



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*.

Citation for the original published paper (version of record):

Piepenburg, S., Arensmeier, C. (2020)

Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande

*Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1): 115-136

Access to the published version may require subscription.

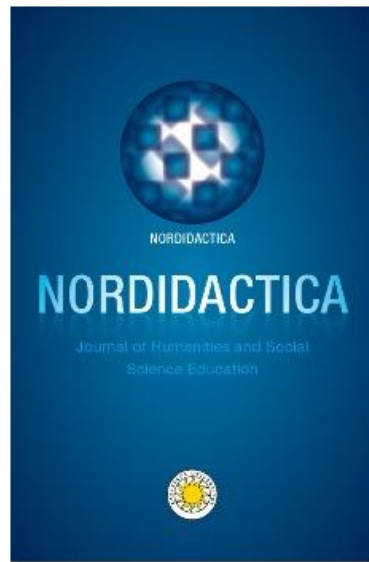
N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-80498>

# **Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande**

**Sebastian Piepenburg & Cecilia Arensmeier**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2020:1**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande**

Sebastian Piepenburg, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap (HumUS), Örebro universitet

Cecilia Arensmeier, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap (HumUS), Örebro universitet

*Abstract: This article discusses democratic and citizenship education with the ambition of linking theoretical insights from several fields of research to practical teaching. Perspectives on education, citizenship, politische Bildung, democratic theory and power, provides theoretical input. These perspectives are combined into three ideal-typical approaches to democratic education, emphasizing different aspects: democratic internalization, democratic acting and democratic thinking. We argue that practical teaching should utilize all three positions. Ultimately, a comprehensive didactic model is developed in order to visualize the relationship between the approaches. The model provides a bridge between theoretical and practical aspects of democratic education, which is useful for both teaching and research.*

**KEYWORDS:** DEMOCRATIC EDUCATION, CIVIC EDUCATION, DEMOCRACY, DIDAKTIK, SAMHÄLLSDIDAKTIK

**About the authors:** Sebastian Piepenburg, universitetsadjunkt i pedagogik på institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap (HumUS) vid Örebro universitet. Utbildad ämneslärare med inriktning mot samhällskunskap och historia.

Cecilia Arensmeier, docent i statskunskaps institutionen för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap (HumUS) vid Örebro universitet. Båda författarna undervisar i lärarutbildningen vid nämnda universitet.

## 1. Inledning

Den svenska skolan har haft ett uttalat demokratiuppdrag i snart ett sekel, men frågan om vad det innebär är lika svår att besvara som angelägen att diskutera. Historien har visat att demokrati inte är en självklarhet, och såväl det demokratiska statsskicket som de demokratiska värdena utmanas idag på flera håll i världen. Även i den demokratiteoretiska litteraturen syns ett förnyat intresse för att problematisera och kritisera demokratins idéer och praktiker (se t.ex. Levitsky & Ziblatt, 2018; Brennan, 2017). När demokratin undersöks och diskuteras i relation till skola och utbildning görs det i regel antingen utifrån en tämligen vagt definierad och allmän demokratisyn eller knutet till specifika teoretiska perspektiv. I den förstnämnda traditionen problematiseras sällan demokratiuppdragets komplexitet; skolval, besök i valstugor, elevråd, klassrumsdiskussioner, arbete med barnkonventionen, FN-rollspel, normkritiska inslag, värderings- och samarbetsövningar uppfattas generellt gynna demokratin. (se t.ex. Granath, 2017; Liljestränd, 2011; Zackari & Modigh, 2002). Studier knutna till mer specifika teoretiska demokratiperspektiv undersöker och/eller argumenterar istället för att vissa ideal gynnar (aspekter av) demokratiutbildningen. Framträdande perspektiv är deliberativa samtal (Englund, 2007; Andersson, 2011), agonistisk demokrati (Tryggvason, 2018) och elevinflytande (Rosvall, 2012; Rönnlund, 2011; Danell, 2009).

Att studera och diskutera demokratiutbildning utifrån såväl en allmän demokratisyn som utifrån ett specifikt demokratiteoretiskt perspektiv kan bidra till att svara på frågan om vad skolans demokratiuppdrag innebär – eller kan/borde innebära. Denna text tar dock en annan väg. I en strävan efter att diskutera demokratiutbildning på ett samlat och övergripande sätt anläggs ett teoretiskt flerdimensionellt perspektiv. Ambitionen är att dels erbjuda ett flerdimensionellt svar på frågan om vad demokratiutbildning är/kan vara, grundat i samhällsvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig teori, dels att föreslå en didaktisk modell för hur demokratiutbildning konkret kan förstås och omsättas. Artikeln kan därmed betraktas som ett tvärvetenskapligt grundat bidrag till den ämnesdidaktiska teoribildningen inom fältet samhällsdidaktik (jfr. Sandahl, 2018).<sup>1</sup> Artikeln tar sin utgångspunkt i demokratiteori, teoretiska perspektiv på makt och medborgarskap, samt pedagogisk teoribildning med fokus på fostran och utbildningens syfte. Genom att förena dessa teoritraditioner lanseras tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning.

Samhällsdidaktik är ett förhållandevis outvecklat forskningsfält (Olsson, 2009; Johnsson Harrie, 2011; Bergström & Ekström, 2015; Sandahl, 2018). I svensk kontext

---

<sup>1</sup> Vi använder i artikeln genomgående begreppet samhällsdidaktik, i linje med Olssons (2009) översikt över forskningsfältet. I en annan översikt (Johnsson Harrie, 2011) används emellertid samhällskunskapsdidaktik som samlande begrepp, vilket både Florin Sädbom (2015) och Sandahl (2018) framhåller som lämpligare och mer specifikt kopplat till den undervisningskontext som har skolans samhällskunskapsämne i fokus. Trots att samhällskunskapsämnet i hög grad står i centrum för föreliggande artikel, så föredrar vi att använda begreppet samhällsdidaktik. Detta för att det är språkligt smidigare, men också för att det framstår som vidare än samhällskunskapsdidaktik, vilket vi ser som lämpligt med tanke på att det demokratiutbildande uppdraget inte enbart är knutet till samhällskunskapsämnet (eller motsvarande).

har den framväxande forskningen i hög grad haft en induktiv ansats och deskriptiv karaktär, inriktad på att ge en bild av verksamma samhällskunskapslärares kunskaper, tankar och sätt att arbeta (Bergström & Ekström, 2015). Detta kan förstås som en reaktion på att tidigare skolforskning sällan inkluderat lärarnas egna kunskaper om skolan i sina analyser (se Olsson, 2016, s. 70 ff.).

Artikeln syftar på följande sätt: Syftet är att utifrån teoretiska diskussioner om demokrati och utbildning arbeta fram ett antal idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning, samt att omsätta dessa till en praktiskt tillämpbar modell för demokratiundervisning. Målet är således att föreslå ett praktiskt användbart didaktiskt tankeredskap, grundat i samhällsvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig teori.

### 1.1 Tillvägagångssätt

Idén till artikeln har vuxit fram under en längre tid, mot bakgrund av en känsla att förståelsen för och diskussionen om skolans demokratiuppdrag i allmänhet saknar teoretiska perspektiv som både har förutsättningar att ge en helhetsförståelse för komplexiteten i uppdraget och kan fungera som grund för konkret undervisning. Å ena sidan finns en rad abstrakta, delvis komplementära, delvis konkurrerande teorier om demokrati, demokratiska styrelseskick, makt och medborgarskap. Dessa synliggör förtjänstfullt olika spänningsfält, men det är sällan de knyts till diskussionen om skolans demokratiuppdrag. Å den andra finns förvisso intressanta, men tämligen teorilösa beskrivningar av klassrumspraktiker, och teoretiskt mycket abstrakta, men ofta också tämligen snäva pläderingar för hur specifika demokratiförståelser bör präglade utbildning. Artikeln är ett försök att bidra till den framväxande samhällsdidaktiska diskussionen om demokratiundervisning i Skandinavien (t.ex. Christensen, 2017; Børhaug, 2017; Reichelt Lind 2019; Sandahl, 2015) genom att föra samman samhälls- och utbildningsvetenskaplig teori och omsätta detta till en praktiskt användbar modell som kan öka vår förståelse av och möjlighet att tala om demokratiutbildning. Artikeln bidrar således med teoriutvecklande eller teoribyggande forskning.

Susan Lynham (2002) lyfter fram fem faser för teoriutveckling med fokus på praktisk verksamhet: begreppsutveckling, operationalisering, tillämpning, bekräftelse eller ifrågasättande, samt kontinuerlig teoretisk förfining och utveckling. Hon betonar att faserna är relaterade till varandra och att teoriutveckling kan starta med vilken som helst av dem. Denna artikel ägnar sig huvudsakligen åt begreppsutveckling, vilket gör teoretiska studier centrala. Lynham beskriver detta som en fas då idéer formuleras på ett sätt som ”depicts current, best, most informed understanding and explanation of the phenomenon, issue or problem in the relevant world context”. Målet är att utveckla ett ”informed conceptual framework” som erbjuder en förståelse för en frågas natur eller dynamik. Utfallet kan t.ex. ha formen av en modell (Lynham, 2002, s. 232f.). Detta beskriver väl tillvägagångssättet för denna artikel.

I det första steget av den begreppsutveckling som sker presenteras ett antal, sinsemellan ganska olika, teoretiska perspektiv. De har dock det gemensamt att de har relevans för skolans demokratiutbildande uppdrag. De teoretiska perspektivens

fruktbarhet har vuxit fram under en längre tids arbete med och reflekterande över demokratiutbildning.<sup>2</sup> Processen kan beskrivas som dynamisk/organisk, präglad av teoretisk reflektion, diskussion och överväganden om relationen mellan teoretisk förståelse och praktisk relevans. Tanken är att de teoretiska perspektiven tillsammans ska ge en så heltäckande bild som möjligt av skolans komplexa demokratiuppdrag, utan att bilden för den sakens skull blir allt för abstrakt.

I det andra steget lanseras tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning, med grund i de teoretiska perspektiv som presenterats. Olika aspekter av teorier om utbildning och fostran, medborgarskap, makt, respektive utbildning och demokrati, förs här samman till tre huvudsakliga förhållningssätt. Distinktionen mellan de tre idealtyperna gäller framförallt vad de betonar. Idealtyperna är inte varandra uteslutande, utan ses som komplementära synsätt som tillsammans fångar helheten i ett mycket komplext utbildningsuppdrag. Styrkan i att göra teoretiska renodlingar är att de kan underlätta förståelsen för komplexa fenomen. Samtidigt finns dock risken att de bidrar till att ge en förenklad bild av verkligheten vilken är viktig att vara medveten om.

I det tredje och sista steget av begreppsutvecklingen riktas uppmärksamheten mot det praktiska arbetet med demokratiutbildning. Med idealtyperna som grund, och med inspiration från tyskspråkig diskussion om *Politische Bildung*, presenteras en didaktisk modell som illustrerar hur de idealtypiska förhållningssätten kompletterar varandra och att det är fördelaktigt att förstå dem som ömsesidigt beroende i det praktiska arbetet med demokratiutbildning.

## 2. Teoretiska perspektiv på demokratiutbildning

Artikeln sammanför fyra huvudsakliga teoretiska diskussioner. Teoretiska perspektiv på fostran och demokratiutbildning inleder genomgången. Därefter uppmärksammas teoretiska perspektiv på medborgarskap, makt och demokrati. Utifrån denna – teoretiskt mångdimensionella – bakgrund mejslas i nästa kapitel sedan tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning fram.

---

<sup>2</sup> Artikelns försteförfattare Sebastian Piepenburg har studerat ämneslärarprogrammet för samhällskunskap och historia vid Örebro universitet. Studierna innefattade många diskussioner om demokratiutbildning och skolans demokratiuppdrag, en kvarvarande känsla var ofta en otydlighet i hur uppdraget skulle förstås eller genomföras. Precis som nämns i inledningen till denna artikel blev diskussionerna antingen väldigt praktiskt orienterade eller teoretiskt tämligen abstrakta alternativt snäva. Skillnaden mellan de olika ämnesdisciplinerna som ingick i utbildningen var också ganska stora. Examensarbetet i samhällskunskap fokuserade skolans demokratiuppdrag, med teoretiskt fokus. Cecilia Arensmeier (andreförfattare), docent i statskunskap med särskilt intresse för såväl demokratiteori som ”civic education”, var handledare. I uppsatsen lades grunden till den teoretiska diskussion som denna artikel sedan utvecklats vidare. Här har också praktisk erfarenhet tillkommit. Efter utbildningens slutförande arbetade Piepenburg ett år som SO-lärare i en högstadieskola, vilket också bidragit till tänkandet om demokratiutbildning och skolans uppdrag och praktiska utmaningar. En påbörjad masterutbildning i utbildningsvetenskap har därefter gett ytterligare teoretiska perspektiv.

## 2.1 Fostran och demokratiutbildning

Demokratiutbildning är i grunden ett fostrande uppdrag. Det handlar om att bidra till att eleverna utvecklas till medborgare av ett visst slag; till goda demokratiska medborgare. Detta kan relateras till den klassiska synen på bildning som ett ouppnåeligt ideal (Liedman, 2006). Såväl bildning som demokratiutbildning kan ses som ett ständigt arbete mot ett (avlägst) ideal av Den Bildade eller Den Demokratiske. Denna fostrande aspekt av demokratiutbildning kan också förstås med utgångspunkt i Martin Bubers (1993) tankar om uppfostran och John Deweys (1999) begrepp växande.

Buber (1993) menar att sann fostran handlar om karaktärsfostran, vilket är något mer än bara förmedling av kunskaper och färdigheter. Som fostrare ska man därför intressera sig för hela människan, eller mer exakt:

*[...] både för hela den människa som han just har att göra med, såsom den människan är och lever i den aktuella situationen, och för den potentiella människan, för vad det kan bli av henne. Gör man det, dvs. omfattar henne som en helhet både i egenskap av verklighets- och möjlighetsmänniska, så kan man betrakta henne antingen som personlighet eller karaktär. (Buber, 1993, s. 103)*

Två huvudsakliga distinktioner görs därmed. För det första skiljer Buber mellan den aktuella och den potentiella människan, kopplad till tanken om fostran mot ett ideal. För det andra delar han upp människan i personlighet och karaktär, vilket kan förstås som en uppdelning mellan det uppfostraren kan påverka (karaktär) och det uppfostraren endast kan vårda och främja (personlighet). Konsekvenserna av dessa uppdelningar blir att fokus för skolans fostrande arbete måste läggas på den del av eleven som är möjlig, och önskvärd, att påverka. Detta arbete bör också ske i relation till den potential som finns inneboende hos eleverna och utifrån en föreställning om eftersträvansvärda ideal (Buber, 1993).

Förhållandet mellan den aktuella och den potentiella människan kan också kopplas till Deweys (1999) begrepp växande. Växandet åsyftar den möjlighet som finns i de ungas omognad och som kan förstås genom deras beroende och formbarhet. Beroendet lägger grunden för relationen mellan fostrare och den fostrade, medan det formbara ger förutsättningarna för växande (Dewey, 1999). Att växa som demokratisk medborgare innebär att införliva demokratiska vanor i karaktären. Dessa vanor är inriktade på aktivitet och präglas av formbarhet och utveckling, till skillnad från de rutiner och vanor som hindrar fortsatt växande. Målet med växandet är att fortsätta växa; växandet är alltså ett mål i sig.

Här kan en parallell dras till en livslång bildningsresa och till diskussionen om demokratiska processer som ett mål i sig. Samtidigt måste det finnas en grundläggande idé om vilka förmågor undervisningen ska etablera hos eleverna för att de ska bidra till att fostra och utbilda eleverna i demokrati. Nedan kommer Gert Biestas (2011) tre utbildningsfunktioner att kombineras med statsvetaren Ludvig Beckmans (2003) tre demokratiska kompetenskrav, för att teckna en bild av övergripande förmågor som kan anses grundläggande för en demokratisk medborgare.

En av utbildningens funktioner är enligt Biesta (2011) att socialisera eleverna in i den rådande kulturen. I relation till demokratiutbildning innebär det att undervisningen ska bidra till att eleverna får förståelse och förtroende för demokratiska värden och institutioner. Eleverna ska därmed internalisera de demokratiska värdena så att de sätter demokratin i första rummet, och att de håller dem över sina övriga åsikter. Målet är att eleverna, med Tingstens (1945) ord, uppfattar demokratin som en överideologi. För att lyckas med detta måste elevernas etiska kompetens utvecklas. Den etiska kompetensen innebär enligt Beckman (2003) förmågan att se till andra människors behov och intressen och inte enbart sina egna. För att inte demokrati ska utvecklas till ett pöbelvälde där alla ständigt sätter sig själva före det gemensamma, krävs att folket utvecklar förmågan att sätta sig in i andras intressen och behov, och tar hänsyn till, eller i alla fall accepterar andras värderingar.

Biestas (2011) andra utbildningsfunktion är den kvalificerande, vilken utgör den institutionaliserade utbildningens huvudsakliga uppgift. Demokratiuppdragets kvalificerande dimension handlar om att utbilda eleverna till kunniga samhällsmedborgare. De kunskaper och färdigheter som eleverna utvecklar och erövrar i skolan bidrar till en ökad förståelse för samhället vilket är en nödvändighet för att kunna påverka det. Beckman (2003) beskriver detta som en sakkompetens, vilket i första hand syftar på en kunskap om det politiska systemet. Politisk/demokratisk sakkompetens behövs för att kunna utnyttja de demokratiska rättigheterna. En kvalificerande demokratiundervisning ska således bidra med sakkompetens. Utöver kunskaper om det demokratiska systemet, inkluderar vi också kunskaper om politiskt sakinnehåll och om samhället i bredare bemärkelse.

Utöver de två föregående utbildningsfunktionerna menar Biesta (2011) att skolan också ska bidra till elevernas subjektifierande. Detta står enligt Biesta i motsats till den socialiserande funktionen och strävar efter att befria eleverna från de konventioner och normer som det rådande samhället vilar på. Beckman (2003) talar om detta i termer av att eleverna ska utveckla en intressekompetens, vilket innebär förmågan att inse sina "egentliga" intressen och att handla i enlighet med dem. I relation till den socialiserande dimensionen av utbildningen handlar det här om att eleverna ska bejaka sina intressen, inte minst när de ifrågasätter och står i motsats till rådande ordning och normer. Att bejaka subjektifikation och intressekompetens behöver inte nödvändigtvis vara egoistiskt, utan skälen kan lika gärna vara altruistiska. I fokus står att eleverna lär sig formulera dessa intressen som autonoma subjekt och inte enbart utifrån givna sociala eller kulturella ramar.

## 2.2 Perspektiv på medborgarskapet

Målet med det demokratiska utbildningsuppdraget är således att eleverna ska bli demokratiska medborgare, som fortsatt bidrar till att upprätthålla demokratin, men också till att utveckla den. Därför måste även något sägas om medborgarskapet och hur vi kan förstå det. I sitt verk *Politiken* konstaterar Aristoteles att: "alla är nämligen inte överens om att en och samma person är en medborgare, eftersom det ofta inträffar att den, som är medborgare i en demokrati, inte är det i en oligarki." och följer upp med att



konstatera: “att de, som på detta sätt har delaktighet i statens styre, är medborgare” (Aristoteles, 1993, 1275a). För Aristoteles stod medborgarskapet därmed i direkt förhållande till styret av staten, vilket innebär att medborgarskapet är mer generöst i en demokrati än exempelvis i en oligarki. En sådan grundläggande syn på medborgarskap finns också i T.H. Marshalls klassiska verk (1992), där medborgarskapet likställs med tillgången till ett antal rättigheter och skyldigheter, *civila, politiska* och *sociala*, som har sin grund i olika historiska skeden. Medborgarskap innebär därmed rätt till individuell frihet, rätt att påverka politiskt, samt rätt till en grundläggande trygghet. Marshall (1992) ser medborgarskapet som en förmåga att vara en del av samhället, framförallt nationalstaten. Utöver rättigheter innebär medborgarskapet också en skyldighet att agera i linje med samhällets bästa.

Marshalls syn på medborgarskap har både fortlevt och utvecklats. Synen på medborgarskap som rättighetsinriktat har kritiserats, bland annat för att enbart fokusera rättigheter i sig och därigenom dölja konfliktlinjer i samhället, som både handlar om vem eller vilka som ska ha tillgång till medborgarskapet och vad medborgarskapet kan och bör omfatta. Flera historiska exempel finns på hur arbetar- och kvinnorörelser kämpat för sin rätt till medborgarskap. Mer samtida exempel handlar i hög grad om olika minoritets- och invandrargruppers kamp (Isin & Wood, 1999; Kymlicka, 2018). Dessa perspektiv lyfter fram att medborgarskapets subjekt är föränderligt och föremål för politisk kamp om rätten till medborgarskap, samt riktar uppmärksamhet mot statens roll i sammanhanget. Denna typ av kamp kan medföra att medborgarskapets innebörd omdefinieras så att alla i en population inkluderas och erkänns, att människor anpassar sig efter och accepterar rådande ideal för medborgarskap, eller att vissa grupper uttalat exkluderas från medborgarskapet. Det gör att frågan om makt blir central.

### 2.3 Perspektiv på makt

Makt är ett centralt samhällsvetenskapligt begrepp, som kan bidra till tänkandet om demokratiutbildning. Hur makt uppfattas eller definieras inverkar på hur relationen mellan utbildaren och den som utbildas förstås. Steven Lukes (2008) tredimensionella syn på makt är användbar i sammanhanget. Lukes tar för den första maktdimensionen utgångspunkt i en klassisk artikel av statsvetaren Robert Dahl som definierar makt som att: “A has power over B to the extent that he can get B to do something that B would not otherwise do” (Dahl, 1957, s. 202 f.). Detta kan beskrivas som direkt makt, som verkar öppet och i relation mellan minst två aktörer. Denna maktform kännetecknas också av en öppen intressekonflikt mellan aktörerna och av att A är i position att få B att agera mot sitt intresse. Vilka maktmedel som används och hur kraftfulla de är har också betydelse.

Den andra maktdimensionen riktar, med grund i Peter Bachrach och Marton Baratz (1972), uppmärksamhet mot att maktutövning också kan ske genom icke-beslut. Denna maktform utövas framförallt av dem som försvarar status quo och som tjänar på att vissa frågor hålls borta från agendan (Bachrach & Baratz, 1972). Makt utövas således inte enbart genom att A aktivt får B att göra något mot sin vilja, utan även genom att A kan hindra att frågor som kan skapa konflikt med B alls diskuteras. Utifrån detta perspektiv

utövas makt därmed inte enbart i öppna konflikter utan även genom att kunna kontrollera möjligheten för konflikt att överhuvudtaget uppstå kring vissa frågor.

Den tredje maktdimensionen utgör Lukes (2008) eget bidrag. Här fokuseras kulturella och socialt bestämda grupp beteenden. Lukes går längre än Bachrach och Baratz och menar att makt också kan utövas genom att indirekt forma andras preferenser. Då behöver inte ens potentiell konfliktsituation uppstå. En tydlig parallell finns till Antonio Gramscis (2007) begrepp kulturell hegemoni, som innebär att den kultur vi omges av i hög grad styr våra önskningar och drömmar. Den tenderar därför att få människor att acceptera – eller till och med föredra – strukturer som egentligen missgynnar dem. Maktutövning sker dock inte nödvändigtvis primärt genom aktiva handlingar av dem som gynnas av samhällsordningen. Istället för att hållas borta, kan konflikten vara latent, vilket gör att den endast kan upptäckas och undersökas genom antaganden om olika gruppers ”faktiska” intressen (Lukes, 2008). Centralt för denna maktdimension är att den kultur vi föds och lever i präglar vår förståelse av oss själva och vår plats i samhället.

## 2.4 Perspektiv på demokrati

En annan aspekt av makt handlar om hur gemensamma beslut ska fattas. Den demokratiteoretiska litteraturen är omfattande, och även om det finns en gemensam kärna i olika demokratiuppfattningar, inte minst i form av en grundläggande jämlikhetstanke, finns också olikheter. Olika definitioner eller modeller är dock sällan varandra uteslutande, utan det handlar i regel om olikheter i betoning eller bedömning av hur människor eller samhället fungerar. I detta avsnitt uppmärksammas tre teoretiska infallsvinklar på demokrati. Tillsammans ger de en tämligen bred bild över hur demokrati kan förstås och tänkas. En första infallsvinkel handlar om demokrati som ett statsskick och hur demokratiskt beslutsfattande realiserar. En andra är mer handlingsinriktad och fokuserar på enskilda individers eller gruppers roll och position i demokratin. Den tredje sätter tänkandet i fokus, och riktar uppmärksamhet mot de mekanismer som styr den grundläggande åsiktsbildningen.

När demokratin som form för beslutsfattande fokuseras är majoritetsprincipen central (Dahl, 1999); majoritetens åsikter faller vanligen avgörandet i demokratiska sammanhang. I storskalig form framhålls vikten av val mellan konkurrerande alternativ och politiskt ledarskap (Schumpeter, 1992). I svensk kontext benämns detta ofta valdemokrati (se t.ex. Gilljam & Hermansson, 2003). Vid val handlar det för medborgarna om att välja mellan olika partier eller presidentkandidater och vid folkomröstning handlar det främst om olika beslutsalternativ. På mer småskalig nivå kommer denna dimension av demokratin till uttryck i exempelvis föreningar, klassråd och mer informella beslut. Centralt är att demokratin ges en specifik form och procedurer som både definierar och möjliggör dess existens. Formen behöver inte nödvändigtvis vara representativ, utan direktdemokratiska inslag är också möjliga, både i stor och liten skala. Inslag som delvis begränsar majoritetsprincipen förekommer också ofta, exempelvis är det vanligt med olika former av minoritetsskydd som ska begränsa majoritetens möjlighet att inskränka minoritetens fri- och rättigheter. Denna typ av

regelverk kan också vara centrala i demokratiska system (för diskussion se exempelvis: Lewis, 2011). I denna typ av institutionaliserade demokratiska system – oavsett specifik utformning – blir beslut som fattas inom ramen för de etablerade strukturerna demokratiskt legitima (Dahl, 1999).

En handlingsinriktad infallsvinkel på demokrati kan kopplas till Jean-Jacques Rousseaus (2009) idé om att medborgarsuveränitet inte kan representeras av andra. Demokrati kräver därför ett aktivt deltagande av annat slag än att tämligen passivt välja mellan givna representanter och förslag. Enligt Rousseau är beslut som fattas bortom medborgarnas direkta medverkan inte legitima. Med en sådan utgångspunkt är det därför demokratiskt nödvändigt att sträva efter att så många som möjligt hela tiden är med och påverkar de gemensamma besluten. Omfattande deltagande anses också utveckla och skapa förtroende för de beslut som fattas (Pateman, 1970). Deltagande eftersträvas således för att det påverkar såväl medborgarna som förslag och beslut positivt, vilket stärker den demokratiska legitimiteten. Samtida deltagarorienterade demokrater understryker dock samtidigt vanligen att även representativa institutioner behövs (i alla fall i storskaliga sammanhang) och att det är viktigt att inte skapa misstro mot den institutionaliserade demokratin (Pateman, 2012; Amnå, 2003).

Demokrati som institutionaliserad beslutsform är därmed något som demokratidiskussionen generellt behöver förhålla sig till. Det är i relation till denna som pläderingar för deltagande och demokratisk handling sker. Även diskussionen om demokratisk åsiktsbildning står i förhållande till den institutionaliserade demokratin. En central fråga är hur åsiktsbildning kan eller bör ske i en demokratisk ordning. Här uppmärksammas två perspektiv på frågan, båda delvis uppfattade som radikala; ett agonistiskt och ett deliberativt. Förenklat kan agonismen sägas betona synliggörande av konflikt och upprätthållande av pluralism, medan det deliberativa idealet strävar efter konsensus. Här skisseras dessa av utrymmesskäl endast i korthet (för en mer ingående genomgång och jämförelse, se t.ex. Jezierska, 2011).

Den deliberativa demokratin har sin grund i Jürgen Habermas (1986) begrepp kommunikativ handling. Här betonas att för att verkligen förstå varandra och världen, måste människor kommunicera med varandra på ett sätt som inte följer en extern logik om rätt och fel. Habermas menar att en ideal kommunikation, präglad av jämlikhet och rationell argumentation, kan leda till att människor skapar en gemensam förståelse av världen som gör det möjligt att nå konsensus om både egna och samhällets intressen (Habermas, 1986). Den agonistiska demokratin kan bland annat kopplas till Chantal Mouffe (2008). Hon argumenterar för att konsensusökande är ett olämpligt demokratiskt mål, eftersom det döljer eller undanröjer konfliktlinjer som alltid finns i samhället. Hon betonar dock att samhället inte heller mår bra av polarisering eller att människor ser varandra som fiender, som antagonister. Agonism innebär att varken hålla med varandra eller att vilja förinta varandra. Olikheter mellan människor och deras intressen bör ses som kännetecknade för demokratiska samhällen, och detta bör därför hanteras inom ramen för demokratin på ett sätt som bejaktar och bevarar pluralismen (Mouffe, 2008).

\*

Kapitlet har i sammanfattning uppmärksammat följande teoretiska perspektiv:

- *Demokratisk utbildning* som karaktärsfostran och växande, präglad av
  - socialisering och skapande av etisk kompetens
  - kvalificering och tillägnande av sakkompetens
  - subjektifikation och utveckling av intressekompetens.
- *Medborgarskap* med
  - civila, politiska och sociala rättigheter,
  - format av kamp och konflikt.
- *Makt* med dimensionerna
  - direkt makt
  - makt som icke-beslut
  - makt över tanke och preferenser.
- *Demokrati* utifrån infallsvinklarna
  - majoritetsprincip, val och institutionaliserade procedurer
  - medborgerligt deltagande
  - ideal åsiktsbildning som konsensusökande eller pluralismbejakande

I nästa kapitel sammanförs dessa till tre idealtypiska förståelser av eller förhållningssätt till demokratiutbildning.

### 3. Tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning

Med grund de teoretiska perspektiv som presenterats, lanseras här tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning. Ambitionen är att de tillsammans kan bidra till att tänka om och arbeta med skolans komplexa uppdrag på området, genom att renodla riktningar men också möjliggöra flexibilitet och olika tonvikt. Idealtyperna beskrivs först samlat i en tabell, för att sedan presenteras mer djupgående en i taget. De tre förhållningssätten bör framförallt uppfattas som komplementära; som uttryck för olika perspektiv och skepnader som demokratisk utbildning, enligt vårt synsätt, kan inta. En liknelse kan göras med de tre aggregationstillstånden fast, flytande och gasform. Vatten kan exempelvis övergå till både is och os utan att det bli ett annat ämne. Demokratiutbildning tänks i analogi med detta innefatta såväl fasta strukturer som flytande handlingar och svävande tankar, utan att det ena utesluter eller omöjliggör det andra. Liknelsen med aggregationstillstånden är tänkt att bidra till den principiella uppdelningen mellan de tre idealtyperna. Exempelvis är det tänkande som avses inom idealtypen *demokratiskt tänkande* av en mer abstrakt karaktär än det tänkande som vanligen förekommer inom *demokratisk internalisering* och *demokratiskt handlande* eller i andra mer vardagliga situationer.

### 3.1 Tre idealtyper

De tre idealtypiska förhållningssätten till demokratiutbildning summeras i tabellen nedan. De är formulerade med hjälp av de teoretiska perspektiv som lyfts fram tidigare, och genom att olika dimensioner och konceptualiseringar förts samman. Denna process innebär att vissa teoretiska aspekter har en mer tydlig plats i idealtyperna än andra. Tanken är dock att den vidare teoretiska diskussionen i föregående del av artikeln ska bidra till att idealtyperna länkas till mer nyanserade sammanhang. I följande avsnitt utvecklas beskrivningen av var och en av de tre idealtyperna, och i artikelns avslutande kapitel omsätts de sedan till en mer praktiskt orienterad samhällsdidaktisk modell för demokratiutbildning.

TABELL 1

#### *Tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning*

Utbildning för	Demokratisk internalisering	Demokratiskt handlande	Demokratiskt tänkande
<i>Aggregations-tillstånd</i>	”Fast form” Utbildning inriktad på demokratins värden och fasta struktur	”Flytande form” Utbildning med fokus på att medborgarna kan och bör påverka samhället	”Gasform” Utbildning i syfte att upptäcka, problematisera och förstå föränderlighet
<i>Utbildningens roll och kompetensfokus</i>	Socialisering in i det demokratiska samhället Tonvikt på etisk kompetens och till viss del sakkompetens	Kvalificering till demokratiskt handlande – kopplat till subjektivering <sup>3</sup> Tonvikt på sakkompetens och intressekompetens	Subjektivering genom ett utvecklat tänkande – länkat till kvalificering och handlande <sup>3</sup> Tonvikt på intressekompetens och sakkompetens
<i>Medborgarskap</i>	Rättigheter och systemskyldigheter	Handling som nyttjar medborgarskapet i syfte att omforma samhället	Problemativering av ett ”givet” medborgarskap
<i>Maktdimension</i>	Tonvikt på direkt makt inom ramen för demokratiska systemet; tillsätta och avsätta	Förmåga att aktivt utöva direkt makt, men också på att påverka agendan och förändra	Tonvikt på förmåga att upptäcka hegemonisk makt, att förstå ”verkliga” intressen
<i>Demokratiska perspektiv</i>	Systemfokus, val, majoritetsprincip	Deltagande, legitimitet, demokratisering av samhället	Kontrasterande av åsikter och uppfattningar – olika möjliga ideal

<sup>3</sup> Demokratiskt handlande avser i denna artikel en kvalificerad förmåga att påverka samhället. Kvalifikationen kan exempelvis bestå i språkliga färdigheter för att formulera en debattartikel eller kunskaper om politiska kampmetoder. Kvalifikation avser därmed den svenska skolans kunskapsuppdag och inbegriper en hög grad av tänkande i ordets mer vardagliga betydelse. I denna artikel avser dock demokratiskt tänkande en *specifik* typ av tänkande, ett tänkande som lägger tonvikt vid att analysera och problematisera relationen mellan samhället och medborgarna, inte minst det egna jaget och dess intressen. Detta för att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sin självförståelse och kunna orientera sig i världen som ett unikt subjekt (Biesta 2011).

### **3.2 Demokratisk internalisering**

Liknelsen med det fasta aggregationstillståndet handlar om att demokrati enligt detta förhållningssätt i hög grad är beständigt och karaktäriseras av att vara något som antingen är eller inte är. Ett land eller en situation kan därmed sägas antingen vara demokratiskt eller inte. Detta beror på om det i tillräcklig utsträckning präglas av demokratiska värden och har demokratiska institutioner. Exempelvis är Sverige en demokrati enligt detta synsätt, likaså ett klassråd där eleverna gemensamt, utifrån majoritetsprincipen och där ingen utsätts för direkt diskriminering, beslutar om vart de ska åka på klassresa. Demokrati är något som föreligger eller inte, som antingen präglar eller inte präglar en situation. Det är samtidigt möjligt att tala om olika grader av demokrati, där möjligheten till demokratisk påverkan kan vara mer eller mindre omfattande i en enhet eller situation. På samma sätt blir det utifrån detta förhållningssätt till demokratiutbildning möjligt att tala om människor som företrädesvis demokratiska eller inte. Idealet är att de demokratiska värdena, i Tingstens (1945) anda, ska internaliseras och ges en upphöjd position.

Internaliseringsprocessen hänger samman med utbildningens socialiserande funktion. Det handlar i hög grad om att utveckla elevernas etiska kompetens, i det här fallet framförallt stöd för de demokratiska värdena. Att tala om detta som en internaliserande process kan tyckas problematiskt men det handlar om att eleverna ska omfamna jämlikhetstanken och allas lika värde, majoritetsprincipen, och att kunna sätta kollektivets intressen framför sina egna, om en motsättning skulle föreligga. De demokratiska institutionernas roll är också en del av den demokratiska struktur som ska internaliseras, vilket också aktualiserar viss sakkompetens. Medborgerliga rättigheter och skyldigheter står därmed i fokus.

Inom ramen för detta förhållningssätt till demokratiutbildning har den direkta makten särskild betydelse. Demokrati bygger på att enskilda aktörer inte kan utöva direkt makt över medborgarna, utan att det är medborgarkollektivet, majoriteten, som är mest central i den samhälleliga maktutövningen. Att acceptera denna princip kan ses som en del av den demokratiska internaliseringen. De ideala medborgarna är framförallt aktiva inom ramen för det demokratiska system som råder, och accepterar sedan de utfall som blir – även om de själva inte föredrar det. Ett viktigt uppdrag för skolan blir därför att ingjuta ett förtroende för de demokratiska principer och strukturer som det politiska systemet vilar på, samtidigt som eleverna ges kunskaper och färdigheter att verka inom det.

### **3.3 Demokratiskt handlande**

Det flytande aggregationstillståndet relaterar till karaktären av att vara såväl konkret och möjligt att ta på som flyktig och svårfångad. Utifrån detta förhållningssätt till demokratiutbildning kan demokrati, precis som i föregående förhållningssätt, antingen råda eller inte i en given situation alternativt tänkas i termer av grader. En grundläggande skillnad är dock att betoningen på handlande innebär ett tydligare förändringsfokus. Att demokrati innebär möjlighet att påverka betonas, men även vikten av att agera och försöka förändra och omförhandla hur samhället ska utformas,

understryks. Utgångspunkten är att rådande demokrati är otillräcklig och delvis orättfärdig. För att motverka detta måste demokratin praktiseras mer, medborgarna eller deltagarna måste vara aktiva och utöva makt i flera olika sammanhang. Detta hänger ihop med idén om att medborgerlig suveränitet inte kan representeras och att direkt deltagande från så många som möjligt i beslutandeprocessen ökar både kvaliteten och legitimiteten i beslut. Ett centralt uppdrag för skolan blir med detta förhållningssätt att förse eleverna med sakkompetens och förmågor som gör dem kvalificerade att delta i eller initiera demokratiska aktiviteter av olika slag. Ett visst mått av intressekompetens, i bemärkelsen att kunna se och agera i linje med politiska intressen, behövs också. Den demokratiska handlingen betraktas här som en *kvalificerad förmåga* att vara aktiv i det demokratiska samhället. Detta kräver att den samtidigt tar sin utgångspunkt i demokratiskt tänkande.

Det demokratiska handlandet går i hög grad ut på att demokratisera demokratin. Detta sker genom att – med utgångspunkt i demokratin värden – delvis utmana rådande föreställningar om vad som är demokratiskt och hur demokrati bäst utformas, vilka som ingår i medborgarskapet och vad medborgerliga rättigheter bör innebära. Genom att fokusera på elevernas förmåga att aktivt förändra och påverka agendan, skapas förutsättningar att ta makten över dagordningen. Att kunna identifiera och motverka så kallade icke-beslut, som gynnar den rådande situationen, är viktigt. Om det sker en förändring i sammansättningen av människor, exempelvis inom ramen för en stats gränser, är det utifrån detta perspektiv eftersträvansvärt att också förändra det demokratiska systemets spelregler. Detta för att förhindra att vissa grupper blir exkluderade från centrala aspekter av medborgarskapet – framförallt möjligheten att påverka det samhälle de lever i. Det gör formellt medborgarskap mycket viktigt, men också social inkludering i relation till olika typer av gemenskaper har betydelse. Även utifrån detta perspektiv på demokratiundervisning är förtroende för demokratin grundläggande värden och spelregler av vikt, men betonas också förmågan att nyttja och att förändra spelreglerna om ett sådant behov uppkommer eller upplevs. Allra mest i blickfånget är dock kapacitet att förändra samhället, med grund i demokratiskt handlande.

### **3.4 Demokratiskt tänkande**

Gasen är det mest svårfångade aggregationstillståndet. Det går inte att ta på eller fånga in gas på samma sätt som det gör med en fast eller flytande massa. Utifrån denna analogi lanseras ett förhållningssätt till demokratiutbildning som framhåller att demokratin kan vara svårfångad, flyktig och i ständig förändring. Utgångspunkten är att demokrati varken är idealisk eller otillräcklig, vilket de två föregående förhållningssätten i grunden gör gällande. Istället ligger fokus på att bidra till att eleverna kan skapa en komplex och självständig bild av vad demokrati är och skulle kunna vara, samt hur medborgarrollen kan tänkas på olika sätt. Tonvikten läggs här vid utbildningens subjektifierande uppdrag, att eleverna ska få förutsättningar att utvecklas till kritiska subjekt. Den mest centrala delen av detta uppdrag innebär att eleverna utvecklar sin intressekompetens, i samspel med sakkompetens. Ambitionen är att de

därigenom ska kunna förhålla sig självständigt till samhället och det demokratiska systemet och formulera sina tankar om det på ett autonomt och välgrundat sätt. Subjektifiering och kvalificering är därmed sammanlänkade.

Att behärska demokratiskt tänkande innebär i hög grad förmåga att kunna urskilja och förstå (hegemoniska) maktstrukturer som reproduceras i samhället. Det är givetvis omöjligt att totalt bryta sig fri från samhällets normer och förväntningar, men målsättningen utifrån detta perspektiv på demokratiutbildning är att eleverna ska bli medvetna om samhälleliga strukturer och sin egen relation till samhället, för att åtminstone kunna formulera sina åsikter och intressen på ett så självständigt sätt som möjligt. Den demokratiska medborgaren är utifrån detta perspektiv framförallt analyserande och sökande. Detta kan övergå till handlande, men behöver inte nödvändigtvis göra det. Tonvikten ligger vid att synliggöra och förstå. Att låta perspektiv mötas, antingen för att blottlägga konflikter och pluralism, eller för att sträva efter genuin konsensus, kan utveckla det demokratiska tänkandet, såväl på individuell som kollektiv nivå. I mötet med den andre kan det som tidigare uppfattats som givet, exempelvis hur medborgarskap bör definieras, problematiseras och lägga grunden för nya sätt att se på saken.

## 4. Demokratiutbildningens didaktik

I detta avslutande kapitel presenteras en didaktisk modell för demokratiundervisning, med utgångspunkten i de tre idealtypiska förhållningssätt till demokratiutbildning. Viktigt att klargöra är att idealtyperna inte ska betraktas som varandra uteslutande, utan som tre former av samma fenomen. Diskussionen om den didaktiska modellen kan förhoppningsvis bidra till att klargöra detta. Ytterligare stöd för vår argumentation om vikten av att både renodla demokratiutbildningsaspekter och länka samman dem, hämtas från den tyske statsvetaren och samhällsdidaktikern Joachim Detjen (2000). Artikeln kommer sedan avslutas med ett illustrerande exempel på hur den didaktiska modellen kan användas i praktiken.

### 4.1 Demokratiundervisningens mål

Detjen (2000) diskuterar målen för skolans politiska bildning (*politische Bildung*). Som minimimål bör skolan, menar han, väcka elevernas intresse för samhälle och politik, och säkerställa att de blir *reflekterande medborgare*<sup>4</sup> som kan tänka och tala om politik och samhällsfrågor. En medborgare av detta slag kan undersöka och värdera samhälle och politik på ett tämligen självständigt sätt. Det kräver bland annat grundkunskaper om politiska institutioner och processer, och förmåga till politisk analys och bedömning. De kognitiva kraven är därmed förhållandevis anspråksfulla.

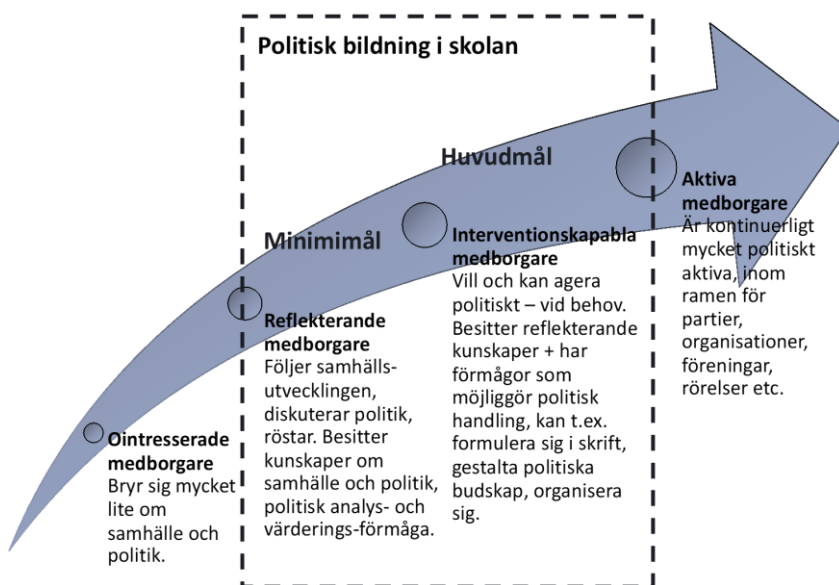
---

<sup>4</sup> Detjens tyska begrepp är *reflektierten Zuschauer* – reflekterade åskådare. Begreppet innebär dock inte att helt stå vid sidan av det politiska systemet, utan att exempelvis diskutera politik och att rösta i val. Vi använder därför begreppet ”medborgare” i översättningen och också reflekterande, som är en mer aktiv form än reflekterade.



De faktiska målen för demokratiutbildningen bör enligt Detjen ställas högre än så. Utbildningen bör också bidra till att forma *interventionskapabla medborgare*. Utöver kunskaper, analys- och värderingsförmågor, har de även förmågor som möjliggör handling. Det innebär t.ex. att kunna författa och gestalta politiska budskap och att kunna organisera politiskt agerande. Detjen framhåller att handlingsförmågan ska kunna vara såväl protestinriktad som utövad inom ramen för etablerade politiska system. Det är dock kapaciteten att handla och inte handlandet i sig som betonas.

*Aktiva medborgare* kräver inga särskilda utbildningsinsatser. Det går att anta – eller för den som så vill önska – att en framgångsrik demokratiutbildning bidrar till aktivt medborgarskap, betonar Detjen. Kravet att som medborgare kontinuerligt vara aktiv bör dock varken ställas på individer eller prägla skolans demokratiutbildning. Det skolan ska göra är att skapa förutsättningar. Figuren nedan illustrerar vår tolkning av Detjens argumentation. Vi vill särskilt framhålla att samhällskunskaper och medborgerliga förmågor ses som demokratiutbildningens mest centrala aspekter, och att politisk handling och aktivitet bör grundas i detta.



FIGUR 1.

*Demokratiundervisningens mål (baserad på Detjen, 2000)*

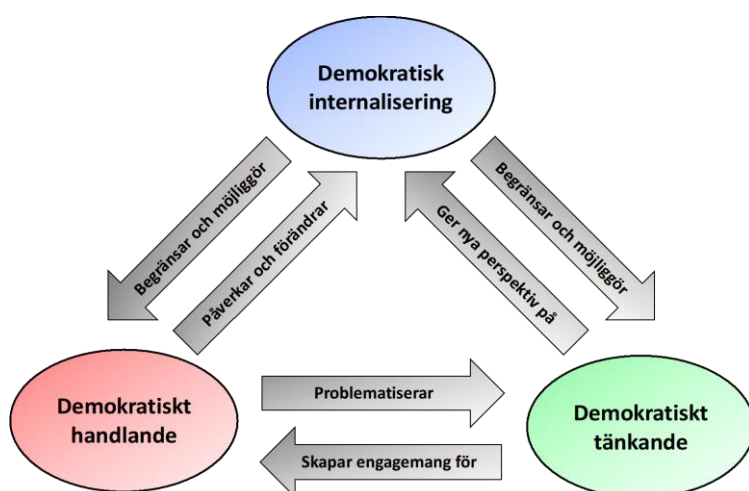
Detjens diskussion om politisk bildning handlar, med terminologin från våra idealtyper, således framförallt om tänkande och handlande. Samtidigt finns en stark tilltro till att en utbildning som skapar kunniga, självständiga och kapabla medborgare, också säkerställer och värdesätter det demokratiska samhällets värden. Detta syns bland annat i en hänvisning som talar om medborgarkompetens i termer av kognitiv kompetens (jfr. tänkande), procedural kompetens (jfr. handlande) och habitual kompetens, vilket avser de attityder och förhållningssätt som gagnar det gemensamma (jfr. internalisering). I linje med detta synsätt argumenterar även vi för att demokratiutbildning innefattar dessa tre dimensioner och att de måste betraktas som länkade till varandra.

## 4.2 Didaktisk modell för demokratiundervisning

Varje pedagogisk situation bär på en potentiell möjlighet att fostra någon till en demokratisk medborgare. Det som kan påverkas kan tänkas i termer av karaktär, medan människors personlighet inte kan – och kanske heller inte bör – påverkas i samma utsträckning (Buber, 1993). Karaktärsfostran är dock inte heller en enkel sak. Utöver att ske med normativa utgångspunkter som kan rättfärdigas, krävs både uthållighet, goda relationer och ”tillfällighetens magi” för att lyckas (Lindqvist & Nordänger, 2007). De magiska tillfällena där karaktärsfostran blir möjlig kan uppfattas av en skicklig pedagog, som också förmår att utnyttja den till fullo. Möjligheten handlar inte nödvändigtvis om att öka lärandet, utan om mötet mellan läraren och eleverna i sig (jfr. Biesta, 2006).

När magiska tillfällena av detta slag uppstår i relation till demokratiundervisning och läraren ser situationens potential, finns – utifrån den didaktiska modell som föreslås här – tre huvudsakliga handlingsalternativ. Det går att arbeta för demokratisk internalisering, att lägga grund för demokratiskt handlande eller ge förutsättningar för demokratiskt tänkande. En situation kan möjliggöra den ena snarare än de andra, medan det i annat fall kan vara upp till läraren att bedöma vilket som är mest relevant för den kontext som situationen uppstår i. Hos elever med en stark tillit till de demokratiska strukturerna kan det finnas skäl att arbeta med och för demokratiskt handlande och tänkande, medan fokus på demokratisk internalisering kan vara mer påkallat i relation till elever med en starkt kritisk inställning till de demokratiska strukturerna. I en process där de idealtypiska förhållningssätten succesivt kan komplettera och förstärka varandra, kan ett demokratisk växande åstadkommas (Dewey, 1999).

Figur 2 åskådliggör modellen. Den illustrerar hur de tre idealtyperna förhåller sig till varandra och hur detta kan omsättas till praktiska didaktiska strategier. I den följande texten diskuteras detta mer ingående.



FIGUR 2.

Didaktisk modell för demokratiundervisningens didaktik.

I modellen har demokratisk internalisering placerats överst. Detta för att denna del av demokratiuppdraget både begränsar och ger förutsättningar för de andra två förhållningssätten. För att det demokratiska tänkandet och handlandet inte enbart ska ta formen av en kritik mot demokrati, behöver känslan av att demokrati bygger på värden och principer som är värda att bevara och kämpa för etableras hos eleverna. Samtidigt är skolan naturligtvis inte den enda, eller ens den främsta, arenan där elevernas relation till demokrati utvecklas. Den samverkar – och står i konflikt med – media, hemmet, kompisar och andra verksamheter där eleverna befinner sig utanför skolan. Den bild av demokrati som eleverna får genom internaliseringsprocessen i skolan bidrar dock till att både begränsa och möjliggöra elevernas demokratiska tänkande och handlande.

Att internaliseringen möjliggör demokratiskt tänkande och handlande innebär att det är först när eleverna har en bild av och en relation till demokratin, som de kan förhålla sig till den. Utan en relation, och i någon mån övertygelse, riskerar tänkandet och handlandet att bli icke-demokratiskt präglad. Begränsningen innebär samtidigt att den bild av demokrati som eleverna internaliserar påverkar deras möjlighet att se något annat. Internaliseringsprocessen kan på så sätt sägas skapa en hegemonisk bild av demokrati som framstår som något som inte kan eller ska förändras. Att i undervisningen ge en specifik bild av demokrati och framhålla den som mest eftersträvanvärd, får alternativ att framstå som mindre bra.

Eftersom undervisningen även ska bidra till att utveckla elevernas demokratiska tänkande och handlande behövs därför de andra delarna. Ett demokratiskt tänkande kan bidra till att ge nya perspektiv på en internaliserad bild av demokrati, som därigenom också utvecklar den. Det demokratiska tänkandet kan uppkomma och nyttjas direkt i undervisningen, men skolans arbete med denna förmåga kan också användas utanför skolkontexten. Det demokratiska handlandet påverkar också bilden av demokrati och den större kontext som finns utanför skolan och det egna subjektet. Undervisningen behöver bidra till att eleverna utvecklar sådana förmågor. Det gör att de – om de önskar – har möjlighet att påverka samhället, inklusive synen på och utformningen av demokratin och vilka som ska omfattas av de demokratiska rättigheterna i olika sammanhang. Fokus på demokratiskt handlande kan därmed inverka både på elevernas uppfattning om demokrati och på deras faktiska förmåga att agera demokratiskt.

Relationen mellan demokratiskt tänkande och demokratiskt handlande utgör basen i den didaktiska modellen. Här sker det demokratiska samtalet i form av möten mellan lärare och elever, mellan elever och elever, eller med andra människor. Insikter kan nås på olika sätt. Såväl den deliberativa demokratins konsensussträvan som agonismens betoning på att synliggöra motsättningar och värna pluralism, kan ha en roll här. Samtalet, eller kommunikationen, kan vara såväl monologisk som dialogisk, ske enkom genom diskussion eller också i form av möten med texter och bilder. Demokratiskt handlande som riktas mot det demokratiska tänkandet bidrar till att problematisera givna uppfattningar och tankar. Åt andra hållet kan demokratiskt tänkande skapa engagemang för att handla. Utbytet mellan tänkande och handling, den demokratiska kommunikationen, kan i sin tur påverka den hegemoniska bilden av demokrati.

De tre idealtypiska förhållningssätten till demokratiutbildning hänger därmed ihop och påverkar ständigt varandra. Att omsätta dem i praktisk undervisning handlar därför

om att göra didaktiska val i relation till denna helhet, men på ett sätt som också fäster vikt vid de olika idealtypernas skilda tonvikter. Värt att understryka, och som också illustreras av modellen, är att demokratiutbildning och demokratiundervisning inte är en linjär process. Det är dessutom sällan möjligt att tala i termer av att en elev är mer demokratisk än någon annan, eller att en och samma elev har blivit mer demokratiskt sinnad eller kompetent än tidigare. Demokratiutbildning kan snarare liknas vid ett meningsfullt sisyfosarbete, där processen i hög grad utgör arbetets mål. Det viktiga är att stenen kontinuerligt rullas upp för kullen, inte att den placeras på toppen. För att arbetet ska vara givande måste dock läraren vara lyhörd för när det finns en potential för att bedriva en meningsfull demokratiundervisning, och agera därefter – med medvetenhet och med förmåga att orientera sig i uppdragstes komplexitet.

### 4.3 Illustrerande exempel

För att ytterligare konkretisera den didaktiska modellens användbarhet får en potentiell klassrumssituation fungera som utgångspunkt för diskussionen: Under en samhällskunskapslektion där klassen jobbar med temat samhällsekonomi frågar läraren sina elever vilka delar som ingår i det ekonomiska kretsloppet. Till att börja med är det en elev som säger "bankerna", en annan elev säger "företag" och sedan bryter en tredje elev in som säger: "och utanför företagen sitter de jävla tiggarna som också är en del av det ekonomiska systemet, fast som parasiter". Några elever runt den tredje eleven skrattar till, andra elever tystnar och så vänds uppmärksamheten mot läraren.

Elev tre uttalar sig alltså nedvärderande om en ekonomiskt och socialt utsatt samhällsgrupp. Även om det inte uttrycks explicit, kan uttalandet också tänkas bära på rasistiska föreställningar om romer. I den här situationen står läraren inför en didaktisk utmaning. Läraren kan välja att ignorera elevens uttalande för att så snabbt som möjligt återgå till frågan om det ekonomiska kretsloppet och ta itu med problemet efter lektionen. Det är också möjligt att utnyttja den situation som uppstått för demokratiutbildning. Väljer läraren det senare alternativet, att reagera och följa upp elevens uttalande kan den föreslagna didaktiska modellen nyttjas.

#### 4.3.1 Användning av modellen

Situationen ovan ger möjlighet att betona olika delar i den didaktiska modellen. Tonvikt skulle exempelvis kunna läggas vid det demokratiska tänkandet, och sedan följas upp genom inriktning på antingen internalisering eller handlande.

Om läraren i ett första skede utnyttjar den uppkomna klassrumssituationen för att utveckla elevernas demokratiska *tänkande* – t.ex. genom att utmana deras föreställningar om tiggare generellt eller rasistiska stereotyper, kan detta sedan övergå till att läraren strävar efter att få eleverna att *internalisera* centrala värden i sitt demokratiska medvetande. Uttalandet om tiggare som parasiter ger förhoppningsvis upphov till problematisering i den öppna diskussionen, genom andra elevers eller lärarens inlägg. Detta kan ge insikter om att formuleringen är inskränkt och generaliserande, men det skulle också kunna leda till att uttalandet som sådant preciseras eller nyanseras. Elever som initialt kan ha reagerat mycket negativt på

uttalandet kan därmed få höra en mer utvecklad framställning, som kanske innebär att de bättre förstår varför elev tre känner som den gör. En sådan diskussion kan – beroende på hur den utvecklar sig – ”tvinga” alla elever att fundera över sina åsikter och tankar i frågan, vilka grunder de står på och hur de ser på andras perspektiv. En diskussion av detta slag skulle därmed kunna bidra till en form av demokratisk internalisering och en slags hegemoniskt lugn. En central uppgift för läraren är att i diskussionen medvetandegöra eleverna om centrala demokratiska värden. Det är dock inte enbart (värde)innehållet i diskussionen som kan internaliseras, även det generella värdet i den typ av demokratisk diskussion som förts kan framkomma.

Att som lärare utveckla elevernas demokratiska tänkande, kan även bidra till deras demokratiska *handlande*. Om läraren uppfattar ett engagemang för frågan, att elever exempelvis vill göra något konkret för tiggare eller mer övergripande försöka påverka den allmänna bilden av tiggare eller tiggeri, kan detta nyttjas. Med grund i ett mer utvecklat demokratiskt tänkande och engagemang, kan eleverna ges förutsättningar att handla demokratiskt. Handlandet kan antingen grundas på en form av konsensus i diskussionen, eller vara en följd av att åsiktspluralitet och motsättningar i frågan har framkommit. Den situation läraren och klassen skapar gör att förutsättningarna för demokratiskt handlande kan se olika ut. Handlandet kan resultera i alltifrån klassrumsinterna aktiviteter och samtal, till att intresseorganisationer eller politiker kontaktas, eller att debattinlägg skrivs.

Utifrån ett samhällsdidaktiskt perspektiv är den mest centrala poängen att lärare måste göra aktiva val när situationer som dessa uppstår. Modellen kan betraktas som ett redskap för att medvetandegöra dessa, att få syn på och tänka kring den potential som finns i situationer som uppstår i klassrum. Modellen kan också fungera som en referenspunkt för hur situationer av detta slag kan hanteras eller tolkas.

## Referenser

Amnå, Erik (2003). Deltagardemokratin - önskvärd, nödvändig - men möjlig? I Gilljam, M. och Hermansson, J. (red.) *Demokratins mekanismer*. Malmö: Liber.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Aristoteles (1993). *Politiken*. Översättning med inledning och kommentar av Karin Blomqvist. Partille: Åström.

Bachrach, P. & Baratz, M.S. (1972). *Makt och fattigdom*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

Beckman, L. (2003). Demokrati och kompetenskrav. Barn, ungdomar och rätten till politiskt inflytande. I Jonsson, B. & Roth, K. (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och överbärande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Ekström, L. (2015). "Att lyssna på lärarna" – en metodologisk utmaning. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:1, pp. 120-144.

Biesta, G. (2006), *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänskligare framtid*. Lund: Studentlitteratur

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Brennan, J. (2017). *Efter demokratin*. Stockholm: Timbro.

Buber, M. (1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-18

Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. Ph.d afhandling: Syddansk Universitet

Dahl, R. (1957). The concept of power. I *Behavioral science* 2, pp. 201-215.

Dahl, R. (1999). *Demokratin och dess antagonister*. Stockholm: Ordfront förlag och Demokratiakademin.

Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Luleå: Luleå tekniska universitet

Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger: herausforderungen für die politische Bildung. I *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Band 25, s. 11-20. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I Englund, T. (red.) *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos

Florin Sädbom, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: en studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Jönköping: Högskolan i Jönköping

Gilljam, M. & Hermansson, J. (2003). "Demokratins ideal möter verkligheten". I Gilljam, M. & Hermansson, J. (red.) *Demokratins mekanismer*. Stockholm: Liber.

Granath, C. (2017), *Demokratiuppdraget i skolan: metodhandbok med undervisningsexempel*. Stockholm: Sanoma utbildning.

Gramsci, A. (2007). *Brev från fängelset*. Urval, översättning och inledning av Carl-Göran Ekerwald. Stockholm: Ruin.

- Inin, E.F. & Wood, P.K. (1999). *Citizenship and identity*. London: Sage.
- Jeziarska, K. (2011). *Radical democracy redux : politics and subjectivity beyond Habermas and Mouffe*. Örebro: Örebro universitet.
- Johnsson H.A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering. Skrifter från forum för ämnesdidaktik*. Linköpings universitet nr 2.
- Kymlicka, W. (2018). Liberal multiculturalism as a political theory of State–Minority relations. *Political Theory*, 46(1), 81-91.
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. London: Viking, an imprint of Penguin Books.
- Lewis D. C. (2011). Direct Democracy and Minority Rights: Same-Sex Marriage Bans in the U.S. States. *Social Science Quarterly*. 92(2):364-383.  
doi:10.1111/j.1540-6237.2011.00773.x.
- Liedman, S.E. (2006). Bildning – gammal och ny. I Sandin, B. & Säljö, R (red.) *Utbildningsvetenskap: ett kunskapsområde under formering*. Stockholm : Carlsson.
- Liljestrand, J. (2011). *Demokratiskt deltagande: diskussionen som undervisning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Lukes, S. (2008). *Maktens ansikten*. Göteborg: Daidalos.
- Lynham, S.A. (2002). The General Method of Theory-Building Research in Applied Disciplines. *Advances in Developing Human Resources*, vol. 4, pp. 221-241.  
doi: <https://doi.org/10.1177/1523422302043002>
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Mouffe, C. (2008). Om det politiska. Hägersten: Tankekraft.
- Olsson, R. (2009). *Översikt och ett försök till analys av svenskt forsknings- och utvecklingsarbete i samhällsdidaktik*, paper vid Den anden Nordiske Fagdidaktikkonferens Middelfart 13-15 maj 2009
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge U.P.
- Pateman, C. (2012). Participatory Democracy Revisited. *Perspectives on Politics*, 10(1), 7-19.
- Reichert Lind, A. (2019). Demokratiopplæringen i spenning mellom legitimering og kritikk. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 28(1), 99–113

DEMOKRATIUTBILDNINGENS DIDAKTIK: INTERNALISERING, TÄNKANDE OCH  
HANDLANDE

Sebastian Piepenburg & Cecilia Arensmeier

Rosvall, P-Å. (2012). ”... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...”: *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Borås: Högskolan i Borås

Rousseau, J-J. (2009). *Om samhällsfördraget eller stadsrättens grunder*. Stockholm: Natur och kultur.

Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande: Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Umeå Universitet

Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:3, pp. 44-64

Sandahl, J. (2015). Civic consciousness: A viable concept for advancing students' ability to orient themselves to possible futures? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2(1), 1-15.

Schumpeter, J.A. (1992). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.

Tingsten, H. (1945). *Demokratins problem*. Stockholm: Nordstedts.

Tryggvason, A. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik*. Örebro: Örebro universitet

Zackari, G. & Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Skolverket. [Ursprungligen utgiven av Utbildningsdepartementet år 2000.]