



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Elever ser på värdegrunden

En kvalitativ undersökning av elevers uppfattningar av människors lika värde

Lars Green

Magisteruppsats i lärande

Handledare: Mikael Segolsson

Vårterminen 2008

Examinator: Roland Persson

Innehåll

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte	1
1.2	Frågeställning.....	1
2	Bakgrund och utgångspunkter	2
2.1	Värdegrunden.....	4
2.1.1	Värdegrunden i ett demokratiteoretiskt perspektiv.....	6
2.2	Legitimitet	6
2.2.1	Legitimitet och lärande, med exemplet värdegrunden	7
2.3	Demokrati som översättning.....	7
2.4	Tre demokratiska modeller.....	8
2.4.1	Representativ demokrati.....	8
2.4.2	Representativ demokrati och värdegrund.....	8
2.4.3	Deltagardemokrati.....	9
2.4.4	Deltagardemokrati och värdegrund.....	10
2.4.5	Deliberativ demokrati.....	11
2.4.6	Deliberativ demokrati och värdegrunden	11
3	Tillvägagångssätt	11
3.1	Fenomenografi.....	13
3.2	Genomförande.....	14
3.3	Urval och etiska ställningstaganden	15
3.4	Analys.....	15
4	Resultat.....	16
4.1	Översiktlig beskrivning av resultatet	16
4.2	Hur eleverna beskriver människors rätt till lika värde på en generell nivå.....	16
4.3	På vilka olika sätt beskriver elever hur de erfar specifika situationer som kan kopplas till människors lika värde.....	19
5	Resultatdiskussion	21
5.1	Elevers uppfattningar av människors lika värde relaterade till värdegrunden	22
5.2	Vidgade tolkningar.	23
5.3	Beskrivningskategorierna.....	23
5.4	Anpassning till förväntade svar.....	23
5.5	Övrigt av intresse som faller utanför undersökningens utfallsrum	24
6	Diskussion.....	26
6.1	Metodiska svårigheter	26
6.2	Elevers uppfattningar och undervisning om värdegrund	26
6.3	Elevers uppfattningar och demokrati.....	27
7	Avslutning.....	28
	Referenser	28

2 Inledning

En undervisningsgrupp i gymnasieskolan har visat en klart fientlig inställning till invandrare som grupp. Fördomar och negativa tillmälen är legio så fort ämnet kommer på tal i samhällskunskapsundervisningen, vilket det gör ofta. Det uppdrag som läraren har enligt läroplanen, Lpf -94, är att ”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Skolverket, 2006, s. 3). Värdegrunden skall hävdas, därom finns inget tvivel, men hur kan man nå dessa elever med budskapet? I detta fall visar det sig, vid diskussion, att några av eleverna har erfarenheter av ha blivit rånade på mobiltelefoner av ett gäng invandrare på stan. Lärarens insats i undervisningen måste här bli att göra eleverna medvetna om det logiska tankefel de begår, när de generaliserar några människors beteende till en hel grupp, som dessutom inte kan betraktas som en enhetlig grupp. Samtidigt kan läraren ha förståelse för upprördheten över dådet, vilket också är viktigt utifrån elevernas perspektiv. Att i detta enskilda fall hävda värdegrunden utan att intressera sig för elevens bevekelsegrunder för sin inställning skulle förmodligen leda till att stärka den motståndskultur mot värdegrunden som finns hos eleverna

Utan kunskap om den erfarenhetsvärld, eller livsvärld med fenomenologisk terminologi (Bengtsson, 1998; Bjurwill, 1995), som är elevernas, skulle läraren kunna hävda värdegrunden på många sätt, men ha betydligt svårare att nå dessa elever. Det är önskvärt, men praktiskt svårt, för lärare att ha kunskaper om elevernas erfarenhetsvärld i varje situation som uppstår i undervisningen. Icke desto mindre, är det viktigt att utveckla sådan kunskap. I fenomenografisk forskning finns ambitioner att i generella termer bestämma kvalitativt skilda kategorier för hur kunskap erfars (se till exempel Marton & Booth, 2000).

2.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att finna hur elever beskriver kvalitativt skilda sätt att uppfatta människors lika värde. Svaret på frågan om varför sådan kunskap är viktig grundas på såväl praxiserfarenhet som didaktisk teoribildning. Den senare återkommer jag till i avsnittet om tillvägagångssätt. Praxiserfarenheten belyses i det ovan beskrivna konkreta exemplet från egen undervisning. I förlängningen är tanken att kunskapen om dessa olika sätt att se på värdegrunden ska ge lärare grund för hur undervisningen kan organiseras i detta så aktuella ämnesområde. Området är mycket omfattande och därför har jag fokuserat på några frågor som enligt min erfarenhet är framträdande i elevernas vardagsretorik. Dessa frågor handlar om invandrares, kvinnors och homosexuellas rätt till lika värde.

2.2 Frågeställning

På vilka kvalitativt skilda sätt beskriver gymnasieelever att de uppfattar människors lika värde?

3 Bakgrund och utgångspunkter

Under skolvalet ht-06 har stödet för partier med populistisk¹ och främlingsfientlig bakgrund, framför allt Sverigedemokraterna, ökat kraftigt på flera gymnasieskolor (Ungt val 2006). I Ungt val, som genomfördes som ett web-baserat val för ungdomar 1-28 maj 2006 med Aftonbladet och Lunarstorm som organisatörer, fick Sverigedemokraterna 11,9 %. Detta innebär att de är tredje största parti i det valet. 120 000 ungdomar mellan 15 och 21 år deltog i valet. Resultatet kan jämföras med motsvarande siffra i Aftonbladets Ungt val 2002, som var 3,8%. (ibid) Samtidigt nådde de stora framgångar i lokala skolval på gymnasieskolor i Jönköping, framför allt på skolor med i huvudsak yrkesförberedande program. Där uppnåddes så höga resultat som 20% (Ungdomsstyrelsen, 2006). Mycket kan sägas och diskuteras om partiprogram, demokratisyn och värdegrund som representeras av dessa partier. Detta är dock inte syftet med min undersökning, för vidare diskussion om huruvida Sverigedemokraterna ska betraktas som främlingsfientliga eller rent av rasistiska hänvisar jag till Stieg Larssons och Mikael Ekmans (2001) genomgång av partiet och dess historia.

Vad som intresserar mig är på vilka kvalitativt skilda sätt som elever ser på den värdegrund som skolan ska förmedla enligt Lpf -94 (Skolverket, 2006), och om ökningen av stödet för den typ av partier som Sverigedemokraterna företräder, den populistiska, är ett uttryck för ett annat sätt att erfara människors lika värde. Mycket kraft har lagts på undervisning om värdegrund, värdegrundsår, bildande av Värdegrundscentrum och satsningar på kompetensutveckling av lärare, men hur har alla dessa insatser påverkat eleverna? Jag kan inte besvara hur verkningsfulla insatserna har varit, men ge en lägesbeskrivning som indikerar om valresultatet visar att elever har en annan syn på människors lika värde än läroplanens och därmed en inställning som avviker från den av läroplanen redovisade värdegrunden. En mängd forskning finns inom området, den mesta sorterar under statsvetenskapen.

Här finns många studier gjorda under den senaste 10-årsperioden, den senaste av mig kända av Cecilia Eriksson (2006), som i sin avhandling studerat högstadie- och gymnasieelevers föreställningar om demokrati. Studien gör en undersökning via intervjuer i fokusgrupper om hur elever uppfattar demokrati. Erikssons ambitioner är att ”ge en fingervisning om vilka demokratiuppfattningar samhället i allmänhet och kanske skolmiljön i synnerhet vidareförmedlar eller skapar” (ibid. s 30). De kategorier som svaren indelas i är sprungna ur gängse demokratiteorier och har naturligtvis sitt värde som sådana. Frågan är av vilket värde de har som redskap för den professionelle pedagogen att grunda sin undervisning på? Annan forskning inom området, som mer hör hemma inom det pedagogiska forskningsfältet, inriktar sig mer på utbildningspolitik i allmänhet och styrdokument i synnerhet (se till exempel Boman, 2002; Englund, 1999; Hjalmskog 2000). Bergström och Holm (2005) har gjort en studie av elevers upplevelse av delaktighet och inflytande i klassrummet. Den ligger inom forskningsfältet, men behandlar andra aspekter än min frågeställning. Däremot innehåller Ann Bernmark-Ottosons studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar (2005) en hel del aspekter som ligger inom ramen för min undersökning, inte minst metodiskt. Det första som är viktigt att notera är att även om syftet med såväl Erikssons (2006) som Bernmark-Ottosons (2005) avhandlingar är att belysa demokratiuppfattningar, ungdomars respektive lärarstuderandes, så skiljer sig sätten att kategorisera svaren. Detta är en naturlig följd av att de två författarna kommer från två olika forskningsområden, det statsvetenskapliga resp pedagogiska. Utan att värdera de resultat som framkommit i undersökningarna, kan man göra en bedömning av hur lärare kan använda sig av forskningen för att möta elever i undervisningen. Att bestämma om ungdomar har en deltagardemokratisk syn i högre utsträckning än en representativ, är intressant i ett statsvetenskapligt sammanhang. Det är inte ointressant ur ett didaktiskt perspektiv inom skolan, som vi ska se när vi tittar närmare på demokratiteori och värdegrund, men mer avgörande för en lärares utformning av

¹ Ordet populistisk används här i en modern form som innebär en överdriven folklighet, starkt förenklade resonemang, uppmålande av fiendebilder, konspirationstänkande och ett program som inte är sammanhållet eller rimligt som politiskt alternativ. (Ljunggren, 2000 s 76 ff)

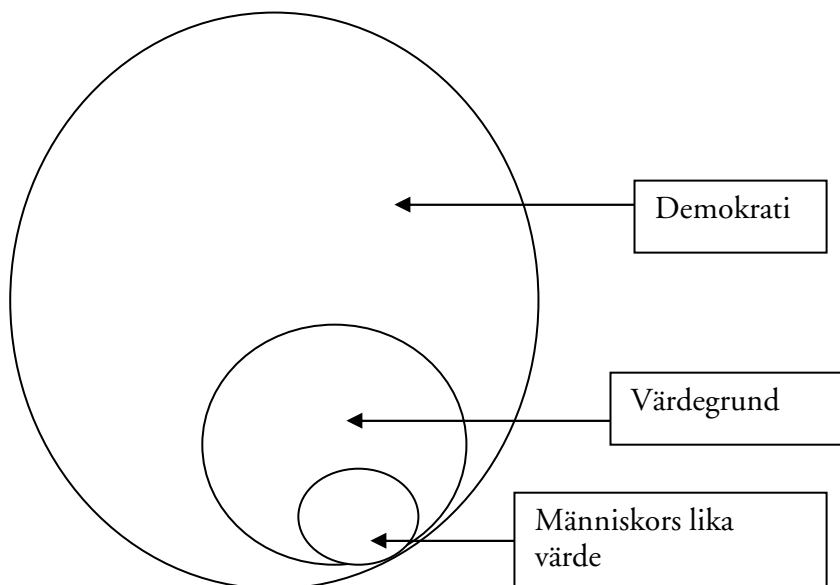
undervisningen i och om demokrati är kunskapen om på vilka kvalitativt skilda sätt ungdomar erfar demokrati.

Ragnhild Swahn (2006) har i en studie undersökt vilket inflytande elever på gymnasieskolan har på undervisningens innehåll och utformning i ämnena medicinsk omvårdnad och matematik. Hennes undersökning har John Deweys progressiva pedagogik som utgångspunkt och hennes resultat styrker uppfattningen att elevernas erfarenhetsvärld måste utgöra grunden för undervisningen:

Om samband mellan redan gjorda erfarenheter och undervisningens innehåll etableras minskas risken för slumpmässighet avseende elevens lärande, en risk som annars är uppenbar om elevens måste lära sig ett innehåll som är pålagt uppifrån (Swahn, 2006, s.150).

Detta är ett resultat som kan anses som trivialt av erfarna lärare, men med avseende på den fundamentala frågan om huruvida värdegrunden kan ses som ett antal oförytterliga värden som ska överföras till eleverna, eller som något som i varje stund ska förhandlas, bör det hållas i åtanke. Tilläggs bör att i citatet ovan var detta en syn som såväl elever som lärare hävdade (Ibid).

Min utgångspunkt för att undersöka elevers uppfattningar av människors lika värde grundar sig på att dessa är en viktig del av såväl demokrati som värdegrund. En undersökning om elevers uppfattning om demokrati eller värdegrunden som helhet är alltför komplex att göra i detta sammanhang, och en av de mest elementära grundstenarna i de båda är människors lika värde. För att kunna, "förankra resonemanget i verkliga händelser för att undvika begreppsanalys, och behålla en beskrivande karaktär" (Theman, 1983 s. 15), väljer jag bort de abstrakta begreppen värdegrund och demokrati till förmån för det mer konkreta människors lika värde. I figur 1 beskrivs hur jag ser på hur dessa förhåller sig till varandra och varför jag finner anledning till att ge en fördjupande bakgrund om värdegrund och demokratiteori.



Figur 1

3.1 Värdegrunden

Att på ett enkelt och entydigt sätt definiera vad ordet värdegrund innebär låter sig knappast göras. Därför finns det anledning att göra en genomgång av olika perspektiv på begreppet. Begreppet användes för första gången av Läroplanskommitténs utredning Skola för bildning (SOU 1992:94). Där beskrivs värdegrunden som det fundament som skall ligga till grund för all verksamhet i förskola och skola. De värden som skall förmedlas av skolan är enligt läroplanen för gymnasieskolan: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta” (Skolverket, 2006 s 3). Trots att begreppet värdegrund är nytt i 1994 års läroplaner inrymmer detta inga nya värden. Här finns en klar kontinuitet med tidigare läroplaner, det nya är en tydlig skillnad mellan värden och mål (Skolverket, 1999 a).

I Läroplanskommitténs slutbetänkande utvecklas vad som menas med grundläggande värden. ”Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. [...] Värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga” (SOU 1992:94, s. 47).

Man kan, som Gunilla Zackari och Fredrik Modigh i Värdegrundsboken (2002), göra en distinktion mellan värderingar, i form av principiella etiska ställningstaganden, och normer, som utifrån dessa ställningstaganden talar om hur vi ska handla i konkreta situationer. De grundläggande värdena styr och påverkar normerna. Denna uppdelning är den som brukar beskrivas i termer av etik och moral. I praktiken behöver inte värden och normer alltid följa varandra. En individ kan i konkreta situationer agera, aktivt eller passivt, mot sina grundläggande värderingar beroende på gruppsytryck eller andra, i situationen, rationella skäl (ibid).

Det finns exempel på skolor som jobbar huvudsakligen med grundläggande värderingar likaväl som de som jobbar huvudsakligen med beteenden och attityder. På vissa skolor jobbar man medvetet med båda, enligt Skolverkets rapport om värdegrundsarbetet på 32 skolor under åren 1996-98 (Skolverket, 1999 b). Vid en genomgång av värdegrundsprojekt i skolorna finner Värdegrundscentrum vid Umeå Universitet att den teoretiska förankringen i värdegrundsprojekt är låg (Lindgren, 2004). Skolornas projekt bygger i stor utsträckning på att överföra grundläggande värden snarare än att problematisera desamma, vilket också vore möjligt. Detta förklaras med att det ofta är akuta behov vid skolorna som är bakgrund till att ett värdegrundsprojekt startas. Exempel kan vara problem med mobbning, motsättningar mellan etniska grupper eller rasism och främlingsfientlighet. Dessa akuta behov blir då styrande vid utformningen av projektet och inte skrivningen i styrdokumentet (ibid). Tolkningen av värdegrunden syftar i ovanstående fall till att konsensus uppnås i frågan kring hur människor ska leva tillsammans och denna konsensus anbefalls för att lösa den akuta problematiken. Något tillspetsat kan man uttrycka det som att värdegrunden används för att legitimera det moraliska tillstånd som makten ser som eftersträvänsvärt. Alternativet till en sådan syn på värdegrunden ses i projekt som i stället ser värdegrunden som pluralistisk. Brytningen av tankar och åsikter kring grunderna för vår gemensamma tillvaro är målet, och oenighet i frågan är möjlig. Företrädare för den tolkningen av värdegrunden förespråkar ett större utrymme för meningar företrädda av de som inte företräder makten, dvs eleverna (Lindgren, 2004). Då lever man upp till skrivningen i Lpf att fostra eleverna till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Skolverket, 2006 s. 3).

I en diskussion i *Pedagogiska Magasinet* (Mathiasson, 2005) hävdar Claes Roth att undervisningen om demokrati och värdegrund följt utvecklingen av kunskapssynen. Under den tid då det existerade en vetenskaplig kunskap som gjorde anspråk på att ge en korrekt bild av verkligheten som skulle överbringas till eleverna, behandlades demokratin på samma sätt. Det fanns en fast funktionalistisk bild av demokratin som skulle överföras, men när bilden av kunskap luckrades upp förändrades även bilden av demokratin. Därav de senaste årens diskussion om värdegrunden: ”Om gränsen mellan kunskap och värden inte är så skarp så blir ju också idén om vems uppfattning det är som gäller ifrågasatt” (ibid s 51). I samma artikel diskuteras hur lärare ska förhålla sig till elever som hävdar antidemokratiska åsikter. Hans Albin Larsson menar att eleverna måste få yttra sådana åsikter, men däremot inte uppmana till olagliga handlingar (Mathiasson, 2005). Lärarna får inte, enligt hans mening, riskera att bli åsiktspoliser. Däremot åligger det läraren att alltid bemöta odemokratiska åsikter. (ibid)

Tomas Englund ställer en fråga vid Skolverkets nationella konferens om värdegrunden 2001: ”Hur ska vi uppfatta värdegrunden – som en uppsättning substantiella värden eller proceduralt, dvs som värden som vi successivt kommer överens om?” (Skolverket, 2001, s. 8) Han besvarar själv sin fråga: ”Jag uppfattar det som om det finns en förskjutning mot mer processinriktade värden, vilket jag tror är en väldigt bra utveckling. Det löser upp uppfattningen om att värdegrunden består av den tradition som det svenska samhället vilar på.” (ibid s. 8) Detta strider alltså mot tanken på värdegrunden som statiska värden som är oförtytterliga. De processvärden som Englund nämner i citatet ovan bygger på deliberativa² samtal som metod (ibid).

Vid samma konferens problematiserade Sverker Härd (Skolverket, 2001) den vanliga uppfattningen att skolan har ovanligt goda möjligheter att bibringa eleverna demokratiska grundvärderingar, då det är den (enda?)³ arena där barn och ungdomar från många olika miljöer och bakgrunder möts. Han pekar på rapporter från Studieförbundet Näringsliv och Samhälles Demokratiråd där en undersökning visar att 30% av den vuxna befolkningen är för dödsstraff, vilket är förbjudet enligt regeringsformen; hälften av de tillfrågade skulle inte acceptera en homosexuell lärare i skolan; nästan hälften av de tillfrågade anser att muslimer inte borde tillåtas bygga moskéer; 30% anser att invandrare som bott 3 år i Sverige inte ska få rösta i kommunalval, vilket de har rätt till enligt vår lagstiftning. Med detta menar Härd att det inte är någon enkel uppgift skolan har, och att de värden som anges i läroplanernas värdegrund knappast är oförtytterliga i vuxen världen (Skolverket, 1999 b). Dessa fakta styrks i en nyligen publicerad undersökning av Integrationsverket (Diaz, 2007) som fastslår att avståndstagande från rasism och främlingsfientlighet minskat signifikant under senaste året.

Det finns också kritik mot hela tanken att det finns en gemensam värdegrund som ska omfattas av alla i alla sammanhang. Mest radikalt kanske den uttrycks av filosofen Torbjörn Tännsjö i en artikel i Värdegrundscentrums skrift *Perspektiv på skolans värdegrund* (Lindgren, 2004): ”Endast i ett totalitärt samhälle är det möjligt att ha gemensamma grundläggande värderingar” (s. 15). Han menar här att själva grundtanken för en demokrati är rätten att ha olika uppfattningar och att kunna uttrycka dem. Utan tvekan tar han här fram en motsägelse i skrivningen i läroplanerna, där vi samtidigt som vi hävdar de demokratiska värdena, ska anbefalla en gemensam värdegrund. Hans lösning är att om och när vi inte kommer överens, får vi lita till majoritetsbeslut. När majoriteten sagt sitt och fattat beslut, bör den besinna sig och inte kräva av minoriteten att den ska gilla beslutet. Då är risken, enligt Tännsjö, stor för totalitära övergrepp (Lindgren, 2004). Som exempel för han fram livets okränkbarhet. Är det möjligt att föra fram argument för abort som lösning på oönskad graviditet eller att vara för aktiv dödshjälp, som elev eller lärare i den svenska skolan? (ibid).

²Deliberativa samtal är en form av samtal där olika synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. De ska präglas av tolerans och respekt för den konkret andre. Det handlar om att lära sig att lyssna till den andre. Samtalen har ett tydligt inslag av kollektiv viljebildning, en strävan efter att komma överens och att klargöra skiljaktigheter där man inte är överens. (Skolverket, 2001)

³ Min anmärkning

Kritik ur ett något annorlunda perspektiv uttrycker Anders Holmgren, i en intervju gjord 2003 av Värdegrundscentrum, om värdegrunden och klassrummets etik (ibid). Han utgår från att människan blir till som etiskt subjekt i mötet med andra människor.⁴ En gemensam anbefalld värdegrund objektifierar den andre, i detta fall eleven, samtidigt som andemeningen i värdegrundsdelen i läroplanerna menar att vi ska träna eleverna i kritiskt tänkande, det vill säga agera som självständiga subjekt (ibid).

En sammanfattning av ovan angivna perspektiv på fenomenet värdegrunden ger underlag för problematisering kring elevers syn på människors lika värde och lärande i och om värdegrunden. Undervisning som baseras på en överföring av statiska oförtytterliga värden ger en helt annan grund för lärande än erfarenhetsbaserat situerat lärande där värden förhandlas beroende på kontext. Gäller till exempel människors lika värde och livets okränkbarhet även det ofödda fostret?, för att tala med Torbjörn Tännsjö exempel (Lindgren, 2004). Kan en undervisning med anspråk på vad Marton och andra benämner djupinläring (Carlgrén & Marton, 2000; Marton & Booth 2000), enbart baseras på etiska principer, eller måste även det som Zachari och Modig (2002) kallar normer i konkreta situationer innefattas? För undersökningens frågeställning har det dock ingen betydelse om elevernas syn på människors lika värde är situationellt eller principiellt betingad. Värdegrunden innefattas, som jag visat i figur 1, i ett större perspektiv, det demokratiska. För att utröna huruvida synen på demokrati har betydelse för hur eleven ser på människors lika värde, är det nödvändigt att klargöra alternativa demokratiteoretiska utgångspunkter.

3.1.1 Värdegrunden i ett demokratiteoretiskt perspektiv.

För att förstå olika synsätt beträffande skolans värdegrund finns det anledning att fördjupa sig något i några demokratiteoretiska resonemang. Mitt syfte är inte att förklara värdegrunden utifrån demokratiteoretiska grunder utan att ange olika perspektiv, utifrån vilka man kan öka förståelsen för hur elever kan uppfatta densamma.

Forskning om demokrati är en mycket komplex företeelse och det går att anlägga en mängd perspektiv på fenomenet, beroende på vad syftet med forskningen är. Med utgångspunkt i föreliggande undersökning av hur elever ser på människors lika värde, finner jag att det grundläggande och avgörande för dessa elever är, i vilken grad ett demokratiskt system är legitimt.

3.2 Legitimitet

När man använder begreppet legitimitet finns det ett antal frågor som bör besvaras. Legitimitet för vem? Om man med legitimitet avser det som är moraliskt acceptabelt, är det acceptabelt för:

[...] en utomstående iakttagare som försöker komma fram till om ett visst tillstånd är legitimt eller inte för de deltagare som agerar inom själva systemet? Den förra typen av legitimitet kan kallas normativ eller objektiv, medan den senare kan kallas empirisk eller subjektiv, eftersom den utgår från varje enskild individs omdöme när det gäller vad som är moraliskt acceptabelt (Teorell, 2003, s. 332).

Denna distinktion är viktig, och i förhållande värdegrunden till och med avgörande, när man ställer frågan om legitimitet i de tre demokratimodeller som ställs upp för granskning.

⁴ Denna tes är tagen från den fransk-litauiske filosofen Emmanuel Lévinas syn på det etiska subjektet.

Man kan studera orsaker till eller avstående från deltagande i demokratiska processer i förhållande till värdegrunden. Här är det avgörande att bestämma vetenskaplig utgångspunkt. Från en positivistisk vetenskapssyn är det rimligt att studera vilka som faktiskt deltar, vilket också har gjorts (Leighley, 1995; Whiteley, 1995). En sådan studie utgår från ett utfallstänkande. I motsats till detta kan man tänka sig att undersöka deltagandets villkor i stället för dess utfall. ”Det vi åstadkommer handlar om vad vi lyckas göra, medan frihet handlar om vilka reella möjligheter vi har att åstadkomma det vi värdesätter. Dessa två behöver inte sammanfalla ” (Teorell, 2003, s. 333). Det betyder att om vissa medborgare fritt väljer att inte vara aktiva, behöver inte denna ojämlikhet vara ett problem för demokratin, med avseende på deltagande. Teorell gör här skillnad på om hinder föreligger beroende av skillnader i förmåga (som givits av naturen eller samhället) eller av ambitioner (livsmål eller livsprojekt).

I förhållande till värdegrunden kunde det vara intressant att ställa ovanstående två frågor (Legitimitet för vem? respektive Hur ser deltagandets villkor ut?) till tre demokratiska modeller som är aktuella i nutida demokratisk forskning: den representativa, deltagardemokratiska respektive deliberativa (Giljam & Hermansson, 2003).

3.2.1 Legitimitet och lärande, med exemplet värdegrunden

Elever som omfattas av en syn på människors lika värde som inte överensstämmer med den som värdegrunden anger, ser inte värdegrunden som legitim. För dem som är engagerade i skola och lärande är det naturligt att ställa sig frågan: Varför? Har de gjort ett aktivt och medvetet ställningstagande baserat på goda kunskaper i frågan eller baserar sig förhållningssättet på en enstaka negativ händelse? Är det en protest mot vuxenvärldens försök att överföra sina värderingar eller beror det på oförmåga att abstrahera konkreta händelser till etiska ställningstaganden? Säkert kan det finnas andra skäl än de här uppräknade, men för den aktive läraren återstår att besvara om legitimitet kan uppnås genom undervisning och, i så fall, vilken undervisning. Att kunna relatera innehållet i värdegrunden är inte nog, målet är att eleverna ska omfattas av de värderingar som finns uttryckta i värdegrunden (Skolverket, 2006). Paradoxen, som är svår att lösa, är att träna eleverna till självständiga ställningstaganden som de tar ansvar för, samtidigt som de ska tränas att ta ställning för några specifikt angivna värden. För skolan är det här viktigt att göra skillnad på vad som är legitimt utifrån samhällets och läroplanens värderingar gentemot vad som är legitimt utifrån elevens värderingar. Skolans uppgift torde här bli att lösa paradoxen genom att träna eleven till självständigt ställningstagande och påverka eleven med saklig argumentation till att omfattas av värdegrunden. Om detta räcker för att uppnå ”subjektiv legitimitet” (Teorell, 2003, s. 333) är en mycket viktig fråga.

3.3 Demokrati som översättning

En grundläggande beskrivning av demokratin, och de problem demokratin står inför i början av 2000-talet, beskriver Zygmunt Bauman (2002) genom att hänvisa till Aristoteles' uppdelning av samhällets olika sfärer. Aristoteles skiljer oikos (hushållet), det ställe där vi möter våra närmaste och fattar beslut om våra privata liv, från ecclesian (folkförsamlingen), den mer avlägsna sfär som vi sällan besöker och där offentliga frågor som berör oss alla avgörs. Ett av demokratis grundläggande problem är att dessa två sfärer har ett stort avstånd emellan sig och att detta förstärks över tid. (ibid, s. 241 ff). Aristoteles definierade dock en tredje sfär, agoran (torget), som varken är genuint privat eller offentlig och där dessa båda kunde mötas. Där ska privata och offentliga intressen mötas, bli bekanta och lära sig att leva i fred på ett fördelaktigt sätt, med varandra. Bauman definierar agoran som demokratis hemmaplan, det är nämligen här en översättning görs mellan oikos och ecclesian. Privata problem stöps om till offentliga frågor och offentlig välfärd gestaltas i privata projekt. Som alla översättningar, är denna inte perfekt och behöver ständiga korrigeringar. Upphör dessa

översättningar, upphör demokratin. Kännetecknande för demokratin är, att dess uppgift inte är helt klar och agoran är den sfär där den utvecklas (Bauman, 2002).

Med värdegrunden och skolan i fokus finns det då anledning att ställa sig frågan var agora befinner sig. I anslutning till den diskussion jag fört ovan under rubriken Värdegrunden, finns då två alternativa tolkningar: 1/ Agora befinner sig utanför skolan och värdegrunden definieras där för att inom skolan förmedlas till eleverna. Frågan är då om inte agora, ur elevens perspektiv, kan förväxlas med ecclesia, och översättningen aldrig sker för eleverna. Detta resonemang kan vara värt att erinra under kommande diskussion i anslutning till genomgången av den representativa demokratin. 2/ Agora finns i skolan och översättningen sker på plats.

Sätter man in den begreppsbyggnad, som Bauman här med Aristoteles framför, i annan modern demokratiforskning (Giljam & Hermansson, 2003), så skulle den sfär som utgörs av agora motsvaras av deliberation. Deliberation kan i demokratisk forskning ses som en del av en demokratisk modell, företrädesvis den representativa, eller som en egen demokratimodell (Teorell, 2003).

3.4 Tre demokratiska modeller

Därför finns det anledning att titta närmare på några demokratiska modeller och den roll värdegrunden får i dem.

3.4.1 Representativ demokrati

Den i västvärlden förhärskande formen för demokrati är den representativa. Kännetecknande för den är att folket väljer sina representanter för en period och att dessa representanter förmodas företräda dem som valt dem. Formen benämns också valdemokrati (Giljam & Hermansson, 2003), då dess centrala funktion är folkets möjlighet att välja och, inte minst, utkräva ansvar i form av möjligheten att avsätta sina representanter. I forskning uppträder den representativa demokratin i ett antal former, främst beroende på inslag av andra påverkansformer än val. Rune Premfors (2000) talar t ex om den snabba demokratin kontra den tunna. Den tunna är då valdemokratin, och den snabba valdemokratin, kompletterad med deltagardemokratiska inslag som folkomröstningar eller delegering av beslut till direktdemokratiska fora. Jan Teorell (2003) vill benämna den vanligaste formen av representativ demokrati för responsiv demokrati. Detta med anledning av att det under mandatperioderna föreligger ett antal påverkansformer utöver deltagande i val, via debatter, insändare och andra opinionsyttringar. För att tydliggöra skillnaderna i förhållande till värdegrunden mellan de olika formerna, menar jag i fortsättningen den form där deltagande i val är medborgarnas huvudsakliga funktion, när jag talar om representativ demokrati.

3.4.2 Representativ demokrati och värdegrund

I ett samhälle där den representativa demokratin är den förhärskande modellen finns anledning att ställa frågan, om och hur den demokratiska processen påverkar legitimiteten för värdegrunden hos skolans elever. Sambandet kan synas långsökt och jag har inga ambitioner att varken påvisa eller förklara det, orsaken till att jag här tar upp det, är att en diskussion kan bidra till en ökad förståelse av hur elever uppfattar människors lika värde.

I en representativ demokrati är det beslutsprocessen som avgör legitimiteten hos fattade beslut, inte innehållet. Applicerat på skolans värdegrund skulle detta innebära att det faktum att innehållet i Lpf 94 (Skolverket, 2006) är beslutat och fastställt i en förordning av regeringen, så skulle värdegrunden äga legitimitet för eleven. Legitimiteten är då fastställd av någon utanförstående och objektivt bestämd. Jämför resonemanget på s 5 där Torbjörn Tännsjö menar att majoriteten kan kräva acceptans av minoriteten för fattade beslut, men inte gillande (Lindgren, 2004). En smula hådraget, så innebär detta att inom ramen för den demokratiska modell vi använder, så krävs av elever att de ska omfattas av och stå bakom värdegrunden. Vi diskuterar som om detta vore fallet och tar i många fall det för givet i undervisningssituationen. Det förgivettagna som följer av beslutsprocessen och formen för demokrati, är att eleven accepterar att skolan står för värdegrunden. Detta behöver inte betyda att eleven omfattas av densamma. Skillnaden, som här gör skillnad, är om legitimiteten bestäms utifrån eller av aktören, i detta fall eleven. Får eleven avgöra legitimiteten är svaret inte givet. Nästa intressanta fråga som då infinner sig, är huruvida svaret på frågan om legitimitet blir annorlunda när vi ställer den i en annan kontext, bestående av en annan demokratisk modell.

3.4.3 Deltagardemokrati

Deltagardemokrati är en form av demokrati som i grunden bygger på det som kallas direktdemokrati och innebär att medborgarna direkt medverkar i beslutsfattandet (Giljam & Hermansson, 2003). Bilden av den ursprungliga demokratin i Grekland där de fria männen samlades på agora för att diskutera och fatta beslut i viktiga frågor går dock knappast att överföra direkt till vår tid. Därför finns en aktuell diskussion om formerna för deltagande i den politiska processen (Premfors, 2000). Kraven på legitimitet för denna modell varierar beroende på i vilken utsträckning medborgarna finns med i initierandet av frågor på dagordningen, deltar i det offentliga samtalet och opinionsbildningen samt olika former för beslutsfattande. Folkomröstningar brukar ju vara den form av beslutsfattande som förknippas med deltagardemokrati (Giljam & Hermansson, 2003). Premfors (2000) gör distinktionen mellan vad han kallar den tunna demokratin, som vill minimera den politiska sfären till förmån för det civila samhället, och den snabba demokratin, som bygger på snabbt ansvarsutkrävande och folkomröstningar via nätet, eller motsvarande teknik. Han förespråkar starkt en form av demokrati som han kallar den starka demokratin, och som innebär ett deltagande från medborgarna i alla de ovanstående delarna av den politiska processen, men också ställer krav på innehållet i demokratin. Det gör inte den representativa modellen, utan den fokuserar på formen för beslutsfattandet (ibid).

I sammanhanget är det svårt att förbigå de studier om medborgaranda, och vad som skapar och bibehåller sådan, som Robert D Putnam (1996, 2000) gjort i Italien och USA. Medborgaranda, menar Putnam, skapas i samhällen där förekomst av socialt kapital är för handen och har tillväxtförmåga (Putnam, 1996):

Med socialt kapital menar vi här inslag i samhällsorganisationen, till exempel förtroende, normer och nätverk, som kan förbättra samhällseffektiviteten genom att underlätta samordnade operationer: Liksom andra former av kapital är det sociala kapitalet produktivt och möjliggör att vissa mål uppnås som annars skulle ligga utom räckhåll. [...] Så till exempel kan en grupp vars medlemmar visar att de är värda förtroende och litar på varandra åstadkomma mycket mer än en jämförbar grupp som saknar dessa karakteristika. [...] I ett bondesamhälle [...] där en bonde får hjälp av en annan med att hässa hö och där redskapen flitigt lånas och lånas ut tillåter det sociala kapitalet alla att få arbetet gjort med hjälp av mindre fysiskt kapital i form av redskap och utrustning. (s. 201)

Det sociala kapitalet skapas genom att människor samverkar i olika sammanhang, *vilket* är inte det viktiga, utan *att* de samverkar. Det betyder att verksamhet i frimärkssamlarföreningar eller ornitologiska sällskap är viktig för det demokratiska samhällets effektivitet. Huvudsaken är att komma förbi det kollektiva handlandets dilemma såsom det beskrevs av David Hume⁵ redan på 1700-talet (ibid). I *Bowling alone* (Putnam, 2000) studerar Putnam engagemanget för kyrkan, ideella föreningar och lokal politik i det samtida USA och finner det i stadigt sjunkande. Detta, menar Putnam, är alarmerande ur demokratisk synvinkel.

Med Putnams teorier läggs ytterligare en dimension till den deltagardemokratiska modellen. Det är inte enbart deltagande i den demokratiska processens olika stadier, utan deltagande över huvud taget i kollektivt samordnade operationer och nätverk, som är avgörande för demokratins effektivitet och legitimitet.

3.4.4 Deltagardemokrati och värdegrund

I ett samhälle präglad av en deltagardemokratisk modell bygger legitimiteten för systemet på deltagande i beslut, eller de processer som leder fram till beslut (Giljam & Hermansson, 2003). Enligt Putnam (1996) leder också deltagande i andra kollektiva verksamheter och nätverk till ökad legitimitet. För skolans värdegrund och dess legitimitet för eleverna, borde då följa att eleven på något sätt är inblandad i besluten om hur värdegrunden hanteras på den enskilda skolenheten. Detta deltagande baseras inte på enbart på ett val till elevråd, lokal styrelse eller annat organ som beslutar, utan på ett reellt deltagande för varje enskild elev. Vi behöver inte göra en djupare studie för att konstatera att ett sådant deltagande inte är för handen i dagens skola, och då är det också motiverat att fråga sig om det är realiserbart. Om aktivt deltagande för alla ifråga om utfall är omöjligt, är det då tillräckligt att alla elever ges möjlighet att delta? Ser vi till diskussionen kring demokratiska modeller skulle detta vara fullt möjligt⁶. Ser vi det däremot utifrån elevens subjektiva legitimitet, så har skolan ett legitimitetsproblem, som inte är lätt att lösa. För de elever som faktiskt inte deltar, kommer inte värdegrunden att vara legitim, även om de har möjligheten att delta. Putnams (1996) diskussion om socialt kapital kan här ha relevans, i så motto att om eleven är delaktig i kollektivt arbete eller nätverk på skolan, skulle detta öka möjligheten för att han/hon upplever värdegrunden som legitim. Det skulle också öka möjligheten att han/hon deltar även i den demokratiska processen kring värdegrunden.

Det finns en annan form av deltagande som skulle kunna lösa upp knuten, och det är deltagande i form av övervägda samtal. Detta räknas också som en egen demokratisk modell, den deliberativa, och av det skälet väljer jag att hantera den för sig.

⁵ David Hume var en skotsk 1700-talsfilosof som fångade de dilemma som rationella medborgare kunde ställas inför i en enkel liknelse: "Din säd är mogen idag, min mognar i morgon. Det lönar sig för oss båda att jag arbetar tillsammans med dig idag och att du hjälper mig imorgon. Jag hyser ingen vänskap för dig och vet att du ingen hyser för mig. Därför kommer jag inte att göra mig någon möda för din skull, och om jag arbetade tillsammans med dig för min egen skull, i förväntan om en gentjänst, vet jag att jag bleve besviken och att jag förgäves finge vänta på din tacksamhet. Här lämnar jag dig sålunda att arbeta ensam, och du behandlar mig på samma sätt. Årstiderna växlar, och vi förlorar båda våra skördar av brist på ömsesidigt förtroende och trygghet". (Putnam, 1997 s 196)

⁶ För diskussion om faktiskt deltagande kontra möjlighet till deltagande: se Teorell, 2003, s. 333 ff

3.4.5 Deliberativ demokrati

En form av demokrati som diskuteras mycket i modern demokratiforskning är den deliberativa demokratin. En deliberation kan ske i form av ett samtal präglad av må bästa argumentet vinna-anda i såväl representativ- som deltagardemokrati. Vad utmärker då den deliberativa formen av demokrati? ”När både deltagar- och konkurrensdemokrati fokuserar på den process som omvandlar individuella preferenser till kollektiva beslut, betonar den deliberativa demokratin förespråkare vikten av den process där individuella preferenser bildas” (Karlsson, 2003 s. 214). Den process Karlsson här talar om, handlar i första hand om att kommunicera genom rationell argumentation för att omvandla eller forma preferenser (ibid). Kraven som denna modell ställer på den demokratiska processen är att medborgarna (eller, i en svagare form av deliberativ demokrati, deras representanter) som berörs av ett beslut har rätt till delaktighet genom deliberation.

Kritik har riktats mot modellen för att den är vag, vad gäller beslutsfattandet, och att den inte har en klar uppfattning om hur detta ska gå till. Något entydigt svar står inte att finna, och den logiska slutsatsen är att beslutsfattande inte är den del av den demokratiska processen som förespråkare för deliberativ demokrati intresserar sig för. En riktning företrädd av bland annat professors i statsvetenskap, Olof Petersson, menar att det faktum att ett offentligt samtal finns i viktiga frågor, där argument ges och tas, i sig är en utveckling av demokratin (1999). Förutsättningen är då att samtalet är just deliberativt och inte polemiskt eller propagandistiskt. Modellens värde för utvecklande av demokratin ligger i den del av den demokratiska processen där individuella preferenser skapas och att det är den delen som är i behov av utveckling (Teorell, 2003).

3.4.6 Deliberativ demokrati och värdegrunden

Värdet av processen där individuella preferenser bildas, som poängteras i deliberativ teori, kan ha en koppling till värdet av deliberativa samtal för att öka legitimiteten för värdegrunden i skolan. I enlighet med ovan förda resonemang om svårigheten för elever att bli delaktiga i beslut om värdegrunden, så finns möjligheten att skapa legitimitet genom att eleverna blir delaktiga i processen. Det är inte möjligt att bli delaktig i den process som leder fram till beslut i eller om värdegrundens existens, den frågan är avgjord på annan nivå i dåtid. Däremot kan eleverna vara delaktiga i en process som består i att man genom ett pågående samtal successivt förhåller sig till hur värdegrunden hanteras på den aktuella skolan. Legitimiteten förstärks då genom att det ges ökat utrymme för åsikter från de som inte företräder makten (Lindgren, 2004)

4 Tillvägagångssätt

Mitt forskningsobjekt är beskrivningar av kvalitativt skilda sätt att se på människors lika värde. För att få fram dessa beskrivningar har jag valt att intervjua gymnasieelever. Målet med intervjuerna är att finna beskrivningskategorier för kvalitativt skilda sätt att erfara människors lika värde. Svaren är alltid tolkningsbara, det är ju den vetenskapsteoretiska utgångspunkten, men att på förhand alltför starkt strukturera tolkningsalternativen kan begränsa undersökningsresultatets värde. Jan Theman (1983) beskriver i sin undersökning av politisk makt vikten av medvetenhet om egen förförståelse:

Min avsikt är att studera variationer kring ett fenomen av vilka, således, jag själv måste omfatta en eller flera, men också kunna vara öppen för att få erfara helt främmande varianter. Tekniskt blev det problematiskt att å ena sidan undvika att bara undersöka det jag själv kan identifiera, och å andra sidan att kunna känna igen och acceptera de varianter som ditintills inte erkänts inom mitt eget vardagstänkande kring fenomenet ifråga. Jag måste alltså på vetenskaplig grund åstadkomma en frigörelse från mig själv och mina självklart accepterade typifieringar av den yttre verklighet jag delar med min försöksperson, och från min idé om att jag ensidigt kan objektifiera min försökspersons medvetande (s. 29)

Risken med att klargöra kategorier är att man lägger ett normativt raster, men det är min ambition att på ett så lyhört sätt som möjligt finna beskrivningskategorier (Kvale, 1997).
Beskrivningskategorier skapas därför utifrån de svar som intervjuerna ger.

Den vetenskapsteoretiska utgångspunkten bottnar i fenomenologin. Hela undersökningen är inriktad mot att få kunskap om hur ett fenomen erfars av gymnasieelever. Metoden kan sägas ha en fenomenografisk ansats i den meningen att resultatet bygger på variationen av hur elever erfår och förstår ett fenomen (Carlgren & Marton, 2000; Marton & Booth, 2000). Jag vill i det sammanhanget försöka redovisa grunderna för varför jag väljer fenomenografin som utgångspunkt i min undersökning. Jag instämmer helt med Gunnar Myrdal när han redan 1969 klargjorde att varje forskare har en ideologisk grund för det han/hon gör, och vetenskapens möjlighet att bedöma resultatet kräver att bakomliggande ställningstaganden redovisas (Myrdal, 1969). Myrdal syftade i detta avseende på samhällsvetenskapen, men jag vill hävda att det är giltigt även inom det pedagogiska forskningsområdet.

Syftet med min undersökning är att få kunskap om elevers uppfattning av människors lika värde i mening att skapa underlag för att undervisa just dessa elever i och om värdegrund. Min övertygelse är att undervisningen inte bör utformas enbart ur den fostrande generationens synvinkel. Innehållet i läroplanen, och därmed också värdegrunden, är samhälleligt konstruerat och därmed kritiserbart. Elever med en mer eller mindre övervägd negativ inställning till värdegrunden kommer inte att ändra inställning bara beroende på det faktum att han/hon fått undervisning i ämnet av någon som kan det bättre. Läraren måste, för att nå elevens attityder och beteende, få tillgång till elevens erfarenheter och tänkande kring fenomenet. Eller, med fenomenologisk terminologi, få tillgång till elevens livsvärld (Bengtsson, 1998; Bjurwill, 1995). Jag instämmer till fullo i Klafkis (1997) analys av hur innehåll och metod förhåller sig till undervisningens utformning: "Försöket att lösa detta didaktiska problem endast genom elevorientering är vilseledande, precis på samma sätt som det är fel att fastställa undervisningens tema endast ur den fostrande generationens synvinkel" (s. 222-223). Undervisningen måste ta sin utgångspunkt i elevens erfarenhetsvärld för att sedan föra vidare mot slutsatser av mer generell art. För att få möjlighet till kunskap om denna utgångspunkt bidrar den fenomenografiska ansatsen med inspiration till forskning om variation av sätt att erfara fenomen. Den uppgift som undersökaren har i detta avseendet, är att ta fram och försöka kategorisera de olika sätt varpå fenomenet erfars.

4.1 Fenomenografi

Fenomenografi är en riktning inom pedagogisk forskning som intresserar sig för hur fenomen erfars ur olika perspektiv. Grundläggande är att det finns en variation i hur människor erfår ett och samma fenomen, och det är den variationen som är intressant. Fenomenografin är subjektivistisk i den meningen att en objektiv sanning om ett objekt inte eftersträvas, eller uppfattas som möjlig. Grundantagandet i fenomenografin är just att det väsentliga inte är att bestämma ett objekts inneboende egenskaper, utan hur detta visar sig för någon (Marton & Booth, 2000). Hur ett objekt visar sig för någon kan bara beskrivas av det subjekt som erfår objektet, och därför är metoden för forskning med fenomenografisk ansats i huvudsak den kvalitativa intervjun. Det bör betonas att ansatsen inte är sociologisk, det är inte *vem* som erfår fenomenet på ett visst sätt som är det väsentliga, utan *hur* det erfars. Analysenheten är variationen av sätt att erfara ett fenomen. Skillnader i form av kön, social bakgrund, etnicitet etc, innefattas i det som är fenomenografins grundantagande: att vi alla är olika (Marton & Booth, 2000):

En sak människor har gemensamt är att de alla är olika. Denna förvirrande mening – vare sig den betraktas begreppsmässigt eller grammatiskt – handlar bara om en sak.: människor må ha skapats lika, men de gör saker på olika sätt. Det kan uttryckas med andra ord: vad än människor gör, så finns det en del som gör det bättre och en del som gör det sämre. I den utsträckning de har lärt sig att göra detta, måste de ha lärt sig att göra detta på olika sätt – en del bättre, en del sämre. Eller snarare, att de har lärt sig på olika sätt – en del bättre, en del sämre – att göra det. (s. 15).

Man gör i fenomenografin en distinktion mellan första och andra ordningens perspektiv (Marton & Booth, 2000). Första ordningens perspektiv på, i detta fall värdegrunden, skulle då vara att utifrån vissa kriterier bestämma vetenskapligt vad begreppet värdegrund innebär på ett någorlunda objektivt sätt. En fenomenografisk studie skulle i stället inrikta sig på andra ordningens perspektiv, på vilka olika sätt människor erfår värdegrunden. Dessa olika sätt ordnas i beskrivningskategorier och utgör grund för generaliseringar av hur värdegrunden erfars i allmänhet eller i specifika fall. Kategorierna är i de flesta fall hierarkiskt ordnade, från den enklaste till den mest komplexa. I den komplexa ingår då även beskrivningar som befinner sig lägre i hierarkin.

Den kvalitativa forskningsintervjun är den huvudsakliga metod som används i forskning med fenomenografisk ansats. Eftersom syftet med intervjuerna är att komma åt en beskrivning av hur intervjupersonen erfår ett fenomen som är så klar och motsägelsefri som möjligt, bör intervjuerna ha ett visst mönster. Frågorna är öppna, ej med givna svarsalternativ. De ska vara tematiska och bör inte vara för många, två-tre st. Intervjuaren startar med en öppen fråga som är så övergripande att den låter intervjupersonen definiera in sig, såväl på abstraktionsnivå som i konkreta situationer. Intervjuarens uppgift är att vara så följsam som möjligt, att i största möjliga utsträckning följa intervjupersonens resonemang utifrån dennes erfarenheter och förförståelse, ej sina egna. Det är fråga om en djupintervju, alltså skall följdfrågor ställas tills tvetydigheter utretts. Detta för att undvika tolkningar i efterhand, som kan äventyra beskrivningens autenticitet.

Antalet intervjuer är svårt att fastslå på förhand, tillräckligt antal är gjorda när fler intervjuer inte ger fler kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen. Viktigt är att huvudfrågorna ställs på samma sätt till alla intervjupersonerna. Följdfrågorna blir av naturliga skäl olika. Följdfrågorna ska inte användas till att tillrättalägga motsägelsefulla svar, en intervjuperson kan mycket väl omfatta kvalitativt skilda uppfattningar, som ibland motsäger varandra. I analysfasen bokförs dessa då som två skilda sätt att erfara fenomenet. Återigen, det är variationen av hur fenomenet erfars som är väsentlig, inte vem som erfår. Analysen består i att utsagor från intervjupersonerna läggs samman i beskrivningskategorier. Det handlar om att strukturera en mångfacetterad verklighet till en abstraktion. För att styrka att den abstrahering som gjorts i beskrivningskategorier är riktig, används utsagor och citat som stöd. Fenomenografins ansats är att ligga nära den konkreta verkligheten och resultat av forskningen skall kunna stödja människor i deras dagliga verksamhet. Därför får abstraktionsnivån inte bli för hög och gränsen går där människor som varit delaktiga i undersökningen inte längre känner igen sig i resultaten.

Instrumentet för att få den kunskap som efterfrågas om elevernas skilda sätt att se på människors lika värde blir den kvalitativa forskningsintervjun. Det är inte intressant utifrån undersökningens syfte att kvantifiera hur många som omfattas av de olika uppfattningar som framkommer, utan det är att definiera och härleda kvalitativt skilda sätt att se på ett fenomen. Den kvantitativa metod som man skulle kunna tänka sig för att få samma typ av information, är någon form av enkät. Jag ser dock svårigheter att ställa frågor som är så entydiga och lättolkade att jag får den efterfrågade informationen. Denna kunskap går inte att ta fram på ett generellt sätt i en enkät utan måste tas fram genom individuellt olika följdfrågor i en intervju, där informanten definierar in sig i ett innehåll. Fokusgruppintervjuer är ett alternativ som skulle svara mot många av de behov som undersökningen efterfrågar (Eriksson, 2006). Fördelen med dessa skulle vara att eleverna skulle få pröva sina ställningstaganden i diskussion med andra elever som har en annan syn på fenomenet. Nackdelen skulle vara att det blir svårigheter att i bearbetningsfasen urskilja de kvalitativt skilda sätt som jag efterfrågar. Risken finns att någon form av konsensus eftersträvas och att avvikande uppfattningar inte blir synliggjorda.

Genom uteslutning av ovanstående såväl kvantitativa som kvalitativa metoder återstår den kvalitativa, individuella intervjun som metod för att uppnå mitt syfte.

4.2 Genomförande

Provintervjuer har genomförts med två elever. Utfallet blev positivt avseende intervjuernas struktur. Tanken att vissa elever klarar att redogöra för värdegrunden på principnivå, medan andra behöver konkreta exempel, verifierades. Tre sådana konkreta exempel har valts: lika värde med oavsett kön, sexuell läggning och etnisk bakgrund. Orsaken till valet av de frågorna är att de förmodas vara kända av eleverna, de är kontroversiella och förmodas ge en variation i utfallet samt att de förekommer frekvent i media. De exempel på frågor som rörde etnicitet och sexuell läggning, fungerade mycket bra, medan det konkreta exemplet avseende kön var dåligt valt. Detta på grund av att det var för okontroversiellt. Om frågor ställs på en konkret nivå måste frågans utformning vara av sådan art att en variation i svaren uppnås..

Trots att frågorna fungerade bra fanns en betydande svårighet att driva intervjun framåt i det fall intervjupersonen (IP) inte själv hade en reflekterad bild av sin syn på människors lika värde. Svaren tenderar att bli korthuggna och föga uttömmande, vilket ställer stora krav på intervjuaren att vara följsam i följdfrågorna och avstå att leda IP i en för intervjuaren önskad riktning.

Intervjuerna är halvstrukturerade med en intervjuguide som anger alternativa frågor i trattform. De första frågorna ställs på en abstrakt, generell nivå om människors lika värde. De intervjupersoner som har ett reflekterat förhållningssätt kring frågeställningarna kan redan på denna nivå redogöra för sin inställning. Allt intervjuaren här behöver göra är att ställa följdfrågor med mer konkreta exempel kring kön, sexuell läggning och etnicitet för att verifiera de uppfattningar som framkommit på generell nivå. Logiken i intervjupersonens resonemang kontrolleras på så vis och elevernas sätt att definiera in sig i ett innehåll. Logiken är i detta fall inte ett mått på större validitet i undersökningen, utan mer ett sätt att få fram ev skilda sätt att erfara människors lika värde, beroende på sammanhang eller intervjuarens sätt att ställa frågor. Framkommer flera sätt att erfara fenomenet från samma IP bokförs dessa under olika kategorier. Det är återigen inte väsentligt vem som erfar vad, utan vilka kvalitativt skilda sätt att erfara fenomenet som föreligger. Marton och Booth (2000) hävdar till och med att det är naturligt att människor i specifika fall uttrycker en variation i sätt att erfara ett fenomen:

I mer specifika termer kan vi tillägga att en individ faktiskt kan uttrycka en variation som går tvärs över dessa distinkta skilda sätt att erfa (uppfatta eller betrakta) lärande, och dessa sätt att erfa lärande har ett nära samband med vilka uppgifter de faktiskt ställs inför. Vi kan därför säga att en enskild persons inriktning till lärande i en specifik situation, oavsett om det är en skolelev eller en universitetsstudent, är en kombination av personens sätt att erfa lärande och dennes sätt att erfa själva situationen (ibid, s 71).

För intervjupersoner med en mindre utvecklad reflektion kring ämnet styrs frågorna mer direkt mot de ovan angivna delområdena och ställs på en konkret nivå samt förläggs till situationer som förmodas vara en del av elevernas livsvärld.

4.3 Urval och etiska ställningstaganden

Min utgångspunkt är att det finns en variation beträffande uppfattningen av värdegrunden och syftet med undersökningen är att klargöra en eventuell variation i beskrivningskategorier. Jag väljer slumpvis tio elever ur en klass från ett yrkesförberedande program på en gymnasieskola.

En annan metod kunde vara att undervisande lärare selektivt valde ut elever med en förmodad spridning i uppfattningar om värdegrunden. Jag finner dock ett sådant urval problematiskt ur flera perspektiv. Det är etiskt tveksamt att peka ut elever med en förmodad ståndpunkt i demokratiskt hänseende. Dessutom kan det vara negativt när det gäller elevernas förtroende för anonymiteten, om man blandar in undervisande lärare. Undersökningen bygger på att eleverna har fullständigt förtroende för att intervjuaren är ute efter att kategorisera olika inställningar till människors lika värda, och inte att notera vem som säger vad.

Eleverna informerades såväl muntligt (hela klassen) som skriftligt (deltagande elever) om förutsättningarna för undersökningen. De deltagande fick samtidigt skriva under en försäkran om samtycke till deltagande, där deras anonymitet och rätt att när som helst dra sig ur undersökningen garanterades.

4.4 Analys

Intervjuerna skrevs ut i sin helhet och i analysfasen var målet att finna och definiera kvalitativt skilda kategorier, varunder svaren kan sorteras. Analysfasen inleds i praktiken redan under intervjustedet, då intervjuaren har en beredskap att upptäcka beskrivningskategorier och strukturera intervjun mot att tydliggöra dem (Kvale, 1997). Såväl i intervju- som i analysfasen gäller att fokusera på såväl vad som framträder som hur det framträder. Beskrivningskategorierna skall enligt Marton och Booth (2000) uppfylla tre kriterier:

Det första kriteriet är att alla enskilda kategorier bör ha en tydlig relation till undersökningens fenomen, så att varje kategori säger oss någonting distinkt om ett särskilt sätt att erfa ett fenomen. Det andra är att kategorierna måste ha en logisk relation till varandra, en relation som ofta men inte alltid är hierarkisk. Det tredje kriteriet till sist, det är att systemet bör vara sparsamt, vilket innebär att så få kategorier som möjligt bör användas, i den mån det är rimligt och genomförbart, så att den kritiska variationen i dataunderlaget ska kunna ringas in. (s. 163)

Beskrivningskategorierna kan ordnas inbördes på olika sätt. I ett horisontellt system är kategorierna jämbördiga, i den meningen att de befinner sig på samma nivå. Ett vertikalt system rangordnar kategorierna med hänsyn till överensstämmelse med ett givet fenomen. Ett hierarkiskt system slutligen, ser vissa kategorier som mer omfattande och utvecklade än andra och de högre kategorierna omfattar och bygger på de lägre (Uljens, 1989).

5 Resultat

Syftet med denna undersökning var att finna hur elever beskriver kvalitativt skilda sätt att uppfatta människors lika värde. Tio elever från ett yrkesförberedande program på en gymnasieskola har intervjuats för att få svar på frågeställningen. För att få ett så bra underlag som möjligt täckte intervjufrågorna två nivåer av området, en generell beskrivning av uppfattningar om människors lika värde respektive specifika frågor som kan kopplas till människors lika värde. De senare är valda utifrån egna erfarenheter av gymnasieelevers erfarenhetsvärld och kom att täcka kvinnors, homosexuellas respektive invandras rätt till lika värde.

Intervjuerna har skrivits ut i sin helhet, en viss språklig bearbetning har gjorts för att förbättra läsbarheten. I utskriften har varje elev tilldelats en bokstavsbeteckning, A-J. Talspråk har gjorts om till skriftspråk, där inte det talspråkliga uttrycket bedömts vara betydelsebärande. Skratt, kroppsspråk och andra uttryck har tagits med i den mån de ansetts ha betydelse för tolkningen. I intervjuavsnitten som redovisas används förkortningarna IP för intervjupersonen och I för intervjuaren. Tre punkter ... används för att visa en tankepaus, där avsnitt är utklippa används [...]. Vid analys av intervjuerna har ambitionen varit att, i överensstämmelse med den metodiska ansatsen, klargöra sådant som faktiskt uttrycks av respondenten. Det är detta som utgör utfallsrummet. Alternativa tolkningar och svar som inte uttrycks explicit, finns inte med i detta utfallsrum, utan diskuteras på särskild plats.

Inledningsvis i resultatdelen görs en översiktlig beskrivning av resultatet. Här beskrivs utfallet på de två skilda nivåer som kunnat definieras i utfallsrummet. I de kommande delarna redovisas utfallet i detalj. Därpå diskuteras resultatet av undersökningen och avslutningsvis finns ett avsnitt där utsagor av intresse för området, men som faller utanför utfallsrummet, tas upp till diskussion.

5.1 Översiktlig beskrivning av resultatet

Två nivåer kan i undersökningen beskrivas som svar på frågeställningen. Den första kan rubriceras: *På vilka olika sätt beskriver eleverna människors lika värde på generell nivå.* Nivån speglar hur eleverna definierar in sig i fenomenet människors lika värde. De kvalitativa skillnaderna inom området är horisontella till sin karaktär

Den andra nivån, som kan definieras, handlar om hur eleverna erfar specifika situationer som kan kopplas till människors lika värde. På denna nivå är kategorierna hierarkiskt ordnade och nivån rubriceras: *På vilka olika sätt beskriver eleverna sina erfarenheter av specifika situationer som kan kopplas till människors lika värde.*

5.2 Hur eleverna beskriver människors rätt till lika värde på en generell nivå

Två kvalitativt skilda beskrivningskategorier kan urskiljas på denna nivå. Den första kan formuleras på följande sätt:

A Alla har lika värde, oberoende av ursprung, kön, sexuell läggning; över tid och i olika situationer.

Kategorin kännetecknas av utsagor med såväl abstrakta hänvisningar som sådana som refererar till specifika situationer eller händelser.

Ja, det tycker jag. Jag tycker att alla människor har samma värde... Jag måste tänka lite... Nej, i grund och botten är alla lika mycket värda. Det spelar inte någon roll vad man har gjort. ... Det ska inte spela någon roll vilket land du bor i liksom, eller vilken hudfärg du har, alla ska ha samma rättigheter. (I)

Ja... det här att man behandlar andra som man vill bli behandlad själv. (D)

Det är väl att alla blir lika behandlade och inte uppdelade efter olika kön och så. Ja, likabehandlade om man är tjej eller kille. (C)

De hänvisningar som görs när eleverna definierar in sig i begreppet människors lika värde pekar ofta på genusaspekter. Noterbart är att de oftast inte hänvisar till generella genusaspekter, utan till kvinnors rätt till lika lön. I något fall refereras till hudfärg och i ytterligare något till etniskt ursprung och invandrare som grupp, där respondenten tar avstånd från att någon på dessa grunder tillskrivs mindre värde. Inte i något fall fördes det spontant något längre resonemang som svar på frågan om vad de först kom att tänka på när de hörde uttrycket människors lika värde. En inte alltför djärv slutsats är att detta inte är något som dessa ungdomar diskuterar och reflekterar kring i generella termer. Frågan de tar ställning till är, vad som är det första som kommer upp i tankarna hos dem när de hör begreppet människors lika värde. Efter att intervjupersonerna fått definiera in sig i begreppet människors lika, ställdes följdfrågor för att problematisera och klargöra den bild som första frågan gav. Följdfrågorna som ställdes handlade om huruvida människor alltid, i alla situationer, har lika värde.

Såväl när eleverna definierar in sig i fenomenet, som, och framför allt, när följdfrågor ställs, framkommer utsagor som visar på ett kvalitativt annorlunda sätt att se på människors lika värde. Jag har beskrivit kategorin på följande sätt:

B Alla har i utgångsläget lika värde, men genom handlingar kan individen fråntas den rätten.

Det kan vara till exempel en brottsling som gör något. Om han har mördat någon, då är han ju inte lika mycket värd. (H)

Nej, det gör det väl inte... Sådana som inte förtjänar det ska väl inte ha det så bra. (A)

Ja, när någon har gjort ett brott, ska den inte ha riktigt samma rättigheter... Ja, det är ett förtroende, sköter man sig ska man ha rättigheter, annars ska man inte ha det. För de som sköter sig har ju förtjänat det. (E)

Två olika typer av handlingar kan urskiljas, som leder till att rätten till lika värde fråntas individen: illegala handlingar eller brott mot normer som inte är skrivna. Illegala handlingar som förekommer i svaren är framför allt mord och illegal invandring. I några fall gäller det brottslighet i generella termer. Det finns också utsagor som, redan när de definierar in sig på området, spontant uppger undantag:

I: Vad tänker du på om jag säger människors lika värde? Vad är det första som kommer upp?

IP: Nej, det är väl inget mer än att människor är lika mycket värda då, fast det är inte alltid man tycker så.

I: När tycker man inte så?

IP: Nej, vad sjöen, sådana som brottslingar, stjäla och mördar och håller på.. De har ju inte lika värde, stjäla för andra, det är ju inte särskilt värdesättande precis!

I: Så brottslingar, tjuvar och mördare är inte lika mycket värda?

IP: Nej, man sätter ju inte sådant värde, för de förstör ju för andra, som försöker ha ett bra liv.

I: Så det här med värde, det förtjänar man på något sätt?

IP: Ja, om man tar livet av någon. Det blir ju aldrig åtgärdat... så då man kan ju tycka... att de kunde lika gärna tagit sitt eget liv. För att den andre kanske inte gjort något speciellt för att förtjäna att bli dödad, kanske. (F)

Här finns möjligheter att göra en vidare tolkning av utsagan. Anledningen till att jag vill visa på det alternativet är att det implicit i utsagorna finns uppfattningar som inte är explicit uttalade. Hur dessa hanterats, återkommer jag till i resultatdiskussionen. En möjlig tolkning av F:s utsaga skulle kunna vara att han/hon tvärtom utgår från att människor har olika värde, men att det finns möjlighet att förtjäna lika värde. Resonemanget leder fram till en logiskt svårlöslig knut, där lika värde definieras som lika värde med dem som redan förtjänat lika värde. Samma tolkning går att göra även för en annan utsaga:

IP: Det är väl att... Hur vi ska behandlas i världen, så att alla ska ha det lika bra.

I: Att alla ska ha det lika bra?

IP: Mmmm

I: Så det är lika värde för dig?

IP: Mmmm

I: Alla ska ha det lika bra. Gäller det alltid och alla människor?

IP: Nej det gör det väl inte...Sådana som inte förtjänar det ska väl inte ha det så bra. (A)

Det är dock svårt att urskilja en kvalitativ skillnad gentemot den, att människor har lika värde och diskvalificeras från den genom sina handlingar. Dessa beskrivningar ingår därför i beskrivningskategori B.

En annan svårtolkad utsaga är följande:

I: Är det någon annan situation du kan tänka dig, när man inte har samma värde som andra?

IP: Invandrare.

I: De har inte samma värde som svenskar?

IP: Inte i alla lägen.

I: I vilka lägen då?

IP: Många tänker så att invandrare kommer hit och tar jobb och slår ner folk och så.

I: Då är invandrare inte lika mycket värda som svenskar?

IP: Det är nog många som inte tycker det, nej.

I: Vad tycker du?

IP: Ja, jag tycker de är lika mycket värda. Det borde de vara. (Skratt)

I: Det borde de vara?

IP: Ja...(H)

Här gör IP, i motsats mot de föregående, så att han/hon definierar en grupp människor som kan undantas från rätten till lika värde. Värderingen projiceras på andra personer och efter klagörande följdfrågor säger sig H tycka att även invandrare är lika mycket värda som andra. Utsagan motsäges något av sättet att uttrycka sig. IP kommer sedan fram till att det är ett brottsligt beteende som diskvalificerar invandrare från rätten till lika värde, inte det faktum att de är invandrare. Vad som skiljer utsagan från övriga, som också anger brottslighet som grund för att inte omfattas av lika människovärde, är att gruppen identifieras före handlingen. Vid följdfrågor svarar H att han/hon att invandrare har samma värde som andra. Även om kroppsspråk, uttalande i tredje person och uttrycket "det borde de vara", kan tolkas i en annan riktning, har jag innefattat även denna utsaga i beskrivningskategori två. Förhållningssättet har alltså varit att återge vad som explicit står i utsagan, och att vara försiktig med vad som går att läsa in i den.

5.3 På vilka olika sätt beskriver elever hur de erfar specifika situationer som kan kopplas till människors lika värde

Efter att eleverna definierat in sig i området människors lika värde och svaren följts upp med följdfrågor, ställdes frågor av mer specifik art. Dessa handlade om invandrares rätt att bygga moskéer i Sverige, kvinnors eventuella skuld vid våldtäkter och homosexuellas rätt till äktenskap. Dessa specifika frågor har valts ut av intervjuaren på grundval av en mångårig erfarenhet av ungdomar i gymnasieskolan. Kriterierna för de valda frågorna utgjordes av att de skulle vara relevanta för intervjupersonerna i så måtto att detta var något de kände till och också diskuterade sinsemellan, och också att de var tillräckligt kontroversiella för att ge en variation i utfallet. Frågorna prövades i provintervjuer, där en av frågorna visade sig vara okontroversiell och byttes ut.

I svaren kan tre kvalitativt skilda sätt att beskriva erfarenheterna urskiljas. Dessa är hierarkiskt ordnade.

Den första kategorin som kan definieras på denna nivå, och som benämns kategori A, utgörs av utsagor som hanterar varje specifik situation separat och särskild. Ingen koppling görs till människors värde på generell nivå.

I: Ska muslimer få bygga moskéer i Sverige?

IP: Nej, det tycker jag inte.

I: Varför inte?

IP: Äsch, de ser det ju som konst, men det gör ju inte vi i Sverige. Det anser inte jag i alla fall. Jag vill inte gå i Sverige och se...

I: Du tycker inte det hör hemma här?

IP: Nej!

I: Är det på grund av utseendet, att de tycker det är konst, men inte du?

IP: Ja, det är väl konsten... Deras sätt att uttrycka ritualer, vad ska man kalla det...

I: Ja, det är ju deras religion. Men du tycker de kan göra det någon annanstans?

IP: Ja.

I: Eller är det själva utseendet? Om man skulle ha en moské i ett hus som ser ut som våra?

IP: Jaaa...det kan ju vara inomhus, det spelar ingen roll. Men utomhus.... (A)

A har en bestämd uppfattning om moskéer i vårt samhälle som är baserad på att han/hon inte tycker att de passar in här. Inte på något ställe i utsagan uttrycker A att frågan kan eller bör kopplas till människors lika värde eller att det ska vara en rättighet för alla att utöva sin religion.

I: Ska muslimer få bygga moskéer i Sverige?

IP: Nej, det tycker jag inte.

I: Varför inte?

IP: Nej, då blir det ju för mycket...att de ska få...Det är ju bättre de gör det hemma i sitt eget land.

I: Men om de bor i Sverige?

IP: Ja.

I: Då kan de ju inte bygga hemma i sitt eget land?

IP: Nej

I: Men de ska inte få bygga här?

IP: Nej, det tycker jag inte. (D)

D vill inte problematisera sitt ställningstagande mot invandrades rätt att bygga moskéer i Sverige. Detta trots intervjuarens försök att föra samtalet i den riktningen.

I: Är det rätt att människor av samma kön ska få gifta sig?

IP: Nej! (skratt)

I: Varför inte?

IP: Jag tycker inte om bögar och sådant

I: Varför inte?

IP: Jag tycker det är äckligt! (J)

Här vi en utsaga som direkt tar ställning mot homosexuellas rätt att gifta sig. J har en mycket klar uppfattning i frågan, som intervjuaren genom följdfrågor försöker få J att utveckla. Ingen koppling finns i utsagan som kan kopplas till människors lika värde på ett generellt plan. Dessa utsagor skiljer sig från nästa kategori, just genom att denna kvalitet saknas.

Den andra kategorin, benämnd kategori B, definieras av uppfattningar där specifika frågor i utsagorna leder till resonemang om människors lika värde.

IP: Nej, det tycker jag inte. Men det där att homosexuella ska få adoptera barn det tycker jag inte.

I: Varför inte?

IP: Nej, jag vill att ett barn ska ha en mamma och en pappa.

I: Två pappor är inte lika bra.

IP: Jovisst, barnet kan ju få det bra ändå. Men det är vad jag tycker, att ett barn ska ha en riktig mamma och pappa. Men de kan ju få det bra ändå, med två homosexuella.

I: Men ska de ha rätt att adoptera?

IP: Ja, men jag tycker att ... Det ska de självklart ha rättighet till, men det är vad jag själv tycker, jag tycker bara inte om det. (G)

G för själv in frågan om homosexuellas rätt att adoptera. Han/hon för ett resonemang med både sig själv och intervjuaren och kommer, med hjälp av en följdfråga, fram till slutsatsen att det är en rättighet. Detta trots att den intuitiva känslan är att han/hon inte tycker om det. Graden av styrning från intervjuarens sida är här problematisk. I fallet med G styrs resonemanget på ett, för metoden, mycket hårt sätt. Inom nämnda beskrivningskategori finns här en skillnad i graden av styrning i de enskilda intervjuerna. Några av utsagorna för resonemang som på ett självständigt sätt leder mot människors lika värde, andra gör det efter ett antal följdfrågor. Problematiken med styrning hänger samman med intervjupersonernas vilja och förmåga att verbalt uttrycka sig, och till denna vill jag återkomma i resultatdiskussionen. Det finns dock en klar kvalitativ skillnad mellan de två första kategorierna som inte kan förklaras genom styrningsproblematiken, då även utsagor i kategori A styrdes av följdfrågor utan att föra resonemang om människors lika värde.

En av eleverna (I), sammanfattade spontant denna kategori i svaret på den slutliga frågan om det var något hon/han hade att tillägga i intervjun:

Alltså om man möter en människa och den har ett visst beteende, äh, men den är ju korkad, då ser man ner på dem ändå. Men när man verkligen tänker efter så är ju alla lika mycket värda...men att man senare tänker...eller när man lär känna personen...man lär ändra sig. (I)

I uttrycker här på metanivå samma sak som G gör efter ganska styrda följdfrågor, nämligen att efter viss eftertanke leder tankarna kring en specifik situation mot ett generellt tänkande om människors lika värde. Denna koppling görs inte av intervjupersonerna i kategori A.

Kategori C skiljer sig från de två tidigare genom att intervjupersonerna direkt i utsagorna kopplar den specifika situationen till människors lika värde. Den konkreta situationen relateras spontant i utsagan till den principiella frågan om människors lika värde.

I: Ska muslimer få bygga moskéer i Sverige?

IP: Varför inte? Alltså, när de kommer hit ska de ha samma rättigheter, men de ska inte störa oss.

I: Hur menar du, störa oss?

IP: Alltså de ska få ha sitt, men inte tvinga på oss att vi ska tro så här, att det är rätt liksom. Okej att de ska få utöva sin religion men de måste också acceptera att vi tror något annat, kanske. (I)

IP: Nej, inte gifta sig. Inte på det sättet, utan ingå partnerskap. Men inte i kyrkan, inte gifta sig. De ska ju ha samma rättigheter som vi. Det är ju bara att acceptera att de tycker om någon av samma kön. (I)

I: Vad tänker du, om de skulle vilja bygga en moské i Jönköping?

IP: Ja, det är ju deras religion, det är väl det samma som om vi bygger en kyrka. Sen kanske inte jag tycker att de ska bygga, eftersom jag inte tycker som de. Men de har ju rätt att bygga, det tycker jag.

I: Du gillar det inte, men du skulle låta dem göra det?

IP: De har ju rätt till det. Det är ju deras religion och vi har ju våra kyrkor, så varför ska de inte få ha sina moskéer då? (E)

Ovanstående citat speglar kategori C där respondenterna direkt i utsagorna relaterar specifika frågor till generella principer om människors lika värde, uttryckta som samma rättigheter eller vad de har rätt till. Oavsett ståndpunkt i sakfrågan, kännetecknas kategorin av att ställningstagandet i den specifika frågeställningen integreras i ett ställningstagande om människors lika värde. Respondenterna gör i sina utsagor spontant, till skillnad från kategori två, en direkt koppling mellan specifik fråga och generell princip. Man skulle kunna uttrycka det som att de simultant urskiljer de båda nivåerna (Jfr Carlgren & Marton, 2000).

Den kvalitativa skillnaden mellan de tre beskrivningskategorierna kan sammanfattas på följande vis:

A Specifika frågor och situationer erfars separat. Den generella frågan om människors lika värde finns över huvud taget inte med i utsagorna och slutsatsen blir att eleven inte gör någon koppling mellan situationen och människors lika värde..

B Specifika frågor och situationer erfars separat, men i resonemang som är mer eller mindre styrda, görs kopplingar till människors lika värde. Situationen och den generella frågan erfars inte simultant.

C Specifika frågor erfars integrerat med människors lika värde. Situationen och den generella frågan erfars simultant

6 Resultatdiskussion

Med utgångspunkt i de beskrivningskategorier på två nivåer som speglar elevers uppfattningar av människors värde vill jag i det följande ta upp några aspekter av resultatet till diskussion.

6.1 Elevers uppfattningar av människors lika värde relaterade till värdegrunden

I sken av det resultat som föreligger i min undersökning är det naturligt att ställa sig frågan om de uppfattningar eleverna ger uttryck kan sägas omfattas av värdegrunden, som den beskrivs i läroplanerna och dess förarbeten. I Läroplanskommitténs slutbetänkande uttrycks den på följande vis: "Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter [...] Värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga" (SOU 1992:94, s 47). I båda de utfallsrum där undersökningen visar på kvalitativa skillnader finns kategorier som faller utanför den definitionen av värdegrunden. Kategori B på den generella nivån, som innefattar de uppfattningar som menar att handlingar kan frånta människor rätten till lika värde, strider direkt mot den snäva tolkningen av värdegrunden. Här hävdas bestämt att denna inte är oförytterliga värden som gäller under alla omständigheter. Tvärtom, bestämmer omständigheterna om dessa värden gäller. De gäller inte om personen begår grövre brott.

På den andra nivån, som beskriver hur kopplingar görs mellan principen om människors lika värde och specifika frågor, görs i kategori A inga kopplingar mellan principen och den specifika frågan. Därmed kan inte heller här sådana värden betraktas som oförytterliga, snarare obefintliga i den specifika frågan. I Värdegrundsboken (Zackari & Modigh, 2002) görs en uppdelning mellan värderingar, i form av principiella etiska ställningstaganden och normer, som utifrån dessa ställningstaganden talar om hur vi ska handla i konkreta situationer. Överförs det resonemanget på undersökningsresultatet finner vi att kategori A inte har tillgång till den möjligheten. Eftersom inte kopplingen görs, är det alltså inte det principiella etiska ställningstagandet som styr hur konkreta situationer hanteras.

Zackari och Modigh (2002) beskriver också att i praktiken behöver inte värden och normer alltid följa varandra. Individerna kan i konkreta situationer av rationella skäl agera mot sina grundläggande värderingar, aktivt eller passivt. Vad som saknas i den diskussionen är huruvida kopplingen mellan det principiella ställningstagandet och det i den konkreta situationen alltid föreligger eller inte. I utsagorna i min undersökning görs inte den kopplingen i kategori A, inte heller i följdfrågor. Det är således inte ett rationellt ställningstagande som ligger bakom en eventuell diskrepans mellan principer och konkret handlande, utan det faktum att eleven inte erfar det principiella ställningstagandet i den specifika frågan. Jag vill återkomma till de didaktiska implikationerna av detta i en senare diskussion om undervisning och värdegrund.

Kategori B kan erfara såväl det principiella ställningstagandet som den specifika frågan, men inte simultant. Den specifika frågan finns i förgrunden och det principiella ställningstagandet i bakgrunden. I intervjusituationen kan de båda växla plats. Dock är företrädesvis den specifika frågan i förgrunden.

I kategori C erfars den specifika frågan och det principiella ställningstagandet simultant. Kopplingen mellan de båda görs spontant. Därav följer inte att det principiella ställningstagandet styr ställningstagandet i den specifika frågan, som skulle vara fallet om värdet människors lika värde vore oförytterligt. Det som kännetecknar kategorin är att kopplingen görs och att den görs simultant. Dessa uppfattningar skulle mycket väl kunna sägas omfatta en syn på värdegrunden som bland annat företräds av Tomas Englund, där den uppfattas proceduralt, som värden vi successivt kommer överens om (Skolverket, 2001). Däremot kan de strida mot uppfattningen av värdegrunden som statiska värden i den utsträckning uppfattning i specifika frågor inte följer av uppfattningen på principiell nivå.

6.2 Vidgade tolkningar.

Prövningen har bestått i att jämföra alternativa tolkningar och att vara strikt med avseende på vad som verkligen sägs explicit i svaret och vad som kan läsas in i det. Jag har angivit några sådana tolkningar i resultatavsnittet, till exempel när någon nämner en grupp, invandrare, som det som diskvalificerar dem från rätten till lika värde. Vid klargörande i form av följdfrågor uttrycks explicit att det är de handlingar som invandrare kan tänkas utföra som är den diskvalificerande faktorn, inte gruppen. I detta fall nämns invandrare som grupp i svaret på frågan om det fanns någon situation där man kunde tänka sig att alla inte har samma värde. Dock nämndes gruppen tillsammans med brottslighet, med gruppen först. Vid klargörande frågor bestämde sig respondenten för att situationen bestod i att invandrare begick brottslighet.

Att jämföra med detta är utsagan, där E fastslagit att man inte bör ha samma rätt till lika värde om man begått brottsliga handlingar: ”för om invandrare kommer hit och begår brott och börjar mörda och så, då ska de inte ha samma rätt och så”. Det är naturligtvis av betydelse att invandrare nämns i sammanhanget, men det faktum att gruppen nämns i anslutning till brottslighet ger att dessa utsagor placeras inom beskrivningskategorin brottsliga handlingar som grund för diskvalifikation från rätten till lika värde.

6.3 Beskrivningskategorierna

Om man beaktar de ovan angivna alternativen till tolkningar och eventuella felkällor, så finns det skäl att diskutera hur beskrivningskategorierna utformats. Det finns i undersökningens material möjlighet att utöka antalet beskrivningskategorier, men då skulle gränsen för vad som verkligen uttrycks i utsagorna överskridas och kategorier skulle utformas efter vad som går att läsa in i dem. Speciellt med tanke på svårigheterna med att intervjua dessa elever och det icke önskvärda användandet av styrande frågor finns starka skäl att vara strikt i bedömningen av utfallet.

6.4 Anpassning till förväntade svar

Ämnet för intervjuerna gör att det finns anledning att fundera över om svaren som givits är oberoende av vad eleverna tror att skola, samhälle och föräldrar förväntar att de ska svara. Frågan går naturligtvis inte att besvara med anspråk på att föra någon slags bevisning i hamn. Däremot kan tendenser påvisas som den med stor erfarenhet av ungdomars erfarenhetsvärld intuitivt kan förstå. Svaren som ges under denna rubrik baseras till stor del på hur intervjuaren upplevt situationen under intervjun, sammanvägt med analysen av svaren.

En skillnad kan göras mellan frågorna som ställdes på den generella nivån och de som rörde specifika frågor. De generella frågorna verkade vara svårare för dessa elever att svara på och detta medförde att man i många fall sökte färdiga svar som var givna någonstans. Svaren kunde kännas igen från undervisning i samhällskunskap eller religionskunskap, i något fall användes den gyllen regeln som exempel. Upplevelsen blev dock att detta var en följd av ovana att formulera sig på den nivån, snarare än att anpassa svaren till undersökningen. Det fanns en vilja att formulera sig, ovanan gjorde att eleverna sökte sig till formuleringar de kände till.

De specifika frågorna gav inte samma formuleringsproblem, utan här gavs i många fall mycket koncisa och direkta svar. Det talar för att frågorna var väl kända och ingick i elevernas vardagsretorik, till skillnad från frågorna på den generella nivån. Svaren blev mer personliga och därmed måste eleven stå för dem på ett annat sätt än om formuleringen hämtats någon annanstans ifrån. Här finns exempel där kroppsspråk, ordval och formuleringar kan tolkas i annan riktning än det explicit uttryckta.

I: ...Då är invandrare inte lika mycket värda som svenskar

IP: Det är nog många som inte tycker det, nej.

I: Vad tycker du?

IP: Ja, jag tycker de är lika mycket värda. Det borde de vara. (Skratt) (H)

Här svarar H först i tredje person. Att här avgöra om det är en projicering av egna åsikter, är inte möjligt. Det är också svårt att förklara varför han/hon svarar med vad andra kan tänkas tycka. Det kan vara ett sätt att undvika frågan för att inte behöva svara på ett inopportunt sätt, men det kan också finnas andra förklaringar. När han/hon sedan svarar i första person, tillägger han/hon: "Det borde de vara." Detta tillsammans med skrattet signalerar något annat än det uttalade.

På frågan i vilken mån en våldtagen kvinna som klätt sig och uppträtt utmanande får skylla sig själv svarar F: "Det vet jag inte. Vad ska man svara på den? [...]" Formuleringen av svaret antyder att det inte är fråga om att utröna vilken åsikt han/hon företräder, utan att finna ett svar som tillfredsställer vederbörande så att man kan gå vidare i intervjun. I något fall är det också så att en respondent undviker att svara på följdfrågor som ställs för att klargöra tvetydiga svar.

Sammantaget är det relativt få svar som kan misstänkas vara oärliga eller förvanskade för att inte avslöja ett icke acceptabelt förhållningssätt. Där man kan misstänka att så är fallet, skulle ett annat utfall inte ändra de redan befintliga beskrivningskategorierna men däremot kunna tillföra ytterligare kategorier. Som helhet kan man finna en uppriktig vilja att svara på frågorna hos eleverna.

6.5 Övrigt av intresse som faller utanför undersökningens utfallsrum

I intervjuerna ställdes också frågor som handlade om ifall eleverna upplevde att andra ungdomar uppfattade människors lika värde på annat sätt än de själva. Syftet med att ställa dessa frågor var att ge en utökad möjlighet för respondenterna att beskriva sin egen uppfattning, genom att relatera den till andras.

I: Du har inte hört någon som resonerar på annorlunda sätt?

IP: Nja....

I: Hur resonerar de då?

IP: De gillar inte utlänningar och så...

I: Det är framför allt när det gäller utlänningar....

IP: Det är väl andra också kanske....

I: Till exempel vilka?

IP: Nej, det vet jag inte.

I: Hur skiljer sig deras sätt att resonera från ditt?

IP: Det vet jag inte.

I: De ställer inte upp på ditt sätt att resonera, att behandla andra som man vill bli behandlad själv?

IP: Nej. De ska väl inte komma hit och.... Nej, jag vet inte.

I: Är det för att de är mindre värda?

IP: Jag vet inte. De tycker väl det. (D)

Liksom en tidigare relaterad utsaga, där eleven går från första till tredje person i sitt svar, kan vi här se en motsvarighet. Han/hon går in och börjar en argumentation utifrån den uppfattning han/hon tillskrivit någon annan, och växlar alltså perspektiv från tredje till första person. Vid en följdfråga går D tillbaka till tredje person och uttalar vad han/hon uppfattar att den anser: ”Jag vet inte. De tycker väl det.” Det går att tolka utsagan som att eleven projicerar sin uppfattning på tredje person, men det finns också möjligheten att eleven omedvetet prövar olika ståndpunkter genom att växla mellan första och tredje person. Osäkerheten som uttrycks talar för den senare tolkningen.

I många svar på frågan om hur de tror att andra resonerar om människors lika värde, återkommer svaret att de tror att det finns många som ser negativt på invandrare.

I: Känner du någon som inte tycker att de ska ha det?

IP: Ja, det är många.

I: Hur resonerar de?

IP: Det är till exempel utlänningar, då. Det är många som säger att, ska de bo i Sverige ska de hålla sig i skinnet. Annars kan de lika gärna åka tillbaka dit de kommer ifrån.

I: Och så säger de inte om svenskar?

IP: Nej. (G)

I: Hur tror du att de som inte tycker det, som inte tycker att alla människor har samma värde, resonerar?

IP: Nej, jag vet inte det.

I: Känner du ingen som resonerar på annorlunda sätt?

IP: Det finns det säkert, men alla har ju olika tycke om man säger så.....

I: Men hur resonerar de då?

IP: Ja, vissa vill ju inte att det kommer invandrare till Sverige. Jag förstår inte riktigt varför de inte kan få ha ett bra liv istället för att plågas någon annanstans. Det är ju egoistiskt, tycker jag. (C)

I: Hur tror du att de som inte tycker att alla är lika mycket värda resonerar?

IP: Jag vet inte. De tycker väl att inte utlänningar har här att göra. De tycker väl att de bara för brottslighet med sig. De uppmanar till...

I: Känner du folk som resonerar så?

IP: Ja.

I: Vad är det skiljer ditt sätt att resonera från deras?

IP: De har väl inte fått samma information eller så. De har väl inte tagit reda på, när man säger något. (E)

Svaren visar att dessa elever uppfattar att de som inte tycker att alla människor är lika mycket värda, framför allt hänvisar till gruppen invandrare. Dessa svar kan ställas mot att inga utsagor finns där gruppen invandrare explicit undantas från rätten till lika värde, när frågan ställs om elevernas egna uppfattningar. En möjlig tolkning av denna diskrepans skulle vara att det finns en skillnad mellan hur eleverna beskriver att de uppfattar fenomenet människors lika värde, och hur denna uppfattning beskrivs av andra elever. Av detta skulle då följa att eleven själv uppfattar sig omfattas av principen om människors lika värde, men av andra uppfattas undanta gruppen invandrare från principen.

7 Diskussion

I detta avsnitt vill jag diskutera några metodiska aspekter som visade sig vara problematiska i min undersökning. Jag vill också återknyta till och diskutera det som jag i inledningen anger som orsaken till mitt intresse för forskningsområdet: Hur kan man nå elever i undervisning om och i skolans värdegrund? Avslutningsvis diskuteras resultatet i förhållande till olika syn på demokrati.

7.1 Metodiska svårigheter

Intervjun som metod, innebär goda möjligheter att samla empiri som ger underlag för ökad förståelse för ett fenomen. Samtidigt finns i metoden svårigheter som är välkända (Kvale, 1997). I föreliggande undersökning framträdde framför allt svårigheten att föra intervjun framåt utan att styra svaren. Flera av eleverna var uppenbart ovana att föra resonemang av det slag som intervjun innebar. Någon uttryckte direkt att han/hon inte hade något att bidra med. I ett flertal av intervjuerna hamnar intervjuaren i situationen att respondenten svarar enstavigt eller i mycket svävande ordalag. När följdfrågor ställs och fåordigheten i svaren består, balanserar man som intervjuare på gränsen mellan två alternativ. Att nöja sig med svaren och hamna i svårigheter vid analysen på grund av oklarheter i tolkningen av dem eller att försöka ställa klagörande frågor och riskera att styra svaren mot av intervjuaren förväntade sådana. I undersökningen har gränsen mot båda dessa svårigheter tangerats och någon gång överskridits. I ett kritiskt skede av undersökningen har beslutet tagits att det är just dessa ungdomars erfarenheter av problemområdet som är intressant och att empirin är tillräcklig för att kunna dra slutsatser. Medvetenheten om dessa svårigheter har gjort att framskrivningen av beskrivningskategorier, framför allt avseende det andra området, har prövats för att se om den håller även om man beaktar felkällorna.

7.2 Elevers uppfattningar och undervisning om värdegrund

De kvalitativa skillnader som visat sig i undersökningen föder en mängd frågeställningar kring vilka lärdomar som finns att hämta av detta när det gäller skolans förhållningssätt till undervisning i och om värdegrunden. I bakgrunden (s 7 ff) redogjorde jag för en del projekt som enligt Skolverkets rapport (1999 b) huvudsakligen handlar om att överföra grundläggande värden. Detta sker enligt Värdegrundscentrum (Lindgren, 2004) på bekostnad av problematisering av desamma och med en låg teoretisk förankring. Resultatet av min undersökning visar att eleverna beskriver sin principiella uppfattning av människors lika värde som analog med den grunduppfattning som värdegrunden innehåller. Deras utgångspunkt är alltså att alla människor har lika värde. Om man betraktar lärande som förändring av förmågor och förhållningssätt (Carlgren & Marton, 2000) så skulle en överföring av innehållet i värdegrunden inte innebära en förändring i förmågor och förhållningssätt hos dessa elever. Åtminstone på retorisk nivå skiljer sig inte det som förväntas läras, från det som redan är erfaret. Om vi istället med Värdegrundscentrum (Lindgren, 2004) förutsätter att det som saknas för att uppnå lärande i och om värdegrunden är problematisering, så återstår då att se vilka förutsättningar som finns för eleverna att hantera en sådan.

I en elevgrupp kan man förvänta sig att det finns uppfattningar som spontant kopplar värdegrunden till specifika frågor och situationer. Dessa framträder simultant för eleverna och undervisningen har förutsättningar att nå dithän, där elevens erfarenhetsvärld i form av en specifik situation, möter undervisningsinnehållet, i form av olika aspekter av värdegrunden. Det simultana erfandet av värdegrunden och enskilda situationer ger grunden för att kunna se värdegrunden som pluralistisk och bryta tankar och åsikter om densamma.

I samma elevgrupp finns uppfattningar som inte spontant gör kopplingen mellan specifik situation och värdegrund. Dock kan eleverna med hjälp göra den kopplingen. Om vi kallar situationen för gestalt och värdegrunden för bakgrund finns möjligheter att i undervisningen uppnå variation i erfandet av gestalt och bakgrund. Även här torde det gå att organisera situationer för möte mellan den principiella nivån och elevernas förhållningssätt i konkreta situationer.

Den tredje kategorin, som innefattar uppfattningar där inte kopplingen mellan specifika frågor och generella ställningstaganden över huvud taget görs, framstår som mer problematisk. Något saknas för att kopplingen ska kunna göras mellan situation och värdegrund. Vad som saknas för att kopplingen ska uppstå, har inte varit föremål för den här undersökningen, men frågan framstår som en 10 000-kronorsfråga i sammanhanget. I den situation som beskrivs i inledningen av denna uppsats, påstår jag att eleverna begår ett logiskt tankefel när de dömer en folkgrupp efter en enskild handling. Har eleverna de tankemässiga redskap som behövs för att göra kopplingen? Finns det sociala konventioner som är avgörande för hur de tänker och handlar i enskilda situationer, och som man inte bryter ostraffat i den grupp de ingår i? Är det bristande ambition och vilja att tänka nytt som ligger bakom? Oavsett vilka svaren på dessa frågor är finns det, utifrån det resultat som föreligger i min undersökning, starka argument för att söka finna dem. ”Om samband mellan redan gjorda erfarenheter och undervisningens innehåll etableras minskas risken för slumpmässighet avseende elevens lärande, en risk som annars är uppenbar om elevens måste lära sig ett innehåll som är pålagt uppifrån” (Swahn, 2006, s.150). Ett inlärt upprepande av värdegrundens retoriska innehåll är inte tillräckligt för att tillfredsställa läroplanernas intentioner och på något sätt behöver bristen på koppling mellan principiella ställningstaganden och specifika situationer avhjälpas. Då, och endast då, kan eleven ta ställning till frågor om värdegrund på praxisnivå och ett lärande i och om densamma på djupet är möjligt.

7.3 Elevers uppfattningar och demokrati

”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling” (Skolverket, 2006 s 12). Skrivningen i läroplanen för de frivilliga skolformerna ger inget utrymme för tveksamheter när det gäller kopplingen mellan grundläggande värderingar och praktiska handlingar. Samtidigt skall läraren ”klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet” (ibid s 13). De elever, som företräder de uppfattningar i min undersökning som inte gör kopplingen mellan människors lika värde och specifika frågor, torde ha svårt att delta i en sådan diskussion. De ser inte konflikten, eftersom fenomenet värdegrund och det fenomen som utgör den specifika frågeställningen inte framträder simultant. Diskussionen kommer för dem att handla om det ena eller det andra, men inte båda.

Begreppet människors lika värde förefaller enligt undersökningsresultatet ha legitimitet hos eleverna, åtminstone med en vidare definition av begreppet. Legitimiteten för den ovan nämnda gruppen måste inskränka sig till begreppet som sådant och inte dess uttryck i praktisk vardaglig handling. I handling kan det inte betraktas som vare sig legitimt eller illegitimt, då det helt enkelt inte är relevant i den konkreta situationen. När jag här talar om legitimitet, använder jag begreppet i mening subjektiv legitimitet. Med det menas legitimitet för deltagare inom själva systemet, till skillnad från objektiv legitimitet som tillskrivs ett fenomen av en utanförstående betraktare (Teorell, 2003).

Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (Skolverket, 2007). Vilka demokratiska arbetsformer som avses, anges inte, av förklarliga skäl. För att uppnå subjektiv legitimitet för värdegrunden för elever som inte kopplar värdegrunden till specifika situationer, menar jag att det har betydelse. Ses värdegrunden i skolan som något som är beslutat av representanter i någon utanför liggande institution och som ska implementeras i skolan, är risken stor att den blir en utantilläxa som kan reproduceras vid lämpligt tillfälle. Speciellt för elever med uppfattningar där inte värdegrunden integrerats med ställningstagande i specifika frågeställningar, kan den ses som någonting som lever ett eget liv, vid sidan av den praktiska vardagen. Citaten ovan från läroplanen styrker förhållningssättet att någon form av deliberativ process kan ge eleverna verktyg att föra in värdegrunden i sitt tänkande i specifika frågeställningar. Utan att gå in på djupare demokratiteoretiska resonemang, tror jag att en diskussion om *hur* lärare (och andra som arbetar inom skolan) ska leva upp till läroplanens skrivning att verka för demokratiska arbetsformer skulle främja elevers lärande i förhållande till värdegrunden. Den diskussionen skulle då innefatta alternativ till demokratin som beslutsform, till förmån för mer processinriktade värden. Om man så vill, komplettera demokratisynen som enbart bestående av representativ demokrati i riktning mot deltagar- och deliberativa inslag.

8 Avslutning

Denna studie är gjord i syfte att skapa förståelse för hur ungdomar i gymnasieskolan erfar ett fenomen, människors lika värde. Studien kan inte göra anspråk på mer än just detta, men resultatet föder nya (?) frågor. Är det så att den grupp av elever som erfar specifika frågor som isolerade från den generella principen om människors lika värde, också erfar andra fenomen på motsvarande sätt? Undervisning om generella fenomen är då svår att uppfatta som giltig för specifika situationer för dessa elever. Om det är på det viset, vilket varje verksam lärare kan fundera över, så torde denna förståelse vara av väsentlig vikt för hur undervisningen utformas.

Har denna studie bidragit till ökad förståelse för läsaren, har den fyllt sin funktion. För mig som gymnasielärare har den gett svar som i sin tur ställer upp nya frågetecken kring en del av min undervisningspraxis. Det faktum att rätt frågor ställs utgör dock en potential för utveckling och kan bidra till att elever i undervisningen möts av en bättre förståelse för deras sätt att erfara omvärlden.

Referenser

- Baumann, Z (2002) *Det individualiserade samhället* Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J (1998) *Fenomenologiska utflykter* Uddevalla: Daidalos
- Bergström, M & Holm, I (2005) *Den svårfångade delaktigheten i skolan. Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter* Licentiatavhandling Linköpings universitet, Institutionen för tema

- Bernmark-Ottosson, A (2005) *Demokratins stöttepelare En studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar* Doktorsavhandling Karlstad Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap
- Bjurwill, C (1995) *Fenomenologi* Lund: Studentlitteratur
- Boman, Y (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor* Doktorsavhandling Örebro Universitet, Pedagogiska institutionen
- Carlgren, I & Marton, F (2000) *Lärare av i morgon* Kristianstad: Lärarförbundets förlag
- Diaz, J A (2007. 31 maj) Invandrarfientligt parti lockar var fjärde svensk *Dagens Nyheter* s A3
- Englund, T (1999) *Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar* i Erik Amnå (red) *Det unga folkstyret* SOU 1999:93 Stockholm: Fakta Info Direkt
- Eriksson, C (2006) *Det borde vara att folket bestämmer. En studie av ungdomars föreställningar om demokrati.* Doktorsavhandling Örebro Universitet, Samhällsvetenskapliga Institutionen
- Giljam, M & Hermansson, J Red (2003) *Demokratins mekanismer.* Malmö: Liber AB
- Hjälmeskog, K (2000) *Democracy begins at home. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.* Doktorsavhandling Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen
- Karlsson, C (2003) I Giljam & Hermansson (red) (s 214-230) *Demokratins mekanismer* Malmö: Liber AB
- Klafki, B (1997) Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik, teori, reflektion och praktik* (s 146-165) Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S & Ekman, M (2001) *Sverigedemokraterna – Den nationella rörelsen.* Stockholm: Ordfront.
- Leighley, J (1995) Attitudes, Opportunities and Incentives: A field essay on political participation *Political research quarterly* 48: 181-209
- Lindgren, J (2004) *Perspektiv på skolans värdegrund* Umeå: Värdegrundscentrum vid Umeå universitet
- Ljunggren, S (2000) *Ideologier* Lund: Hjalmarsson och Högberg Bokförlag
- Marton, F & Booth, (2000) *Om lärande* Lund: Studentlitteratur
- Mathiasson, L (2005) Den mångtydiga demokratin *Pedagogiska magasinet* 3 s 48-52
- Myrdal, G (1969) *Objektivitetsproblemet i samhällsforskningen* Stockholm: Rabén & Sjögren
- Petersson, O (1999) *Samhällskonsten* Stockholm: SNS
- Petersson, O (2000) *Demokrati utan partier Demokratirådets rapport 2000* Stockholm: SNS förlag
- Premfors, R (2000) *Den starka demokratin* Stockholm: Atlas
- Putnam, R (1996) *Den fungerande demokratin* Stockholm: SNS förlag
- Putnam, R (2000): *Bowling alone* New York: Simon & Schuster
- Skolverket (1999 a) *Ständigt! Alltid!* Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1999 b) *Gemensamhet i mångfalden En rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning*

- Skolverket (2001) *Samtala, gör eleverna delaktiga, tro på mångfalden och bygg broar, var oense, minns, avstå inte makten, håll koll, håll ut*. Dokumentation av Skolverkets nationella konferens om värdegrunden den 25 april 2001, Folkets Hus, Stockholm.
- Skolverket (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94* SKOLFS 1994:2 Ändringar införda t o m SKOLFS 2006:24
- Skolverket (2007) *Skollagen* SFS 1985:1100 Ändringar införda t o m 2007:1350
- SOU 1992:94 *En skola för bildning Läroplanskommitténs utredning* Stockholm: Skolverket
- Swahn, R (2006) *Gymnasieelevers inflytande i centrala* Doktorsavhandling Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap
- Teorell, J (2003) Demokrati och deltagande. Tre ideal i teorin och praktiken I Giljan, M & Hermansson, J (red) (s 323-344) *Demokratins mekanismer* Malmö: Liber AB
- Theman, J (1983) *Uppfattningar av politisk makt* Doktorsavhandling Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik
- Ungdomsstyrelsen (2006) Skolval 2006 Hämtad 07.04.08 från <http://www.undomsstyrelsen.se/skolvalet/viktprocentppsd/1,2601,06,00.html>
- Ungt val 2006 <http://ungtval.lunarstorm.se/main.aspx?article=837526>, 2007.03.23
- Uljens, M (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar* Lund: Studentlitteratur
- Whiteley, P (1995) Rational Choice and Political Participation: Evaluating the debate. *Political Research Quarterly* 48:211-33
- Zackari, G & Modigh, F (2002) *Värdegrundsboken* Ödeshög: Fritzes