisningen.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**22. Skolan bedriver ett systematiskt arbete för att eleverna ska utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**23. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla förmågan att formulera frågor, argumentera och uttrycka ståndpunkter för att aktivt kunna delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**24. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla ett kritiskt och självständigt tänkande samt att kritiskt granska och värdera påståenden, mediebilder, texter/ läromedel och andra olika källor.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**25. Undervisningen ger eleverna tillfälle och möjlighet att träna sig i att arbeta i demokratiska former.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**26. Undervisningen ger eleverna möjlighet att utöva ett reellt inflytande över sin utbildning.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**27. Undervisningen ger eleverna möjlighet att diskutera och ta ställning till etiska frågor och förhållningssätt.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**28. Undervisningen präglas av genusmedvetenhet.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

**29. Undervisningen uppmuntrar kritisk reflektion kring åsikter, normer och värderingar.**

Stämmer inte alls      1            2            3            4 stämmer i hög grad

Eventuell kommentar:

## Appendix III: Elevenkät, Lärarenkät

### Elevenkät

[ngt komprimerad]

[πρι γοινβιππεισ]

Hur väl stämmer nedanstående påståenden överens med vad du tycker?

Sätt kryss i den ruta som du tycker passar bäst.

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
1. I min skola får vi diskutera och debattera om olika frågor på lektionerna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I min skola bryr sig lärarna om vad vi elever tänker och tycker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I min skola uppmuntrar lärarna oss elever att reflektera över vad vi hör och läser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I min skola får vi öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I min skola tar lärarna killars och tjejers åsikter på lika stort allvar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I min skola respekterar elever och lärare varandra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I min skola är eleverna med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I min skola reagerar de vuxna på skolan om de får reda på att en elev blivit illa behandlad av någon annan elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De lektionerna som observerats har varit som vanliga lektioner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beskriv (kortfattat) vad **demokrati** betyder för dig?

---

Beskriv (kortfattat) vad **värdegrund** betyder för dig?

---

Beskriv (kortfattat) vad **elevinflytande** betyder för dig?

---

## Lärarenkät

[ngt komprimerad]

Jag undervisar i (ämne/n) \_\_\_\_\_

Hur väl stämmer nedanstående påståenden?  
Sätt kryss i den ruta som du tycker passar bäst.

[ngt komprimerad]

	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt
1. På lektionerna har jag och eleverna diskussioner och debatter inom ramen för undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jag uppmuntrar mina elever till kritiskt reflektion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. På den här skolan pratar vi ofta om mänskliga rättigheter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. På den här skolan pratar vi ofta om jämställdhet mellan könen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mina elever får öva på att göra etiska ställningstaganden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. På den här skolan ges killar och tjejer samma förutsättningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. På den här skolan blir elever som uppfattas annorlunda dåligt behandlade av andra elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. På den här skolan respekterar elever och lärare varandra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jag låter mina elever påverka arbetssätten i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. På den här skolan ställer alla upp på att det ska råda nolltolerans mot alla former av rasism och främlingsfientlighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. På den här skolan bedrivs ett målinriktat arbete för att förhindra kränkande behandling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. På den här skolan råder det ett öppet och tillåtande samtalsklimat bland personalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Beskriv (kortfattat) vilka **demokratiska kompetenser** du anser vara viktigast att ge eleverna?

---

2) Beskriv (kortfattat) vad **värdegrund** betyder för dig.

---

3) Beskriv (kortfattat) hur du ser på **elevinflytande** i relation till **skoldemokrati**.

---

4) Hur kopplar du demokratiuppdraget till ditt ämne och din egen undervisning?

---

# Appendix IV: Intervjuguide

---

**Kortversion**  
[komprimerad]

## Förhållningssätt och diskussionsklimat på skolan

[komprimerad]

### 1. Skolans arbete med demokrati och värdegrund – hur ser det ut och hur säkerställs de olika delarna?

- Skolans arbete med värdegrunden
- Går det att utbilda elever i demokratiska ideal – vilka är dessa ideal och hur motiveras de för eleverna?
- Medborgarkompetens(er) – hur främjas detta, vad är viktigast?
- Uppföljning, analys och dokumentation av DV-uppdraget. Hur lyckas skolan?
- Kompetensutveckling rörande DV-uppdraget
- Kännedom om lagstiftning och styrdokument rörande DV
- Råder intern samsyn, finns en gemensam grundsyn? Diskuterar skolans lärare tillsammans svårigheter och möjligheter med att bygga upp en undervisning som färgas av DV?

### 2. Diskussionsklimatet på skolan – hur ser det ut och hur säkerställs ett gynnsamt klimat?

- Lugn, trygg och stimulerande studiemiljö?
- Diskussionsklimat på skolan? Tillåtande? Finns förbjudna ämnen?
- Respekt elever/elever, lärare/elever? Uppskattas olikheter? Kan elever och personal vara sig själva? Exempel. Finns det elever/ngn elevgrupp som inte respekteras/inkluderas fullt ut. Varför inte?
- Skolans normer och regler, klagörs de (t.ex. ordningsregler, värdegrund) för eleverna?
- Personalens beredskap, förmåga och kompetens att möta olikheter/mångfald samt olika värderingar?
- Hur balanseras i demokratiuppdraget/mångfalden inbyggda paradoxer/dilemman? Hantering av det som bryter mot värdegrunden?
- Skolans arbete med att förebygga och motverka kränkande behandling? (ex. elevernas aktiviteter på nätet)
- Gynnsamma förutsättningar för att genomföra DV-uppdraget?

### 3. Elevinflytande – hur ser det ut och hur säkerställs det?

- Elevinflytande i planeringen av verksamheten? Vad menar man med elevinflytande?
- Ger undervisningen eleverna möjlighet att träna sig i att arbeta i demokratiska former?
- Får eleverna lära sig hur de ska göra för att påverka saker och ting här och nu, i skolan och samhället?
- Är elevinflytande önskvärt/realistiskt inom alla områden? Vad är svårast?
- Information till elever och föräldrar? Finns klassråd/elevråd/ föräldramöten?
- Vilket syfte har klassråd/elevråd? Vad ska man lära sig?
- Hur uppmuntras eleverna att vilja vara med och bestämma?
- Hur beaktar ni elevernas synpunkter? Hur vet man om eleverna tycker att de har tillräckligt inflytande? Hur tar man reda på det?
- Diskuteras FNs barnkonvention i skolan?

# Appendix V: Observationsschema

---

### Del 3

[av totalt tre delar]

Del 3

Bakgrundsuppgifter

Skola/kommun:	Observation nr:
Årskurs(er):	Datum:
Ämne:	Inspektör:
Antal närvarande elever:	

Kort summering av inspektörens noteringar

<b>Kort summering av inspektörparets bedömningar avseende de (4) kvalitetsaspekterna</b> Om indikatorerna förekommer på flertalet av de observerade lektionerna markeras detta med (X) i avsedd kolumn, och om de inte förekommer i tillräcklig utsträckning med (0). Vid förekomst kan detta också värderas kvalitativt med ett + eller - efter X:et.	<b>Förekommer (= X, X+, X-)</b>	<b>Förekommer ej (=0)</b>
<b>1. Klassrumsklimat i form av en trygg, stödjande, uppmuntrande och tillåtande lärandemiljö.</b> <b>Läraren...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) skapar en positiv atmosfär</li> <li>b) bemöter alla elever med respekt och främjar respekt mellan eleverna</li> <li>c) uttrycker positiva förväntningar på eleverna och stöttar deras självförtroende</li> <li>d) skapar motivation inför olika aktiviteter</li> <li>e) låter alla elever få komma till tals</li> <li>f) ser till att det råder ett diskussionsklimat i klassrummet som tillåter olika slags meningsutbyten</li> <li>g) har förmåga att hantera mångfald och kontroverser</li> </ul>		
<b>2. Undervisningens struktur och genomförande med fokus på medborgarfostran.</b> <b>Läraren...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) genomför en strukturerad lektionsstart som klargör syftet med lektionen</li> <li>b) låter undervisningen förmedla kunskaper i relation till medborgerlig kompetens</li> <li>c) åter undervisningen förmedla demokratiska värden</li> <li>d) ser till att arbetet under lektionen är tankemässigt utvecklande</li> <li>e) ger eleverna möjlighet att träna medborgerliga förmågor</li> <li>f) låter eleverna kritiskt och sakligt värdera, kommentera och diskutera information</li> <li>g) tillåter och synliggör olika åsikter, normer och synsätt samt diskutera dem vid behov normkritiskt</li> </ul>		
<b>3. Elevinflytande, individanpassning, stöd och utmaningar.</b> <b>Läraren...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ser till att eleverna hålls informerade och har reellt inflytande över den egna utbildningen.</li> <li>b) anpassar undervisning till eleverna i gruppen</li> </ul>		
<b>4. Återkoppling och tid för reflektion.</b> <b>Läraren...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) använder sig av formativ bedömning under lektionen</li> <li>b) ger eleverna tillfälle att reflektera över undervisningen och sitt lärande</li> </ul>		
<b>5. Eventuella kommentarer i relation till kursplanefokus</b>		
<b>Eventuella övriga kommentarer:</b>		



## Appendix VI: Tabellbilaga

Nr	ELEVENKÄT [n=377] Hur väl stämmer nedanstående påståenden?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Antal svar
1	På lektionerna får vi diskutera och debattera om olika frågor på lektionerna.	29 %	58 %	12 %	1 %	373
2	I min skola bryr sig lärarna om vad vi elever tänker och tycker.	33 %	50 %	13 %	5 %	373
3	I min skola uppmuntrar lärarna oss elever att reflektera över vad vi hör och läser.	30 %	49 %	19 %	2 %	370
4	I min skola talar vi ofta om alla människors lika värde.	27 %	49 %	22 %	2 %	377
5	I min skola får jag öva på att ta ställning till vad som är rätt och fel.	25 %	54 %	19 %	2 %	368
6	I min skola tar lärarna killars och tjejers åsikter på lika stort allvar.	4 %	40 %	15 %	4 %	375
7	I min skola blir man dåligt behandlad om man uppfattas som annorlunda.	6 %	20 %	41 %	33 %	371
8	I min skola respekterar elever och lärare varandra.	26 %	57 %	14 %	3 %	370
9	I min skola är eleverna med och bestämmer hur vi ska arbeta med olika skoluppgifter.	17 %	49 %	23 %	11 %	369
10	I min skola förekommer det rasism och främlingsfientlighet.	13 %	29 %	28 %	30 %	366
11	I min skola reagerar de vuxna på skolan om de får reda på att en elev blivit illa behandlad ...	38 %	45 %	13 %	4 %	371
12	De lektionerna som observerats har varit som vanliga lektioner.	42 %	39 %	12 %	7 %	374

**Tabell 1:** Elevenkät. Elevsvaren redovisas i andel. Andelen beräknad efter antal svar på respektive fråga. Internt bortfall ej åskådliggjort i redovisningen då detta utgör en försumbar andel

Nr	LÄRARENKÄT [n=156] Hur väl stämmer nedanstående påstående?	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Antal svar
1	På lektionerna har jag och eleverna diskussioner och debatter inom ramen för undervisningen.	52 %	43 %	5 %	0 %	153
2	Jag uppmuntrar mina elever till kritiskt reflektion.	46 %	51 %	3 %	0 %	152
3	På den här skolan pratar vi ofta om mänskliga rättigheter.	20 %	62 %	17 %	1 %	154
4	På den här skolan pratar vi ofta om jämställdhet mellan könen.	27 %	59 %	13 %	1 %	152
5	Mina elever får öva på att göra etiska ställningstaganden.	23 %	55 %	21 %	1 %	150
6	På den här skolan ges killar och tjejer samma förutsättningar.	55 %	40 %	5 %	0 %	151
7	På den här skolan blir elever som uppfattas som annorlunda dåligt behandlade av andra elever.	3 %	24 %	49 %	24 %	150
8	På den här skolan respekterar elever och lärare varandra.	22 %	73 %	5 %	0 %	153
9	Jag låter mina elever påverka arbetsätten i undervisningen.	36 %	53 %	11 %	0 %	148
10	På den här skolan ställer alla upp på att det ska råda nolltolerans mot alla former av rasism och främlingsfientlighet.	51 %	41 %	7 %	1 %	153
11	På den här skolan bedrivs ett målinriktat arbete för att förhindra kränkande behandling.	41 %	52 %	7 %	0 %	153
12	På den här skolan råder det ett öppet och tillåtande samtalsklimat bland personalen.	50 %	39 %	10 %	1 %	153

**Tabell 2:** Lärarenkät. Lärarsvaren redovisas i andel. Andelen beräknad efter antal svar på respektive fråga. Internt bortfall ej åskådliggjort i redovisningen då detta utgör en försumbar andel, omkring 1 procent.

Nr	ELEVENKÄT [n=373] Öppen fråga	Kat. 1 Formulering som till mer än en del innehåller ett relevant svar	Kat. 2 Formulering som till någon del innehåller ett relevant svar	Kat. 3 Ej relevant formulering	Kat. 4 Vet ej eller inget svar
1	Beskriv (kortfattat) vad demokrati betyder för dig	4,5 %	69,5 %	10 %	16 %
2	Beskriv (kortfattat) vad värdegrund betyder för dig	2 %	39 %	11 %	48 %
3	Beskriv (kortfattat) vad elevinflytande betyder för dig	3 %	28 %	19 %	50 %

**Tabell 3:** Elevenkät. Elevsvaren på de öppna frågorna redovisas i andel svar på var fråga som faller inom de respektive kategorierna. Se tabell 4 för en sammanställning av de specifika elevsvaren. Skattningen av svaren och fördelningen i de olika kategorierna är gjord av författaren.

Specifika formuleringar från elevenkäten [n=373]		Kat.
<b>Beskriv (kortfattat) vad demokrati betyder för dig</b>		
1	Alla får bestämma [min kommentar; ett vanligt svar]	2
2	Demokrati är en stor sak	3
3	Man får göra allt man vill men inte dåliga saker	2
4	Alla får vara med och bestämma och det kvittar om man är svart eller vit	1
5	Alla får vara med och bestämma men ändå måste det vara ordning på det. Majoriteten vinner.	2
6	Det betyder nåt för jag får vara med och bestämma när jag blir äldre	2
7	Att få tycka och tänka som man vill	2
8	Man får tycka och tänka som man vill men man behöver inte säga allt	2
9	Att rösta på hur det ska bli	2
10	Folkstyre	2
<b>Beskriv (kortfattat) vad värdegrund betyder för dig</b>		
1	Alla är lika mycket värda [min kommentar; ett vanligt svar]	2
2	Att man värderar och behandlar alla människor lika och stöttar de som behöver stöd.	1
3	Vad man står för, sina principer	2
4	Man ska behandla varandra bra och inte vara taskiga/elaka	2
5	Vet inte. Tror inte vi läst om det	4
6	När man har en bra grund och kan mycket om allt	3
7	Att alla elever på skolan blir lika behandlade oavsett om man är smartare än den andre eller har en annorlunda stil än de allra flesta eleverna på skolan	1
8	Regler s. sitter på väggen s. man inte tänker på men också regler s. man följer av bra moral	2
9	Att man ska respektera varandra	2
10	Att ingen ska lämnas utanför eller ignoreras	2
<b>Beskriv (kortfattat) vad elevinflytande betyder för dig</b>		
1	När en elev flyttar in i en klass tror jag	3
2	Att lärarna har bra inflytande på eleverna	3
3	Alla ska ha samma chanser att lära sig lika mycket	2
4	Hur vi elever påverkas av andras tankar och funderingar	3
5	Att det kan finnas gruppsyck och att vissa elever har dåligt inflytande på varandra.	3
6	Att eleverna får bestämma bättre sätt att jobba på i lektioner.	1
7	Mina klasskompisar har stort inflytande på mig. Om de inte tycker som jag så tystar jag ner mig	3
8	Att eleverna får vara med och bestämma [författarens kommentar; ett vanligt svar]	2
9	Att en elev flyter in i skolan	3
10	Att få vara med och påverka våra studier. Hur inläring ska se ut. Att lärarna tar sig tid och lyssnar	1

**Tabell 4:** Elevenkät. Sammanställning av de specifika elevsvaren. Formuleringarna kan gälla för flera olika elevsvar med snarlika formuleringar.

**Analys av elevenkätens svar på tre öppna frågor** - Många svar under demokratifrågan skulle egentligen kunna varit ett svar på värdegrunden. För flera elever tycks dessa begrepp vara synonyma, även om de i högre utsträckning har hört talas om demokratibegreppet. Flertalet svar som hamnar under kategorin "Formulering som till någon del innehåller ett relevant svar" är mycket sparsmakade, många gånger endast ett ord, t.ex. "folkstyre". Detta gäller samtliga tre begrepp. Svaret på värdegrund kan bli "respekt" eller alla är värda lika" och kring elevinflytande att "eleverna får bestämma". Angående elevinflytande är det en hög andel elever som tolkar begreppet som att det avser lärarnas eller klasskompisarnas inflytande över en själv. På samtliga frågor är alltså andelen elever som svarat korrekt till mer än en del mycket låg (under 5 %)

## Öppen lärarfråga [n=156]



1. **Förankra grundläggande demokratiska värderingar**, som det svenska samhället enligt lagstiftningen vilar på som t.ex. tolerans, jämlikhet, solidaritet samt respekt för mänskliga rättigheter och för vår gemensamma miljö.
2. **Utveckla kunskaper om politik och samhälle**, dvs. teoretisk kunskap om hur demokratin fungerar, samt andra kunskaper som behövs för att aktivt kunna delta i samhällslivet.
3. **Främja vissa förmågor i form av praktiska färdigheter** som alla behöver för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle, såsom läskunnighet, informations-sökningskompetens, självständigt och källkritiskt tänkande samt kommunikationsförmåga, men också den praktiska erfarenheten av ansvarstagande, delaktighet och inflytande via exempelvis klass- eller elevråd.

**Analys av lärarenkätsvaret på frågan "Beskriv vilka demokratiska kompetenser du anser vara viktigast att ge eleverna"** - I samtliga kategorier samlas svaren i några större kluster. Lärarna vill *förmedla de grundläggande demokratiska värderingarna* om människors lika värde och rättigheter, om åsiktsfrihet och om religionsfrihet. Vidare vill lärarna *förmedla kunskaper och förståelse om demokrati* och för hur ett demokratiskt samhälle fungerar. Slutligen finns en stor grupp lärare som vill *bidra till att eleverna utvecklar förmågor* att kunna lyssna och respektera andras åsikter och respektera att det finns många olika och motsatta åsikter.

Flera lärare betonar vikten av eleverna utvecklar *egna ståndpunkter* och att de kan (och vill) *argumentera* för dessa. De flesta övriga svaren kan på olika vis kopplas till de ovan nämnda att kunna argumentera och respektera andras åsikter.

Ett fåtal lärare har lyft *andra aspekter* som t.ex. en god självkänsla, självständighet eller civilkurage, vilket kan sägas utgöra förutsättningar för att våga delta i meningsutbyten. En grupp lärare tar upp vikten av att kunna vara självkritisk och att kritiskt kunna värdera andras åsikter och i förlängningen kunna dra nytta av dessa genom att expandera sina tidigare åsikter i en ny riktning.