Fakulteten för lärande och samhälle

Masterarbete i ämnesdidaktik

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Vad är demokratiskt?

En diskursanalys av svenska religionskunskapslärares tal om skolans demokratiska uppdrag

What is considered democratic?

A Discourse Analysis of Non-confessional Religious Education Teachers' Talk About the School´s Democratic Mission in Sweden.

Andjela Aleksic

Examinator: Jesper Sjöström
Handledare: Bodil Liljefors Persson

Självständigt arbete för masterexamen, 15 hp
2026-01-13

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Bodil Liljefors Persson för allt stöd under arbetets gång. Jag vill även tacka de sex lärare som ställt upp på intervju, det här arbetet hade aldrig blivit till utan er, tack! Ett stort tack även till alla som på något sätt bidragit till arbetet, särskilt de som tagit sig tid att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj i Malmö och Göteborg för deras tålamod, stöd och uppmuntran under hela hösten, det har betytt mer än ni tror.

Abstract

The aim of this study is to contribute to an increased understanding of how six teachers of non-confessional religious education (RE) in compulsory schools in Sweden articulate the democratic mission of schooling, and how this mission is constructed through dominant discourses. The study addresses two research questions: What dominant discourses emerge in RE teachers´talk about the democratic mission, and how teacher and student positions are constructed through dominant discourses? The study is grounded in a discourse-theortical perspective and is based on individual interviews with sex RE teachers in southern Skåne. Through a discourse-analytical approach, central nodal points, discourses, and subject positions activated in teachers' accounts of the democratic mission are identified.

Furthermore, the analysis reveals that the democratic mission is primarily constructed through five dominant discourses: the qualification discourse, the socialization discourse, a paradoxical tolerance discourse, the teacher discourse, and the participation discourse. These discourses produce different subject positions for both teachers and students, thereby shaping the conditions under which the democratic mission is understood and enacted in everyday school practice. According to the interviewees, students are often positioned as future democratic subjects in need of knowledge, moral upbringing, or maturity, while teachers are positioned as norm-bearers, boundary-setters, and custodians of democratic values. These discourses are analyzed in relation to Biestas's three educational functions: qualification, socialization, and subjectification. The findings of this study indicate that qualification and socialization are prioritized, whereas opportunities for subjectification appear limited. The study highlights how the democratic mission of schooling risks being reduced to the transmission of knowledge and normative socialization, rather than functioning as an arena for shared democratic practice and critical negotiation. To conclude, the study contributes a critical understanding of how the democratic mission and democracy itself are constructed in school practice, and of the power relations and normative dimensions that shape this study.

Keywords: democratic mission, compulsory school, discourse, nodal points, non-confessional religious education, qualification, RE, socialization, subject positions, subjectification, Sweden, teachers.

1. Inledning **6**
1.2 Bakgrund 8
1.2.2 Problemformulering 9
1.3 Syfte och frågeställningar 10
1.4 Disposition 11
2. Tidigare forskning **12**
2.1 Nyliberala influenser 12
2.2 Olika spänningsfält inom läraruppdraget 13
2.3 Att fostra “rätt” 15
2.4 Samhällsorienterade ämnen och demokrati 16
2.4.1 Deliberativa samtal 17
2.4.2 Kontroversiella frågor 19
2.5 Sammanfattning av tidigare forskning 20
3. Teoretiska utgångspunkter **22**
3.1 Den diskursteoretiska ramen 22
3.2 Diskurs, subjektspositioner och nodalpunkter 22
3.2.1 Subjektspositioner 24
3.2.2 Nodalpunkter 24
3.3 Biestas tre utbildningsfunktioner 25
3.4 Teoretisk tillämpning 27
4. Metod **30**
4.1 Metodologiska tillvägagångssätt 30
4.1.1 Pilotstudie 31
4.2 Urvalet 31
4.3 Genomförande av intervjuerna 32
4.3.1 Etiska överväganden 33
4.4 Bearbetning av det insamlade materialet 33
4.4.1 Subjektspositioner 35
4.5 Metoddiskussion 36
5. Resultat och analys **38**
5.1 Kvalificeringsdiskurs: Kunskap i fokus 38
5.2 Fostransdiskurs: Införlivas i normer 39
5.3 Paradoxal toleransdiskurs 41
5.4 Lärardiskurs: Lärare som förmedlare och förebilder 43
5.5 Delaktighetsdiskurs: Inflytande med villkor 46
6. Diskussion och slutsats **48**
6.1 Det demokratiska uppdragets spänningar och normer 48
6.2 Bildningsperspektiv 50
6.3 Centrala slutsatser 51
6.4 Kritisk reflektion kring studien 52
6.5 Vidare studier 54

6.6 Avslutande kommentar 54
Referenser **56**
Bilagor **65**

1.Inledning

Skolans demokratiska uppdrag utgör ett centralt inslag i den svenska utbildningspolitiken (Lindblad, 2025; Olskog, 2025) och beskrivs i läroplanen som ett ansvar att både förmedla och gestalta de värden som det svenska samhället vilar på (Skolverket, 2022). Skolverket (2022) lyfter fram att utbildningen inte enbart handlar om att elever ska inhämta kunskaper, utan också om att de ska utveckla förståelse för, och praktiskt erfara, demokratiska principer såsom mänskliga rättigheter, likvärdighet och yttrandefrihet. Detta uppdrag kopplas ofta till två sammanvävda dimensioner, ett kunskapsuppdrag som syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och färdigheter som anses vara nödvändiga för samhället och individen. Kunskapsuppdraget genomsyrar samtliga skolämnen och innefattar bland annat ämneskunskaper som konkretiseras i de nationella kursplanerna, där syfte och centralt innehåll formuleras för respektive ämne. Den andra dimensionen är värdegrundsuppdrag som berör att införliva och praktisera demokratiska värden i skolan vilket föreskrivs i läroplanen kapitel 1: "förmedla och gestalta de grundläggande värderingar som det svenska samhället vilar på" (Skolverket, 2022, 5). I läroplanen preciseras dessa värden genom formuleringar som betonar att alla inom skolväsendet ska "främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö", samt värna om "människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor" (Skolverket, 2022, 5). Vidare framhålls att dessa värden ska gestaltas och förmedlas "i överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism", vilket ska ske genom individens fostran till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Skolverket, 2022, 5). I enlighet med dessa principer lyfter läroplanen även fram vikten av att skolan ska bidra till att varje elev finner sin egen unika identitet och plats.

Trots uppdragets centrala roll är styrdokumentens formuleringar öppna för tolkning. Läroplanen konkretiserar vad skolan ska främja men tydliggör inte alltid hur detta ska omsättas i lärares professionella vardag eller undervisning. Det demokratiska uppdraget kan därmed förstås som en normativ och språkligt formulerad förväntan som lämnar handlingsutrymme för lärare att tolka, förhandla och praktisera. Skolan blir således inte enbart en plats där kunskaper och färdigheter lärs ut, utan även en institution där värden kommuniceras, förstås och skapas genom de språkliga uttryck

som används av lärare och andra aktörer. I detta sammanhang får lärarens språk en avgörande betydelse. Genom hur lärare talar om det demokratiska uppdraget formuleras föreställningar om vad uppdraget innebär, vad det innefattar och vilka roller som lärare och elever förväntas inta. Språket kan därmed både reproducera och begränsa vad som uppfattas som möjligt inom ramen för demokratiuppdraget, men det kan också öppna för nya tolkningar och praktiker. Lärare befinner sig i en maktposition som ger dem legitimitet att definiera och värdera vad som uppfattas som "rätt" eller "fel", såväl i relation till kunskap och verklighetsuppfattningar, som till samhälleliga normer och individuella perspektiv.

Valet av forskningsämne grundar sig i skolans centrala demokratiska uppdrag och den framträdande roll som detta uppdrag tillskrivs i såväl styrdokument som utbildningspolitiska diskussioner. Det demokratiska uppdraget och demokrati framställs ofta som ett självklart och obestridligt värde i skolans styrdokument, samtidigt som dess praktiska innebörd sällan problematiseras. Religionskunskapsundervisning utgör i detta sammanhang en särskilt intressant kontext, då undervisningen ofta berör existentiella och samhälleliga frågor. Genom att analysera hur lärare talar om det demokratiska uppdraget möjliggörs en kritisk granskning av de diskurser som formar vad som uppfattas som legitimt i skolans vardag och praktik.

1.2 Bakgrund

Utbildning och utbildningssystem har genom historien stått i nära relation till det omgivande samhället och utvecklats i samspel med dess sociala, politiska och ekonomiska förändringar. Under 1940-talet växte idéen fram om att utforma en skola för demokratiska medborgare (Englund & Englund, 2012). Detta kom att utgöra en grund för den moderna svenska skolan och blev starten för en skola som vilar på en demokratisk grund (Englund & Englund, 2012). Vad denna demokratiska grund innebar framgår i två omfattande skolutredningar från perioden, 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission. I dessa betonades målet att skapa ett gott samhälle baserat på samverkan mellan medborgarna, där demokrati som samhällsform skulle fungera som det centrala idealet (Axelsson & Qvarsebo, 2014; Englund & Englund, 2012). Begrepp och fraser som rationalitet, meritokratiskt samhälle, nyttiga medborgare (de som skulle bidra till samhällstillväxt och produktion), fick stort genomslag i diskussionerna efter dessa utredningar (Axelsson & Qvarsebo, 2014).

Samtidigt betonade 1946 års skolkommission en form av ideologisk neutralitet genom att framhålla att skolan inte skulle tjäna någon särskild politisk doktrin, inte ens demokratins (Englund & Englund, 2012). Fram till 1970-talet dominerade därför en föreställning om en skola som grundas på en objektiv och vetenskaplig bas. Under 1970-talet uppstod emellertid en omfattande debatt om skolans innehåll och dess utformning. Denna diskussion bidrog till ett förändrat synsätt på demokratisk fostran, där demokrati inte längre sågs som enhetlig konsensus utan som en process präglad av olikhet och dialog (Englund & Englund, 2012). I denna anda betonades människors rätt att ha olika åsikter och ståndpunkter, samtidigt som respekt och tolerans lyftes fram som centrala värden (Englund & Englund, 2012). Det är dock först under 1980-talet, i samband med införandet av läroplanen för grundskolan (Lgr80), som en mer pluralistisk form av demokratifostran etableras och den tidigare betoningen på neutralitet tonas ned. Även om begreppet värdegrund ännu inte explicit förekommer i Lgr80, tydliggjordes att skolans uppdrag är att fostra demokratiska medborgare genom formuleringar som lyfter fram jämställdhet, solidaritet och samhällsgemenskap som centrala mål. Först under 1990-talet introduceras och institutionaliseras begreppet värdegrund i skolans styrdokument, vilket markerar ett nytt skede i den svenska skolans demokratiska uppdrag (Englund & Englund, 2012).

1.2.2 Problemformulering

Det är väletablerat att skolans uppdrag beskrivs som tvådelat och sammanflätat, samt omfattar både kunskapsuppdrag och värdegrundsuppdrag. Samtidigt visar tidigare forskning och utvärderingar att lärare tolkar och omsätter detta uppdrag på olika sätt, vilket skapar variationer och en viss otydlighet i hur det demokratiska uppdraget förstås i praktiken (ex. Borsgård, 2020; Larsen & Mathé, 2023; Skolinspektionen, 2012). Dessa skillnader kan kopplas till att uppdraget formuleras normativt och generaliserande i styrdokumenten, vilket lämnar stort tolkningsutrymme för lärare.

Eftersom uppdraget uttrycks och realiseras genom språk blir lärarnas sätt att tala om det demokratiska uppdraget betydelsefullt. Språk kan, ur ett diskursteoretiskt perspektiv (Foucault, 1972; Laclau & Mouffe, 2001), inte ses som neutralt utan bidrar till att skapa föreställningar om vad som betraktas som legitim kunskap, vilka värden som betonas samt vilka roller lärare och elever tillskrivs. Genom de språkliga formuleringarna konstrueras därmed specifik förståelse av skolans demokratiska uppdrag, vilket påverkar hur det kan praktiseras och vilka positioner som blir möjliga för både lärare och elever i utbildningssammanhang. Denna tolkningsmöjlighet får särskild relevans i religionskunskapsämnet där undervisningen rör frågor om värden, livsåskådningar och etiska ställningstaganden då ämnet aktualiserar ofta perspektiv som kräver att elever ges möjlighet att samtala, pröva och hantera olikheter (Skolverket, 2022).

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra till en ökad förståelse för hur sex verksamma religionskunskapslärare i grundskolan talar om skolans demokratiska uppdrag, samt att identifiera vilka dominerande diskurser som framträder i deras utsagor. Studien undersöker hur språket, genom dessa diskurser, konstruerar olika positioner för lärare och elever. Genom en diskursanalys analyseras hur dessa diskurser kan reproducera, utmana, eller begränsa normer och föreställningar om det demokratiska uppdraget.

Syftet med studien är inte att värdera, kartlägga eller bedöma enskilda lärares praktik eller förhållningssätt. Studien tillämpar istället ett kritiskt analytiskt perspektiv för att synliggöra hur demokratiska ideal, normer och maktordningar skapas, reproduceras, förhandlas eller ifrågasätts inom skolans verksamhet. Det är viktigt att understryka att studiens syfte inte är att ifrågasätta demokrati eller centrala värden såsom mänskliga rättigheter och människors lika värde. Studien syftar till att kritiskt granska hur skolans demokratiska uppdrag och värden tolkas, artikuleras och omsätts i lärarnas tal, samt hur vissa förståelser därigenom ges företräde framför andra.

Forskningsfrågor:

1. Vilka dominerande diskurser framträder i religionskunskapslärares tal om det demokratiska uppdraget?
2. Hur konstrueras lärares och elevers positioner genom dominerande diskurser om det demokratiska uppdraget?

1.4 Disposition

Studien är uppdelad i sex avsnitt. Avsnitt två behandlar tidigare forskning där relevant forskning inom området presenteras. Därefter, i avsnitt tre, redogörs studiens metodval och genomförande. I det fjärde avsnittet presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för analysen. Resultat och analys behandlas i det femte avsnittet. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat och slutsatser i det sjätte avsnittet.

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning. Urvalet av tidigare forskning har gjorts i relation till studiens syfte och forskningsfrågor, vilket belyser hur lärare talar om och därigenom konstruerar skolans demokratiska uppdrag. Även om flera av de inkluderade studierna inte uttryckligen fokuserar på lärares språkbruk, bedöms de vara centrala för denna studie eftersom de bidrar med empiriska resultat, begreppsliga distinktioner och teoretiska utgångspunkter som fördjupar förståelsen av det demokratiska uppdraget.

Det demokratiska uppdraget kan betraktas som ett mångdimensionellt fenomen som rymmer såväl kunskapsmässiga som värdegrundsrelaterade, etiska och sociala aspekter. Denna komplexitet innebär att lärares tal inte enbart kan förstås som explicit språkanvändning, utan också något som präglas av normativa antaganden, perspektiv och prioriteringar. Därmed ger de valda studierna viktiga ingångar till hur det demokratiska uppdraget förstås, förhandlas och omsätts, vilket är centralt för den diskursanalytiska ansats som denna studie bygger på.

2.1 Nyliberala influenser

Effektivisering och mätbarhet har under de senaste decennierna fått ett allt större genomslag inom forskning som rör demokrati och medborgarfostran. Denna utveckling återspeglas även i de svenska läroplanerna från och med 1990-talet. Under denna period genomgick det svenska skolsystemet en omfattande omstrukturering mot en mer mål- och resultatstyrd modell, ofta benämnd New Public Management (NPM). Denna förändring medförde ett ökat fokus på effektivitet, utvärdering och kontroll av skolans verksamhet (Jarl & Rönnberg, 2019; Ringarp, 2017). En förklaring till den ökade betoningen på mätning inom såväl forskning som utbildningspraktik är de internationella jämförande studier som fått stort inflytande, inte minst i Sverige (Englund, 2014). Ett tydligt exempel är International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), som undersöker elevers värderingar, kunskaper och engagemang i frågor relaterade till demokrati, medborgarfostran och samhällsfrågor. Dessa internationella påtryckningar har bidragit till att utbildningssystemet i allt högre grad präglas av ett instrumentellt synsätt där fokus riktas mot effektivisering, kvalitetssäkring och mätbara resultat (Carlbaum, 2016; Englund & Quennerstedt, 2008; Wahlström, 2023). Denna utveckling, som vilar på nyliberala ideströmningar, manifesteras inte enbart inom

utbildningspolitiska diskussioner utan har även fått genomslag i lärares vardagliga praktik. Lärare upplever ökad stress och press kring bedömning och mätning.

Denna press kan både komma från ledning samt vårdnadshavare och elever, vilket syns på både nationell och internationell nivå (Larsson & Olin-Scheller, 2020; Jerrim & Sims, 2022; Skolverket, 2025; Wang, 2024). Biesta (2016) lyfter fram att den nyliberala vågen av mätning har en påverkan på det demokratiska uppdraget. Det har lett till en förskjutning från fostran av demokratiska subjekt till en utbildning inriktad på produktion av mätbara prestationer (Biesta, 2016). Vissa värden, såsom ansvar, effektivitet, resultat, betyg och konkurrens, har kommit att inta en mer framträdande position i skolans verksamhet (Biesta, 2016). Det har också medfört ökade krav på dokumentation, utvärdering och resultatuppföljning (Borsgård, 2020; Jarl & Rönnberg, 2019).

Aldenmyr (2013) belyser hur lärares förståelse av värdegrunds- och fostransuppdraget i allt högre grad påverkas av dessa nyliberala diskurser. Fostran tenderar att anta en instrumentell karaktär, där elever framställs som passiva mottagare, objekt som behöver tillföras kunskap för att kunna verka i en konkurrenspräglad och marknadsorienterad värld (Aldenmyr, 2013). En sådan utveckling riskerar enligt Aldenmyr (2013) att underminera elevernas autonomi och subjektivitet.

2.2 Olika spänningsfält inom läraruppdraget

Flera forskare framhåller att lärare verkar i ett komplext spänningsfält mellan olika uppdrag och förväntningar (Biesta, 2016; Broman, 2009; Lifmark; 2010; Wahlström; 2023). Lärare förväntas å ena sidan förse eleverna med de kunskaper och färdigheter som krävs för att lyckas i ett konkurrensutsatt och prestationsorienterat samhälle, och å andra sidan verka för skolans värdegrund och fostra demokratiska medborgare. Denna dubbla förväntan kan skapa en osäkerhet kring vilka uppgifter som bör prioriteras och hur de båda uppdragen kan integreras i det dagliga arbetet (Assarson et al., 2011; Broman, 2009; Cooper, 2019; Lifmark, 2010). Skolinspektionen (2012) betonar att samtliga verksamma inom skolan behöver arbeta för att de båda uppdragen - kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget ska integreras på ett tydligt och genomgripande sätt. Dessa ska genomsyra hela skolans verksamhet snarare än begränsas till specifika ämnen, temadagar eller särskilda projekt.

Ett ytterligare spänningsfält uppstår i kravet på att lärare inte enbart ska undervisa om demokrati, utan även genom demokratiska arbetsformer. Skolverket (2022) framhåller att det inte är tillräckligt att undervisningen behandlar demokrati som ett teoretiskt innehåll, utan demokratiska värden och principer behöver också praktiseras i skolans vardag. Enligt Skolforskningsinstitutet (2022) har lärares arbetssätt stor betydelse för elevernas demokratilärande. Demokratiska arbetssätt kännetecknas av att eleverna ges inflytande över undervisningen, att ett öppet och tryggt samtalsklimat etableras, samt att eleverna får praktiska möjligheter att utöva demokrati, exempelvis genom elevråd, rollspel, debatter eller omröstningar. Samtidigt beskriver lärare att denna praktik ofta är komplex. Det kan vara på grund av tidsbrist och press av bedömning (Henriksson Persson & Aldenmyr, 2017; Olovsson 2021), men särskilt i möte med frågor som väcker starka känslor eller kontroverser bland eleverna (Skolinspektionen, 2020).

Hur lärare kan och bör hantera sådana kontroversiella frågor har därför blivit ett etablerat forskningsområde, inte minst inom de samhällsorienterande ämnena (Alvén, 2024; Englund, 2014; Kittelmann Flensner, 2015, 2023; Larsson & Larsson, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2025; Von der Lippe, 2021). Begreppet kontroversiella frågor saknar en entydig definition, men Ljunggren, Unemar Öst och Englund (2015) beskriver det som frågor där det finns motstridiga värderingar, åsikter, intressen eller perspektiv. Vad som uppfattas som kontroversiellt kan dock variera avsevärt beroende på skolans kontext, elevgruppens sammansättning och lärarens egna ställningstaganden (Skolinspektionen, 2020; Skolforskningsinstitutet, 2025). Skolan är inte en neutral plats; styrdokument och lagar anger tydligt vilka värden som ska förmedlas och vilka som ska avvisas (Skolverket, 2022). Dessa omfattar bland annat ett avståndstagande från alla former av diskrimering, sexism, våld, hedersrelaterat förtryck och rasism (Skolverket, 2022). Den spänning som därmed uppstår handlar ofta om situationer där elevernas tal och beteende uppfattas stå i konflikt med skolans normativa värdegrund. Skolinspektionen (2020) framhåller att lärare aldrig kan kompromissa med skolans värdegrund eller innehållet i kursplanerna. Samtidigt visar flera studier (Dahl & Lundgren, 2006; Lahdenperä, 2001; Runfors, 2006) att lärares arbete med värdegrundsfrågor ibland riskerar att bidra till ett “vi-och-dom” perspektiv, där fostran till demokratiska värden sker genom att eleverna positioneras i relation till ett underförstått “svenskt” normsystem. Denna problematik, som belyses vidare i nästa

avsnitt, visar hur skolans demokratiska uppdrag kan komma att reproduceras inom en normativ och exkluderande diskurs.

2.3 Att fostra "rätt"

Begreppet värdegrund har under de senaste åren etablerats som en central praktik och styrningsprincip i en rad samhällssektorer. Idag talas det om värdegrundsarbete inom allt från utbildning och offentlig förvaltning till brandkår, polisväsende och idrottsrörelsen (Axelsson & Qvarsebo, 2014; Kronlid, 2017). Inom många myndigheter används värdegrundsarbete som ett medel för att hantera etiska problem, exempelvis det man uppfattar som olämpligt uppförande, diskriminerande uttalanden eller bristande respekt i yrkesutövning (Axelsson & Qvarsebo, 2014). Värdegrunden har därmed kommit att fungera som ett vedertaget och effektiv normativ verktyg som vilar på antaganden om vad som anses vara moraliskt och socialt acceptabelt (Kronlid, 2017) Samtidigt påpekar Kronlid (2017) att när värdegrunden blir styrande för hur människor förväntas tänka, agera och bemöta varandra, förskjuts begreppet från att vara en etisk modell till att utgöra en form av maktutövning. I denna bemärkelse fungerar värdegrunden inte enbart som ett normativt ramverk utan också som ett sätt reglera och forma subjekt, vilket aktualiserar frågor om makt, kontroll och inkludering.

Inom skolans kontext utgör värdegrunden en av de två huvudkomponenterna i det demokratiska uppdraget (Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2022). Trots dess centrala ställning visar forskning att lärare ofta saknar en gemensam och tydlig definition av vad värdegrunden innebär, vilket leder till variationer i hur den tolkas och omsätts i praktiken (Arnesson et al., 2011; Broman, 2009; Dahl & Lundgren, 2006; Lifmark, 2010; Runfors, 2006; Skolinspektionen, 2012). Lärare tenderar att förhålla sig till värdegrunden utifrån personliga värderingar och känslor (Dahl & Lundgren, 2006; Runfors, 2006) och utifrån yttre faktorer såsom elevrespons, kollegialt stöd, ledningens förväntningar och krav i styrdokument (Persson, 2010). Oavsett tolkningsram framkommer det i flera studier att lärares språkbruk kring värdegrunden och det demokratiska uppdraget ibland reproducerar exkluderande diskurser och kategoriseringar av elever, ofta i linje med ett "vi-och-dom" perspektiv (Arneback & Jämte, 2023; Dahl & Lundgren, 2006; Lahdenperä, 2001; Ljungberg, 2005; Möller, 2010; Runfors, 2006, 2007).

Runfors (2006) visar exempelvis hur begreppen frihet och autonomi, som i läroplanen framställs som centrala demokratiska värden, kan fungera som rasifierade och exkluderande kategoriseringar. I Runfors (2006) studie framträder hur dessa ideal tillämpas olika beroende på huruvida eleverna positioneras som "svenskar" eller "invandrare". Att uppfattas som fri och självreflexiv blir därmed inte en universell rättighet, utan snarare ett privilegium som tilldelas vissa subjekt, men inte andra. Runfors (2006) argumenterar vidare för att frihetsidealet i skolans praktik tenderar att betraktas som självklart och allmängiltigt, snarare än som ett normativt kulturell betingad ideal. När detta ideal uppfattas som neutralt uppstår en homogeniserande effekt, där vissa elever inkluderas som "fria" medan andra framställs som ofria eller i behov av fostran till frihet. Det här bidrar till att reproducera en diskursiv hierarki där "svenskar" framstår som normbärare av frihet och autonomi, medan "invandrarelever" positioneras som de ännu inte, eller kanske aldrig kan uppnå detta idealet. Även Colla (2018) identifierar en liknande spänning mellan, å ena sidan elevernas autonomi, och å andra sidan skolans uppdrag att förmedla ett antal statliga definierade värderingar. Skolan blir därigenom en arena för att aktivera och styra elevernas samvete utifrån de värden som formuleras som objektiva och självklara. Colla (2018) menar att värdegrundsarbete i detta avseende fungerar som en form av fostran till "rätta" värderingar. Tidigare har detta skett genom auktoritära påbud, men i dagens utbildningsdiskurs framträder istället en mer subtil form av styrning där vissa värderingar framställs som rationella, vetenskapliga och universella (Colla, 2018; Qvarsebo & Axelsson, 2015).

2.4 Samhällsorienterade ämnen och demokrati

Skolforskningsinstitutet (2022) framhåller att de samhällsorienterade ämnena i särskilt hög grad konkretiserar skolans demokratiska uppdrag, inte minst i ämnet samhällskunskap. Ett liknande resonemang förs av Henriksson Persson och Aldenmyr (2017) som betonar att samhällskunskap är det ämne vars kunskapsinnehåll tydligast sammanfaller med frågor om demokrati. Samtidigt visar forskning att lärare ofta upprättar en distinktion mellan kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget, där de tenderar att prioritera de förenämnda kunskapsmålen framför det övergripande demokratiuppdraget (Henriksson Persson & Aldenmyr, 2017; Olovsson, 2021). Olovsson (2021) visar att en ämneskunskapsdiskurs dominerar i

samhällskunskaps-undervisningen på mellanstadiet, vilket innebär att fokus främst riktas mot specifika mål och faktakunskaper. Detta bedöms sannolikt vara en konsekvens av betygsättningens framträdande och styrande roll. I linje med tidigare forskning om skolans påverkan av nyliberala styrningsideal framkommer en tydlig spänning bland SO-lärare. Elevinflytande framställs visserligen som ett pedagogiskt ideal, men beskrivs samtidigt som svårt att förverkliga i praktiken. Det begränsas ofta till den didaktiska frågan *hur* (metodik) undervisningen ska bedrivas, snarare än till *vad* (innehåll) undervisningen ska innehålla (Henriksson Persson & Aldenmyr, 2017; Kärnebo, 2023). Lärare hänvisar här till tidsbrist, betygskrav och uppfattningar om elevernas bristande mognad. Kärnebo (2023) visar att lärare, trots att de inte anser det vara optimalt att prioritera faktakunskaper, upplever sig tvungna att göra detta. Religionskunskap framhålls som ett ämne med stor potential att bidra till elevernas demokratiska fostran, bland annat genom att främja en fördjupad förståelse för olikheter (Kärnebo, 2023; Liljestrand, 2015). Ändå förblir ämneskunskaper det huvudsakliga fokusområdet i religionskunskap. Ämnet kännetecknas av ett öppet samtalsklimat och möjligheter till dialog, men existentiella och elevkopplade frågor uppfattas som svårbedömda och tidskrävande, vilket ofta leder till att dessa frågor nedprioriteras. Kärnebo (2023) menar att lärares sätt att beskriva elever som omogna och som objekt som ska fyllas med kunskap riskerar att reproducera en asymmetrisk relation mellan lärare och elever. Istället för att lärandet betraktas som en gemensam och utforskande process tenderar det att bli en stressfylld praktik för både elever och lärare.

2.4.1 Deliberativa samtal

Som tidigare nämnts utgör kontroversiella frågor ett återkommande och centralt inslag inom forskning, särskilt inom samhällsorienterande ämnen. Detta har i sin tur medfört att en rad olika teoretiska perspektiv och didaktiska förhållningssätt har utvecklats för att hantera det som uppfattas som kontroversiellt innehåll. Bland dessa har deliberativa samtal intagit en särskilt framträdande position. Den deliberativa samtalsmodellen präglas av en kollektiv strävan efter att gemensamt identifiera och pröva värden och normer som kan vinna bred acceptans, vilket sker genom att deltagarna lyssnar på varandra, överväger olika ståndpunkter, samt söker och värderar argument (Englund, 2007). Forskning visar att deliberativa samtal kan ha en positiv inverkan, bland annat på elevers kunskapsutveckling och demokratiska fostran (Almgren, 2006; Andersson, 2012; Larsson, 2007).

Däremot riktar Backer (2017) kritik mot den traditionella föreställningen om deliberativa samtal. En central del av denna kritik handlar om att deliberativa modeller tenderar att bortse från emotioner, drifter och andra icke-rationella dimensioner av mänskligt handlande. Backer (2017) menar att demokrati bör förstås som något som involverar människan som helhet, med känslor, erfarenheter, värderingar, relationer, kroppar, och inte enbart förnuft. När det ignoreras riskerar man att förbise monarkiska tendenser i grupper. Med detta avser Backer (2017) att grupper av individer kan reproducera auktoritära mönster där exempelvis en lärare tillskrivs rollen som föräldrafigur, medan elever intar positioner som syskon i en makthierarki. I deliberativa samtal finns ett uttalat krav på att deltagarna ska vara villiga att lyssna på varandras åsikter som argument. Backer (2017) understryker dock att denna vilja inte kan tas för given, eftersom relationer präglas av sociala maktstrukturer såsom sexism, rasism och homofobi. Enligt honom tenderar förespråkare för deliberativa samtal att reducera sådana problem till frågor om identitetspolitik. Backer (2017) menar emellertid att liberalismens fokus på individen underskattar betydelsen av kollektiv tillhörighet. Detta innebär bland annat att det kan vara svårt att lyssna på personer som förknippas med ett förtryckande kollektiv. Vidare menar Backer (2017) att strävan efter konsensus i deliberativa sammanhang i praktiken styrs av dominerande intressen. De metanarrativ som präglar skolans bredare sociala sammanhang avgör vilka termer, antagande och frågor som uppfattas som legitima. Konsensussökande deliberation riskerar därmed att skapa ideologiska resonansrum som döljer den underliggande kampen över samtalets tolkningsramar. Backer (2017) betonar därför att deliberativa samtal inte är neutrala, allt språk är ideologiskt och därmed oupplösligt knutet till politiska intressen och maktförhållanden.

Graff (2022) utvecklar en relaterad kritik av deliberativa samtal och pedagogik. Han menar att flera grundläggande antagande i deliberativ pedagogik behöver diskuteras och problematiseras. Likt Backer (2017) fokuserar Graff (2022) på den starka betoningen på konsensus, vilket riskerar att tysta avvikande perspektiv. Detta kan förstärka sociala ojämlikheter, särskilt i klassrummet där privilegierade studenter tenderar att dominera samtalet. Kravet på logisk, rationell och saklig argumentation gynnar enligt Graff (2022) främst studenter från samhällsskikt som präglas av utbildningskapital och språkliga resurser, ofta medelklass och välutbildade män. Studenter med mindre socialt eller kulturellt kapital riskerar i detta sammanhang att framställas som irrationella eller alltför emotionella. För att motverka tystande av

minoritetspositioner föreslår Graff (2022) ett skifte mot *contestatory deliberation*. På svenska kan det översättas till bestridande eller oppositionsöverläggning. Detta innebär ett större fokus på konfrontation, oenighet och kritisk ifrågasättande. Genom att lyfta fram konflikter eller motsättningar skapas utrymme för en mer kritisk orienterad analys, till skillnad från konsensusinriktade samtal som ofta misslyckas med att genomföra en sådan granskning.

2.4.2 Kontroversiella frågor

Persson (2022) visar att lärare eftersträvar neutralitet i undervisningen när frågor uppfattas som kontroversiella, och att de strävar efter att presentera en mångfald av perspektiv för eleverna. Persson (2022) menar dock att denna strävan efter neutralitet och pluralism i praktiken tenderar att socialisera eleverna i ett specifikt värdesystem präglat av liberala ideal, där individens självbestämmande, rationella beslutsfattande och personliga ansvar betonas. Ett sådant förhållningssätt förutsätter samtidigt att eleverna uppvisar en hög grad av tolerans gentemot andra individers rätt att uttrycka sina åsikter, även när dessa åsikter står i konflikt med de egna åsikterna. Denna normativitet kan därmed uppfattas som en begränsning av elevers möjlighet att fritt forma sina egna tankar och handlingsmönster.

Crespo Lopes och Liljefors Persson (2023) undersöker hur unga människor diskuterar medborgarskap, identitet och värderingar i det civila samhället. Studien visar att unga ofta möter äldre släktingar vars sätt att tänka och agera på präglas av andra historiska och kulturella erfarenheter, särskilt i frågor som rör mänskliga rättigheter och mångfald. De unga försöker förstå dessa perspektiv, även när de inte delar dem. Identitet framträder i studien som mångfacetterad, förhandlingsbar och föränderlig; ungdomar tenderar att förankra sin identitet i kulturell tillhörighet och gruppgemenskap snarare än i nationella identitetskonstruktioner. Deltagarna uttrycker också en önskan om att i större utsträckning få diskutera kontroversiella frågor i skolan. Genom ett öppet arbete med sådana frågor synliggörs underliggande konflikter, vilket skapar förutsättningar för att elever ska utveckla respekt för varandras mångfacetterade identiteter och ståndpunkter (Crespo Lopes & Liljefors Persson, 2023). Syftet med att integrera kontroversiella frågor i undervisningen är därmed att stödja elevernas utveckling av förmåga att formulera, pröva och omvärdera sina åsikter, alltså centrala komponenter i kritiskt tänkande och aktivt medborgarskap.

Lindström (2025) argumenterar däremot för att kontroversiella frågor bör förstås som dynamiska och relationella fenomen som uppstår och omförhandlas genom interaktionen mellan elever och lärare. Lindström (2025) menar att forskningsfältets fokus bör förflyttas från försök att definiera kontroversiella frågor genom fasta exempel eller abstrakta kriterier, till en analys av hur kontroverser faktiskt konstrueras i praktiken, genom språkbruk, handlingar och klassrummets sociala dynamik. Enligt Lindström (2025) är kontroversialitet inte en inneboende egenskap hos ett ämne, utan något som uppstår utifrån hur det uttrycks och positioneras i relation till rådande normer. En fråga kan därmed framstå som okontroversiell när den formuleras på ett sätt som ligger inom ramen för det socialt accepterade, men bli kontroversiellt när den utmanar etablerade normer eller förväntningar. Lindström (2025) visar vidare att kontroversiella frågor alltid är förankrade i bredare samhälleliga dynamiker, och att det ofta uppstår spänningar i klassrummet när lärare försöker neutralisera känsliga ämnen för att upprätthålla ordning. När lärare presenterar potentiellt kontroversiella frågor inom ett pluralistiskt ramverk kan detta visserligen motverka öppna konflikter, men riskerar samtidigt att dölja underliggande spänningar eller att tysta vissa perspektiv. Avsaknad av explicit oenighet innebär således inte nödvändigtvis konsensus, utan kan snarare indikera att elever avstår från att uttrycka sina åsikter på grund av sociala eller institutionella normer. Lindström (2025) betonar därför behovet av att lärare, inte minst inom lärarutbildningen, ges stöd i att kritiskt reflektera över hur deras egna sätt att rama in frågor, liksom klassrummets interaktionsmönster i stort, påverkar vad som uppfattas som kontroversiellt.

2.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att skolans demokratiska uppdrag formas i ett komplext landskap präglat av nyliberala styrningsideal, normativa värdegrundsdiskurser och motstridiga pedagogiska förväntningar. Flera studier pekar på hur effektivisering, mätbarhet och resultatstyrning har kommit att dominera både utbildningspolitik och -praktik vilket riskerar att förskjuta fokus från fostran av demokratiska subjekt till produktion av mätbara prestationer (Biesta, 2016; Carlbaum, 2016; Englund & Quennerstedt, 2007; Ringarp, 2017; Wahlström, 2023). Lärare verkar därmed i ett spänningsfält mellan kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget, där det senare ofta framstår som svårtolkat, tidskrävande och normativt laddat (Aldenmyr,

2013; Assarson et al., 2011; Broman, 2009; Cooper, 2019; Henriksson Persson & Aldenmyr, 2017; Lifmark, 2010; Olovsson, 2021; Skolinspektionen, 2012).

Vidare visar forskningen att värdegrundsarbetet och demokratiundervisning i vissa fall reproducerar exkluerande diskurser, exempelvis genom "vi-och-dem" positioneringar kopplade till föreställningar om svenskhet, frihet och autonomi (Arneback & Jämte, 2023; Dahl & Lundgren, 2006; Runfors, 2006; Lahdenperä, 2001). Begrepp som frihet och autonomi framstår ofta som neutrala och universella, men kan i praktiken fungera som normativt laddade kategoriseringar som tillskrivs olika värde beroende på hur elever positioneras (Colla, 2018; Runfors, 2006). Inom samhällsorienterade ämnen framträder dessutom en diskrepans mellan ämnens demokratiska potential och den aktuella undervisningspraktik, där betygskrav, tidsbrist och föreställningar om elevers mognad ofta begränsar elevers inflytande och dialog (Henriksson Persson & Aldenmyr, 2017; Kärnebo, 2023; Olovsson, 2021). Forskning om deliberativa samtal (Almgren, 2006; Andersson, 2012; Englund, 2007; Larsson, 2007) och arbete med kontroversiella frågor (Crespo Lopes, Liljefors Persson, 2023; Kittelmann Flensner, 2015, 2023) visar vidare att demokratiska undervisningsformer varken är neutrala eller konfliktfria, utan formas genom språk, maktrelationer och sociala normer i klassrummet (Backer, 2017; Graff, 2022; Persson, 2022). Strävan efter konsensus och neutralitet kan i praktiken bidra till att dölja underliggande konflikter och tysta vissa perspektiv, snarare än att skapa demokratiska samtal (Backer, 2017; Graff, 2022; Lindström, 2025). Sammantaget synliggör forskningen behovet av analyser som inte enbart fokuserar på vad demokrati är i skolan, utan hur demokrati görs, förhandlas och reproduceras genom språk och praktik, samt hur detta får konsekvenser för hur lärare och elever positioneras i relation till det demokratiska uppdraget (Lindström, 2025; Persson, 2022).

3.Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien. Avsnittet inleds med en bakgrund till den diskursteoretiska ramen, följt av en fördjupad genomgång av de centrala begreppen diskurs, subjektspositioner och nodalpunkter. Därefter introduceras tre centrala begrepp utifrån Gert Biestas utbildningsteoretiska perspektiv, kvalificering, socialisering och subjektifiering. Det används för att belysa utbildningens olika funktioner. I slutet av avsnittet presenteras hur de teoretiska utgångspunkterna tillämpas i denna studie, samt en egengjord modell (Figur 1) för att tydliggöra den teoretiska tillämpningen av begreppen.

3.1 Den diskursteoretiska ramen

Diskursteorin har sina rötter inom humaniora och samhällsvetenskap och växte fram ur den språkliga vändningen under 1960-talet. Eagleton (1983) beskriver hur intresset för språkets betydelse delas av flera teoretiska traditioner, såsom retorik, semiotik, poststrukturalism och diskursteori. Diskursteorin är särskilt nära förbunden med poststrukturalismen, en bred filosofisk inriktning som kännetecknas av kritisk hållning, dynamik och tvivel mot stabila, entydiga betydelser och universella sanningar.
Ett centralt fokus inom diskursteorin är att synliggöra de maktrelationer och strukturer som genomsyrar samhället. Diskurser förstås som system av betydelse som både möjliggör och begränsar hur fenomen kan talas om och förstås. Teoretiker inom fältet använder begreppet diskurs på olika sätt, men en av de mest inflytelserika utgångspunkterna finns hos Michel Foucault. Foucault (1971/1993, 1986) analyserar hur makt verkar genom institutioner, såsom sjukhus, fängelser och utbildningssystem. Foucault betonade att diskurs och makt är oupplösligt sammanlänkande. Enligt Foucault (1971/1993, 1986; Foucault & Gordon, 1980) bör människan inte söka bakomliggande sanningar, eftersom sådana inte existerar som objektiva och neutrala. Människan bör istället studera diskurser, då det är genom dem som människor beskriver, ordnar och därmed också skapar verkligheten.

3.2 Diskurs, subjektspositioner och nodalpunkter

Begreppet diskurs är mångfacetterat och används inom en rad olika vetenskapliga fält, såsom sociologi, filosofi och lingvistik. Diskurs kan betraktas både abstrakt och konkret

vilket bidragit till att termen sällan ges en entydig definition. Gemensamt för många diskursteoretiska perspektiv är dock antagandet att språket inte är neutralt, utan snarare verkar som ett socialt och kulturellt präglat system som både möjliggör och begränsar vad som kan uttryckas och förstås som sant (Mills, 2004). Vilken form av språk som studeras kan därmed variera, från muntlig kommunikation och informella samtal till olika typer av skrivna texter och argumentationspraktiker inom specifika samhälleliga domäner (Andreasson & Johansson, 2020; Mills, 2004; Svensson, 2019).

Alvesson och Deetz (2000) skriver fram att diskurs kan beskrivas som "systematiska former av kunskap, sätt att resonera och definitioner av verkligheten som är förankrade i språkliga praktiker och som får sanningsskapande effekter." (Alvesson & Deetz, 2000, 56). Ur detta perspektiv blir diskurs inte endast en form av språkligt uttryck, utan en ordning av mening och kunskap som bidrar till att forma uppfattningar om vad som är möjligt att säga, tänka och göra. Foucault (1972) betonar samtidigt att diskurs inte bör reduceras till en tydlig definition. Begreppet kan förstås på flera nivåer, som ett övergripande fält av uttalanden, som en särskild grupp av uttalanden, eller som en reglerad praktik som producerar och organiserar en mängd utsagor.

> Instead of gradually reducing the rather fluctuating morning of the word 'discourse`, I believe I have in fact added to its meanings: treating it sometimes as the general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, and sometimes as a regulated practice that accounts for a number of statements. (Foucault, 1972, 80).

Laclau och Mouffe (2001) vidareutvecklar ett av Foucault (1972) centrala resonemang. De betonar att även om materiella fenomen existerar oberoende av människors uppfattningar, kan deras mening inte existera utanför en diskursiv ordning. Det är således inte förekomsten av ett objekt som är diskursberoende, utan hur objektet förstås, kategoriseras och ges betydelse. Det vi upplever är verkligt men dess mening formas genom språket.

> The fact that every object is constituted as an object of discourse has nothing to do with whether there is a world external to thought, or with the realism/idealism opposition. An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now, independently of my will . But whether their specificity as objects is constructed in terms of 'natural phenomena' or 'expressions of the wrath of God', depends upon the structuring of a discursive field. What is denied is not that such objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence. (Laclau & Mouffe, 2001, 108).

Ur detta perspektiv är diskurs inte en beskrivning av verkligheten, utan ett system som producerar den verklighet som erkänns som meningsfull och sann inom ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang.

3.2.1 Subjektspositioner

Med utgångspunkt i Davies och Harrés (1990) positioneringsteori kan subjektspositioner förstås som språkberoende möjligheter för hur ett *jag* konstrueras inom en viss diskurs. Subjektet betraktas inte som en stabil eller given del, utan något som skapas genom de diskursiva praktiker där individen både positioneras av andra och genom sig själv. Inom varje diskurs erbjuds särskilda "positioner" som anger vilka rättigheter, skyldigheter, handlingsutrymmen och identiteter som är möjliga att inta. Att inta en subjektsposition innebär att individen träder in i en diskursiv värld där personen ser vissa händelser och andra människor genom specifika bilder, metaforer och berättelser, så kallade storylines (Davies & Harré, 1990). Dessa storylines fungerar som meningsbärande ramar som anger hur situationer kan förstås och vilka handlingar som framstår som rimliga eller legitima. På detta sätt bestäms inte subjektet av de egna individuella egenskaperna, utan av de språkliga resurser som finns tillgängliga i en given diskursiv praktik. Davies och Harré (1990) menar att ett sätt att illustrera detta är att betrakta subjektspositioner som repertoarer av "kostymer" som diskursen tillhandahåller. Varje kostym är knuten till en särskild diskurs och bär också med sig förväntningar på hur subjektet kan och bör agera (Davies & Harré, 1990). Inom varje diskurs finns vissa subjektspositioner som tillskrivs högre legitimitet medan andra marginaliserar eller framstår som otänkbara. Detta innebär att subjektet formar sin identitet genom att navigera mellan de positioner som språket gör tillgängligt. Subjektspositioner uppstår genom språkliga handlingar där olika roller erbjuds, förhandlas och ibland avvisas (Davies & Harré, 1990). Det handlar inte om individuella personlighetsdrag, utan om diskursiva möjligheter som möjliggör specifika sätt att framträda som subjekt. Jaget blir en produkt av de diskursiva processer genom vilket det positioneras och själva positionerar sig i relation till andra.

3.2.2 Nodalpunkter

Inom Laclau och Mouffes (2001) diskursteori används flera analytiska begrepp för att förstå hur betydelser skapas och stabiliseras i diskurser. Centralt i denna studie är

begreppet nodalpunkter, som utgör organiserade tecken kring vilka diskursens mening tillfälligt fixeras. Teorin omfattar ett flertal andra begrepp såsom moment och element som används för att analysera relationen mellan fixerade och flytande betydelser i diskursen. Dessa begrepp används dock inte i denna studies analys då dess syfte avgränsas till att undersöka övergripande och dominerande betydelsefixeringar genom nodalpunktsbegreppet, och inte relationen mellan fixerade och flytande betydelser.

Nodalpunkt kan förstås som diskursens stabiliserande punkt eller ett "ankare", genom vilka andra tecknen ordnas och tilldelas betydelse. Nodalpunkten fungerar därmed som ett organiserande centrum som temporärt fixerar diskursen mening och skapar en upplevelse av sammanhang (Laclau & Mouffe, 2001). En nodalpunkt har dock ingen given eller stabil betydelse i sig. Dess innebörd konstrueras genom de tecken (begrepp, ord, uttryck) som knyts till den och de relationer som etableras inom diskursen. Nodalpunkten fångar därmed in andra tecken och begränsar deras flytande betydelse, vilket gör att diskursen framstår som mer sammanhållen än vad den egentligen är. Det är viktigt att betona att nodalpunkter inte är naturliga eller självklara. De är alltid resultat av diskursiva processer och maktrelationer, där olika aktörer försöker fixera betydelser för att etablera en viss förståelse av ett fenomen (Laclau & Mouffe, 2001). Stabilitet hos en nodalpunkt är därför endast tillfällig och ständigt ett föremål för diskursiv kamp och möjlig förändring.

3.3 Biestas tre utbildningsfunktioner

Gert Biesta (2016) har utvecklat ett teoretiskt ramverk som behandlar utbildningens grundläggande funktioner. Ramverket utgår från tre centrala begrepp: kvalificering, socialisering och subjektifiering.

Det första begreppet, kvalificering, avser de kunskaper, färdigheter och förståelseformer som utbildning ska förmedla för att möjliggöra individens deltagande i samhället. Inom exempelvis yrkesutbildningar kan detta innebära att elever tillägnar sig specifika yrkeskompetenser eller tekniska färdigheter. Biesta (2016) beskriver kvalificering som en av de mest centrala funktionerna i utbildningssystemets organisering, och som en av de främsta legitimeringarna för att etablera och finansiera utbildning. Han betonar dock att kvalificering inte enbart handlar om att förbereda elever för arbetslivet, utan även om att utveckla kunskaper och färdigheter som är

betydelsefulla i bredare samhälleliga sammanhang, såsom politisk och allmän läskunnighet, samt medborgerliga kompetenser.

Det andra begreppet, socialisering (Biesta, 2016), avser de normer, värden och ordningar som präglar det politiska, sociala och kulturella livet. Även om socialisering inte nödvändigtvis är utbildningens explicita syfte, innebär lärandeprocesser ofrånkomligen att elever introduceras i och formas av de normer som råder i samhället (Biesta, 2016). Utbildning bidrar därmed till att reproducera föreställningar om hur människor förväntas vara och agera.

Det tredje begreppet, subjektifiering, beskrivs av Biesta (2016) som en motpol till socialisering. Subjektifiering handlar inte om att införliva individer i existerande normsystem, utan om att möjliggöra att människor träder fram som ett självständigt och autonomt subjekt. Biesta framhåller att frågan om utbildning faktiskt främjar subjektifiering är komplex, och att denna dimension sällan ges en framträdande roll i utbildningspraktiker. Detta lyfts även fram av Sjöström och Tyson (2022), som betonar att subjektifiering behöver ges en likvärdig position som kvalificering och socialisering för att utbildningen ska kunna bidra till bildning. I en senare artikel utvecklar Biesta (2020) resonemanget om subjektifiering och menar att begreppet visat sig vara mer komplext och ofta missförstått. Biesta (2020) beskriver subjektifiering i dess mest grundläggande bemärkelse som en fråga om människans frihet, förstådd som friheten att existera som subjekt i sitt eget liv, snarare än som objekt för andra intentioner. Detta uttrycks tydligt i följande formulering: “Put differently, freedom is a first-person matter. It is about how I exist as the subject of my own life, not as the object of what other people want from me.” (Biesta, 2020, 93).

Biesta (2020) betonar att denna förståelse av frihet inte ska förväxlas med en nyliberal idé om individuell självbestämmanderätt. Istället handlar det om friheten som en existentiell dimension av människans subjektivitet och om att kunna leva sitt liv utan att placera sig själv i världens centrum. Biesta (2020) menar vidare att utbildning alltid innebär ett visst mått av risk, men att samtida utbildningstänkande ofta strävar efter att minimera denna risk genom att föra eleverna närmre det som anses vara “rätt”. Detta riskundvikande leder, enligt Biesta (2020), till reproduktion och i förlängningen till indoktrinering. Om vi däremot erkänner subjektifiering som en legitim och nödvändig del av utbildningen, måste vi också acceptera att elever ibland inte vill, eller inte behöver, det som vi lärare avser. Att betrakta det som en risk som måste elimineras innebär att utbildningens kärna undermineras, och Biesta (2020) understryker den

maktaspekt som alltid är närvarande i undervisningen. Lärare kan därför inte enbart se sig som en handledare; i många fall erbjuder vi eleverna något som de inte efterfrågat (Biesta, 2020).

3.4 Teoretisk tillämpning

I denna studie tillämpas diskursteoretiska perspektiv för att bidra till en ökad förståelse för hur religionskunskapslärare talar om skolans demokratiska uppdrag. Diskurser förstås här inte som neutrala beskrivningar av verkligheten, utan som grupper av uttalanden och praktiker som formar och reglerar vad som framstår som legitimt att tänka, säga och göra (Foucault, 1972). I linje med Laclau och Mouffe (2001) betraktas den sociala verkligheten som språkligt och socialt konstruerad, där mening tillfälligt stabiliseras genom diskursiva artikulationer. I denna studies kontext analyseras diskurser såsom de kommer till uttryck i lärarnas tal om det demokratiska uppdraget, samtidigt som dessa förstås som förankrade i bredare samhälleliga och utbildningspolitiska sammanhang.

I analysen används även begreppet nodalpunkter för att identifiera de centrala tecken som strukturerar och stabiliserar lärarnas sätt att tala om det demokratiska uppdraget (Laclau & Mouffe, 2001). Nodalpunkter fungerar som samlande nav kring vilka betydelser organiseras och genom vilka diskurser tillfälligt fixeras. Även om begreppet flytande signifikant, som är ett centralt begrepp inom diskursteorin, inte används som ett teoretiskt och metodologiskt verktyg i denna studie, är det teoretiskt relevant att förstå det demokratiska uppdraget som ett begrepp vars innebörd är öppen för olika tolkningar - som en flytande signifikant. Detta bidrar till att förklara varför lärarna använder begreppet på skilda sätt och hur vissa betydelser ges företräde i deras resonemang. Som ett kompletterande analytiskt perspektiv används Biestas (2016, 2020) tre begrepp, kvalificering, socialisation och subjektifiering, som teoretiskt perspektiv för att tolka vissa identifierade diskurser. Biestas (2016, 2020) begrepp används inte som ett normativ ideal eller som en värderande modell, utan som ett sätt att synliggöra hur olika förståelser av det demokratiska uppdraget kan betona skilda aspekter av utbildningens syfte och funktion. Detta perspektiv möjliggör en analys av hur vissa diskurser främst orienterar sig mot kunskapsöverföring och mätbara resultat, andra mot fostran i rådande normer och värden, eller mot hur utrymme ges eller begränsas för elevers framträdande som självständiga och ansvarstagande subjekt.

Som ett avslutande steg för att analysera hur diskurserna skapar olika positioner för lärare och elever, i relation till forskningsfråga två, används Davies och Harrés (1990) positioneringsteori. Utifrån detta perspektiv ses subjektet inte som givet eller neutralt, utan som språkligt och diskursivt konstruerat. Teorin möjliggör en analys av hur lärarnas sätt att tala om det demokratiska uppdraget skapar föreställningar om olika identitet, ansvar och handlingsutrymme. Analysen riktas mot hur lärarna positionerar sig själva och andra aktörer, såsom elever, genom språkliga uttryck som tillskriver olika identiteter, rättigheter och skyldigheter. Dessa positioner förstås som diskursiva erbjudanden som anger vilka sätt att vara lärare och elev i relation till det demokratiska uppdraget, som framstår som möjliga eller legitima, samt vilka som begränsas och/eller utesluts.

Figur 1: Teoretisk modell över de centrala begreppen

Figur 1 presenterar studiens teoretiska ramverk för att undersöka hur det demokratiska uppdraget konstrueras genom diskurser. Utgångspunkten (1) är det demokratiska uppdraget som är det övergripande sammanhanget där olika förståelser och meningar skapas utifrån lärares tal. Utifrån detta identifieras centrala nodalpunkter (2). Dessa är centrala organiserande tecken och begrepp som diskurserna kretsar kring. Diskurserna representerar olika sätt att förstå och tala om det demokratiska uppdraget. Utifrån diskurserna (3) analyseras de subjektspositioner (4) som görs möjliga för lärare och

elever. För att konkretisera och fördjupa förståelsen av diskurserna används Biestas tre utbildningsfunktioner: kvalificering (3.1), socialisering (3.2) och subjektifiering (3.3). Linjerna i figuren illustrerar de teoretiska samband mellan studiens centrala begrepp och markerar inte en metodisk arbetsgång, utan snarare hur de teoretiska begreppen hänger samman. I metodavsnittet presenteras en separat modell som tydliggör hur detta teoretiska ramverk har tillämpats i den empiriska analysen.

4. Metod

I detta avsnitt presenteras de metodologiska utgångspunkter som ligger till grund för studien. Här redogörs studiens metodologiska tillvägagångssätt, urval och genomförande av intervjuer, samt de etiska övervägande som beaktats. Därefter beskrivs de två analytiska ansatserna, den tematiska och diskursteoretiska, som använts för att bearbeta och analysera intervjumaterialet. Här presenteras även en egengjord modell (Figur 2) som tydliggör bearbetningen av materialet. Syftet i detta avsnitt är att tydliggöra hur studien planerats, genomförts och analyserats för att på ett trovärdigt sätt besvara forskningsfrågorna.

4.1 Metodologiska tillvägagångssätt

Studiens empiriska material utgörs av sex individuella semistrukturerade intervjuer med högstadielärare verksamma inom de samhällsorienterade ämnena. Intervjuformen valdes för att möjliggöra ett öppet och reflekterande samtal om det demokratiska uppdraget (Alvehus, 2019; Trost, 2010; Kvale, 1997). För att säkerställa en genomtänkt och konsekvent struktur utformades en intervjuguide före datainsamlingen (se Bilaga 1), vilket kan betraktas som en form av standardisering (Alvehus, 2019; Trost, 2010; Kvale, 1997).

Intervjuguiden består av fem huvudteman som härletts direkt från studiens syfte och frågeställningar. Det första temat behandlar ett metaperspektiv på det demokratiska uppdraget, de efterföljande teman fokuserar på lärarens position, eleverna, undervisning och skolans kontext. Inom varje tema finns öppna frågor, anpassade för studiens diskursiva perspektiv, som syftar till att uppmuntra intervjupersonerna att reflektera över sina erfarenheter och tolkningar. Den semistrukturerade ansatsen möjliggjorde flexibilitet att ställa följdfrågor, omformulera eller fördjupa resonemang i linje med det som framkom under intervjuerna. På så sätt fungerade intervjuguiden som ett analytiskt ramverk snarare än ett strikt frågeformulär. Det gavs utrymme för att styra samtalet mot studiens centrala fokus, samtidigt som lärarnas unika uppfattningar och tolkningar kring det demokratiska uppdraget kunde utforskas djupare. I enlighet med den mer semistrukturerade metodens principer (Trost, 2010) anpassades frågeordningen. Om intervjupersonen spontant tog upp ett ämne som täcktes av en senare fråga, avstod jag

från att upprepa den frågan. Det blev en dynamisk anpassning som handlade om kvaliteten snarare en strikt mall med en följd av frågor.

4.1.1 Pilotstudie

Inför datainsamlingen genomfördes en pilotstudie med en lärare som exkluderas från det slutgiltiga urvalet. Huvudsyftet var att pröva intervjuguidens funktion och därmed stärka studiens validitet. Genom denna prövning kunde eventuella svagheter i formuleringar upptäckas, och nödvändiga anpassningar avseende ordningsföljd och språkbruk genomfördes. Mindre justeringar gjordes i form av ändrade ordningar och korrigeringar av stavningar för att öka tydligheten. Exempelvis justerades begreppet position och ersattes med roll och position. Pilotstudien bidrog därmed till att säkerställa att intervjuerna i studien skulle kunna genomföras på ett genomtänkt och tydligt sätt.

4.2 Urvalet

Studiens urval består av sex behöriga religionskunskapslärare från fyra högstadieskolor i två olika kommuner belagda i södra Skåne. Rekryteringen av intervjupersoner genomfördes genom en kombination av bekvämlighetsurval och snöbollsurval (Öberg, 2022; Alvehus, 2016; Trost, 2010) samt kompletterat med riktat utskick till rektorer. Initialt användes ett bekvämlighetsurval där den första kontakten etablerades via mitt lärarnätverk för identifiera potentiella intervjupersoner. Detta inledande steg kompletterades med ett snöbollsurval, där de initiala kontakterna ombads att rekommendera kollegor som kunde vara intresserade av att delta i studien. Denna process resulterade i rekrytering av fem lärare som var behöriga i religionskunskap.

För att bredda urvalet och öka variation i skolkontext kontaktades rektorer på fem högstadieskolor i en kommun i södra Skåne. Skolorna valdes slumpmässigt från en lista över högstadieskolor tillgängliga på kommunens officiella webbplats. Syftet med detta strategiska urval var att säkerställa att olika skolmiljöer representerades i studien, samt skapa variation. En skriftlig inbjudan (se Bilaga 2), som inkluderade information om studien, skickades via e-post till rektorerna med förfrågan om att vidarebefordra inbjudan till religionskunskapslärare på respektive skola. Detta tillvägagångssätt ledde till rekrytering av ytterligare en lärare, som svarade via e-post och uttryckte villighet att delta. Det slutgiltiga urvalet består av sex religionskunskapslärare med varierande erfarenheter och skolkontexter. Det gemensamma för samtliga är deras behörighet i

religionskunskap, samt att de vid tillfället för intervjun undervisade i samhällsorienterade ämnen. En mer detaljerad översikt över intervjupersonerna presenteras nedan i tabellen.

Tabell 1: En översikt över de sex deltagande lärarna i studien, inklusive deras erfarenhet, behörighet, vilka ämnen och årskurser de för närvarande undervisar i samt datum för respektive intervju.

	Antal år i yrket:	Behörighet:	Undervisar för tillfället *ämne:*	Undervisar för tillfället *årskurs:*	Datum för intervju:
Lärare 1	20	Religionskunskap, historia, geografi	Samtliga SO-ämnena	7-9	2025-10-15
Lärare 2	10	Religionskunskap, idrott och hälsa, historia	Samtliga SO-ämnen, idrott och hälsa	7	2025-10-27
Lärare 3	25	Samtliga SO-ämnena	Samtliga SO-ämnen	7-9	2025-11-05
Lärare 4	23	Samtliga SO-ämnen, svenska som andraspråk.	Samtliga SO-ämnen	9	2025-11-12
Lärare 5	7	Religionskunskap, historia, engelska.	Samtliga SO-ämnen	7 samt förberedelse klass.	2025-11-13
Lärare 6	8	Religionskunskap, historia, geografi	Samtliga SO-ämnen	7	2025-11-24

4.3 Genomförande av intervjuerna

De sex intervjuerna genomfördes under hösten 2025 och varierade i längd mellan 30 och 60 minuter. Samtliga intervjuer spelades in med en diktafon som lånades av Malmö universitet. Två av intervjuerna genomfördes på plats, en intervju med lärare 3 på dennes arbetsplats och en annan med lärare 5 i ett avskilt rum på ett bibliotek. I dessa fall undertecknades samtyckesblanketten (se Bilaga 3) av intervjupersonen på plats för

intervjuns genomförande. Övriga fyra intervjuer genomfördes via plattformen Zoom. Detta digitala format valdes av hänsyn till logistiska begränsningar, såsom långa avstånd, tidsbrist och hög arbetsbelastning. För dessa lärare skickades samtyckesblanketten ut via e-post några dagar före intervjun. Intervjupersonerna ombads att skriva ut, läsa igenom, underteckna, skanna in den ifyllda blanketten, vilket sedan skickades till mig via e-post innan intervjutillfället.

4.3.1 Etiska överväganden

Denna studien har genomförts i enlighet med de centrala etiska principerna som fastställs av Vetenskapsrådet *God forskningssed* (2024). De grundläggande principerna om information, samtycke, konfidentialitet och anonymitet har väglett forskningsprocessen. Alla lärare informerades i förväg om studiens syfte och genomförande. I enlighet med principen om informerat samtycke har varje lärare gett sitt godkännande både skriftligt, genom att underteckna en samtyckesblankettet, och muntligt i samband med intervjutillfället. De informerades även om sin rätt att när som helst återkalla sitt samtycke utan att behöva ange skäl. För att säkerställa deltagarnas anonymitet och upprätthålla konfidentialitet anonymiserade alla uppgifter under transkribering. Intervjupersonerna tilldelas därefter fiktiva nummer (Lärare 1, Lärare 2, etc) baserat på vilken ordning intervjuerna genomfördes. Detta tillvägagångssätt säkerställer att ingen information i den färdiga uppsatsen kan kopplas till en specifik individ. All insamlad empirin, i form av ljudfiler från intervjuerna och transkriberad text, har lagrats på universitets server. Denna lagringsplats är lösenordsskyddad och följer gällande riktlinjer för datasäkerhet, vilket minimerar risken för obehörig åtkomst. Transkriberingen av intervjuerna har genomförts av mig. Detta säkerställer en hög kvalitet och noggrannhet i databearbetning, samtidigt som det bidrar till en djupare förtrogenhet med det empiriska materialet.

4.4 Bearbetning av det insamlade materialet

Analysarbete inleddes med att samtliga intervjuer transkriberades ordagrant. Transkriberingen utgjorde det första steget för att komma nära materialet och skapa förutsättningar för en noggrann och systematisk analys. Efter transkriberingen skapades ett analysdokument där varje lärare tilldelades en egen rubrik, under vilken relevanta utsagor och formuleringar noterades i relation till studiens forskningsfrågor. Detta arbete utfördes både under transkriberingen och vid upprepade genomlyssningar av

inspelningarna och genomläsningar. I denna fas genomfördes en första kodningsomgång enligt Saldañas (2015) ramverk, där meningsbärande delar av intervjuerna markerades och försågs med korta, beskrivande koder. Kodningen syftade till att fånga vad lärarna sa. Arbetet resulterade i ett kodmaterial med ett antal preliminära koder (markerade med färg), underrubriker och analytiska markeringar.

Efter den initiala kodningen sammanfördes och jämfördes kodanteckningar för att identifiera återkommande uttryck och mönster. Denna fas motsvarar kategorisering i Saldañas (2015) terminologi, det vill säga att gruppera koder som uppvisar likheter och att synliggöra mönster i lärarnas utsagor. Under kategoriseringensfasen framträdde exempelvis återkommande beskrivningar av det demokratiska uppdraget som kunde relateras till Biestas (2016, 2020) tre teoretiska begrepp. Dessa begrepp växte induktivt genom att de visade sig fånga centrala mönster i det empiriska materialet. Biestas (2016, 2020) begreppsapparat kom därigenom att fungera som ett teoretiskt komplement till diskursteorin genom att belysa vilka utbildningsfunktioner de framträdande diskurserna kan relateras till.

I det fortsatta analysarbetet blev det tydligt att lärarna inte alltid använde samma ord eller begrepp, men att deras utsagor om det demokratiska uppdraget formades genom återkommande och liknande betydelser. Med utgångspunkt i den tidigare kodningen och kategoriseringen identifierades därför teman, vilket förstås som övergripande idéer i lärarnas tal (Saldaña, 2015). Ett centralt tema handlade om vad eleverna behöver "veta", exempelvis innebörden av rösträtt, yttrande- och åsiktsfrihet eller skillnaden mellan olika statsskick. Dessa uttryck pekades mot ett gemensamt mönster kopplat till elevers demokratiska kunskaper och förmågor, även om detta inte alltid formuleras explicit. Detta tema, som fick namnet kunskap, prövades därefter som en möjlig nodalpunkt. Skälet var att temat återkom i flera intervjuer och tycktes strukturera hur lärarna talade om det demokratiska uppdraget. På detta sätt utgjorde den tematiska analysen en grund för den diskursteoretiska fördjupningen.

I linje med Laclau och Mouffes (2001) diskursteori analyserades därefter om nodalpunkten kunskap fungerade som ett organiserande tecken i lärarnas tal. Materialet granskades på nytt för att säkerställa att mönster återkom i flera intervjuer och hade en strukturerande funktion i diskursen. Relevanta citat, ord och uttrycks markerades och färgkodas, vilket möjliggjorde en tydligare överblick kring hur nodalpunkten artikuleras. Den fortsatta analysen följde samma arbetssätt: återkommande uttryck, ord

och idéer identifierades, prövades som möjliga nodalpunkter och organiserade i diskurser som fångade diskursens övergripande struktur.

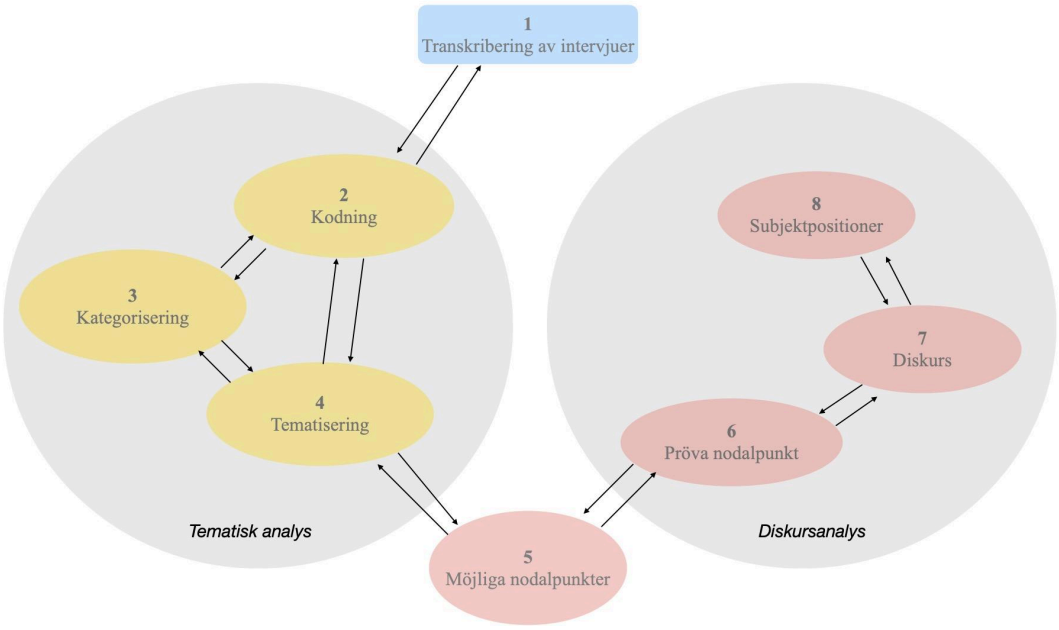
4.4.1 Subjektspositioner

Efter varje identifierad diskurs och nodalpunkter genomfördes nästa steg: undersökning av vilka subjekstpositioner som framträder inom respektive diskurs. Analysen baserades på Davies och Harrés (1990) positioneringsteori där subjektspositioner förstås som de "roller", identiteter och handlingsutrymmen som konstrueras genom språkliga praktiker. Arbetet i denna fas styrdes av följande analytiska fråga: Vad *gör* denna diskurs i termer av positioner, identitet och "roller"? Frågan användes för att analysera hur olika diskurser formade särskilda sätt att vara lärare, och elev på, i relation till det demokratiska uppdraget. Analysen fokuserade på tre aspekter, vilket tydliggörs i tabell 2.

Tabell 2: Analytiska aspekter som används för att identifiera subjektspositioner inom respektive diskurs.

Vilka identiteter som etableras.	Vilket ansvar eller/och funktion får läraren/eleverna.	Vilka handlingsutrymmen blir möjliga/begränsade.

Genom att använda denna analytiska struktur blev det möjligt att synliggöra hur varje diskurs inte enbart uttrycker olika uppfattning om det demokratiska uppdraget, utan också producerade särskilda subjektspositioner. Analysen visar därmed hur olika sätt att tala om det demokratiska uppdraget skapar olika möjligheter att agera, förstå sig själv och blir förstådd på som lärare, och samtidigt hur elever positioneras inom respektive diskurs. För att tydliggöra analysprocessen finns en egenskapad modell (Figur 2) nedan som påvisar den cykliska processen mellan de olika delarna



Figur 2: Analysmodell, från tematisk analys till diskursanalys.

Figur 2 illustrerar studiens analytiska arbetsgång i åtta steg. Analysen inleds med transkribering av intervjuer, följt av kodning, kategorisering och tematisering, vilket tillsammans utgör den tematiska analysen. Utifrån de identifierade teman formuleras möjliga nodalpunkter, vilket därefter prövas analytiskt i relation till materialet. I nästa steg identifieras diskurser kring det demokratiska uppdraget, vilka möjliggör analys hur olika positioner konstrueras för lärare och elever. Pilarna markerar att analysen är iterativ, där stegen samspelar och kontinuerligt omprövas snarare än följer en strikt linjär ordning.

4.5 Metoddiskussion

Intervjun utgör en av de mest centrala metoderna inom kvalitativ forskning (Alvehus, 2019; Trost, 2010; Kvale, 1997). Samtidigt är intervjuformen metodologiskt krävande, då den förutsätter noggrann planering, genomförande, transkribering och analys. Även om intervjuer ofta används för att generera kunskap om ett fenomen, är det viktigt att betona att intervjusamtalet inte är en neutral informationskälla. Det präglas i hög grad av den sociala och språkliga kontext inom vilken det äger rum, vilket innebär att det som uttrycks i intervjusituationen alltid är en situerad och interaktiv situation. Intervjun fångar således ett ögonblick av meningsskapande snarare än en fullständig eller objektiv representation av intervjupersonens erfarenheter. Trots detta kan intervjuer ge värdefulla insikter i hur människor förstår, tolkar och artikulerar olika aspekter av det studerade fenomenet.

En av styrkorna med kvalitativa intervjuer är deras flexibilitet. Intervjuaren kan anpassa både ordningsföljden och formuleringen av frågor, i motsats till standardiserade frågeformulär där handlingsutrymmet är mer begränsat. Samtidigt bör intervjuer förstås som specifika sociala situationer i sig. Inom diskursiva praktiker (Svensson, 2019) skiljs det åt från vardagliga samtal genom att de genomförs med ett tydligt syfte och inom en bestämd tid och rumslig ram (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022; Trots, 2010; Kvale, 1997). De är därmed inte att betrakta som naturliga interaktioner, utan som strukturerade möten präglade av forskningssammanhangets förutsättningar.

Studien vilar på ett diskursteoretiskt perspektiv där språk förstås som handling och som en central del i konstrueringen av social verklighet (Foucault, 1972). Lärarnas utsagor om skolans demokratiska uppdrag betraktas inte som neutrala beskrivningar av en given ordning, utan som språkliga praktiker som både uttrycker och reproducerar specifika diskurser. Diskursbegreppet fungerar här både som teoretiskt ramverk och analytiskt verktyg, då fokus inte ligger på att kartlägga individuella uppfattning utan att synliggöra de diskursiva mönster, positioneringar och maktrelationer som präglar hur skolans demokratiska uppdrag talas fram.

5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultat och analys integrerat. Avsnittet är strukturerat utifrån de fem i studien identifierade diskurserna vilket är kvalificeringsdiskurs, fostransdiskurs, paradoxal toleransdiskurs, lärardiskurs samt delaktighetsdiskurs. Avsnittets analytiska upplägg tar sin utgångspunkt i den egengjorda teoretiska modell som presenteras i Figur 1. Varje diskurs analyseras med utgångspunkt i dess centrala nodalpunkter, följt av en analys av de subjektspositioner som framträder för lärare och elever. Diskurserna relateras därefter till Biestas (2016, 2020) tre utbildningsteoretiska begrepp.

5.1 Kvalificeringsdiskurs: Kunskap i fokus

Den första identifierade diskursen benämns som kvalificeringsdiskurs. Inom denna diskurs framträder det demokratiska uppdraget främst som ett kunskapsområde, något som elever förväntas lära sig 'om', snarare än 'genom' eller 'för'. Diskursen organiseras kring en central nodalpunkt “kunskaper”, som ger mening åt andra relaterade begrepp såsom statsskick, rösträtt och skillnader mellan demokrati och diktatur. Genom denna nodalpunkt stabiliseras en förståelse av det demokratiska uppdraget som i första hand kognitivt och innehållsorienterat. Lärare 2 betonar betydelsen av att elever “har koll på principer för demokrati” och menar att kunskap är avgörande för att kunna identifiera odemokratiska situationer i både större och mindre sammanhang. Detta uttrycks i följande citat:

> Att man liksom har koll på principerna för demokrati så att man vet när saker är odemokratiskt till exempel. För det tror jag är jätteviktigt för oss, för alla medborgare att veta. Så att man kan känna till när saker inte är demokratiska och inte är riktigt som det ska vara. Och det kommer allt från högpolitik till mindre sammanhang med vänner eller med bekanta. (Lärare 2)

Även lärare 1 framhåller denna förståelse och hänvisar till “de klassiska kriterierna” för vad som utgör en demokrati respektive diktatur:

> Och med den demokratiska värdegrunden så utgår jag ju från, om man nu ska säga, de klassiska kriterierna. Vad är demokrati och vad är en diktatur? Vad är inte en demokrati? (Lärare 1)

Teoretiskt kan denna diskurs förstås i nära relation till Biestas (2016) första begrepp, kvalificering, därav namnet på diskursen. Kvalificering handlar om att

skolan ska rusta elever med de kunskaper och färdigheter som krävs för att fungera i samhället. I empirin syns klassificeringens logik tydligt; det demokratiska uppdraget uppfattas som att eleverna måste tillägna sig vissa centrala faktakunskaper som berör demokrati. Genom dessa uttalanden konstrueras eleverna som subjekt som förväntas inta positionen "den kunniga eleven". Utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv innebär detta att diskursen producerar en specifik subjektsposition (Davies & Harré, 1990), där elevernas demokratiska kompetens definieras genom deras förmåga att återge och tillämpa faktakunskaper om demokratiska principer och strukturer. Samtidigt innebär denna diskursiva konstruktion att andra sätt att förstå det demokratiska uppdraget hamnar i bakgrunden. När det demokratiska uppdraget främst förstås som ett kunskapsområde riskerar demokrati genom deltagande att marginaliseras. I Biestas (2016, 2020) termer ges kvalificering företräde medan socialisering och särskilt subjektifiering får ett mer begränsat utrymme. Elevernas möjlighet att utvecklas som demokratiska subjekt genom praktisk deltagande och prövande framträder därmed som sekundärt i relation till kravet på behärskning av fakta.

Denna diskurs går i linje med tidigare forskning som visar hur en stark kunskapsdiskurs präglar förståelsen av skolans demokratiska uppdrag inom de samhällsorienterade ämnena. Olovsson (2021) och Henriksson Persson (2017) visar hur demokratifostran ofta reduceras till ett innehåll som ska förmedlas och bedömas, snarare än till en praktik som ska erfaras.

5.2 Fostransdiskurs: Införlivas i normer

Den andra identifierade diskursen benämns som fostransdiskurs. Till skillnad från kvalificeringsdiskursen, där det demokratiska uppdraget främst konstrueras som ett innehåll eleverna ska tillägna sig, framträder det demokratiska uppdraget här som en normativ och moralisk praktik som elever förväntas införlivas i. Denna diskurs organiseras kring nodalpunkten "demokratiska värden", vilket ger mening åt relaterade begrepp som respekt, empati, ansvar, hänsyn, social förståelse, självkontroll och förmåga att leva tillsammans med andra. Lärare 6 belyser detta tydligt genom att lyfta fram "hur man är mot varandra", vilket handlar om fostran och beteende snarare än kunskap.

> Då brukar jag mer fokusera på det. Just det där som är inne på medborgare. Det begreppet kan vara ganska tvåsidigt. Eller vara en god medborgare. Man använder

> det i politiska debatter också. Jag tror det handlar mycket om hur man är mot varandra. Just den biten tycker jag är viktig att prata om. (Lärare 6)

Även lärare 2 uttrycker en liknande syn där fostran och beteende framstår som centrala delar av det demokratiska uppdraget.

> Alltså det här med att vi ska fostra eleverna till att leva i ett samhälle med oliktänkande. Alltså om man ska sammanfatta det på något sätt. Och att vi fostrar dem till att kunna fungera i ett samhälle, kunna respektera andra människor oavsett åsikter och tankar. (Lärare 2)

Inom fostransdiskursen blir det demokratiska uppdraget inte främst ett innehåll, utan mer en karaktärsfråga. Elever ska utveckla ett visst sätt att vara som anses förenligt med demokratiska ideal. Detta innebär att elever konstrueras som subjekt som behöver besitta och ha "rätt" attityder och beteende, snarare än enbart ha "rätt" kunskaper. Subjektspositionen blir därmed "den demokratiska eleven", en elev som förväntas internalisera skolans värden och uppträda i enlighet med dessa i vardagliga situationer. Elevers demokratiska kompetens förstås i termer av deras förmåga att visa respekt, lyssna på andra, följa regler, kunna samspela i grupper samt leva med oliktänkande.

Denna diskurs ligger nära Biestas (2016, 2020) andra begrepp, socialisering, som handlar om hur skolan för in elever i rådande normer, traditioner och sociala ordningar. Det starka fokuset på normer och beteenden begränsar elevers möjlighet att framträda som självständiga och oförutsägbara subjekt, där subjektifiering ges ett mer begränsat utrymme. När det demokratiska uppdraget främst förstås som att internalisera "rätt" värden och uppträda på ett socialt acceptabelt sätt riskerar elevers eventuellt "avvikande" perspektiv, motstånd eller kritiska ifrågasättanden att förstås som problem snarare än som potentiellt demokratiska uttryck. I fostransdiskursen framstår skolans demokratiska uppdrag som ett arbete med att forma elever till medborgare som uppvisar acceptabla och önskvärda sociala beteenden. Diskursen ligger i linje med tidigare forskning som visar hur skolans arbete med demokrati och värdegrund ofta präglas av normativa föreställningar om vad som räknas som önskvärda beteenden och värderingar. Runfors (2006) samt Dahl och Lundgren (2006) visar hur elever i sådana sammanhang riskerar att positioneras som i behov av fostran till demokratiska värden, snarare än som egna subjekt.

Det är samtidigt viktigt att understryka att kvalificeringsdiskursen och fostransdiskursen inte alltid framträder som ömsesidigt uteslutande. Vissa lärare rör sig mellan dessa diskurser och skiftar beroende på resonemang. Det framträder tydligt hos lärare 4, där det både kopplas till kunskap om samhällets strukturer och till förmågan att hantera motgångar, vänta på sin tur och fungera i sociala sammanhang.

> Demokratiska medborgare, jag tänker göra en medborgare av dem. Göra goda medborgare…Utan det är helt enkelt, de ska veta vad de kan möta i samhället som vuxna. Det tycker jag är en demokratisk grej, att de vet att allt det här gamla blahaet om rösträtt och så vidare, det är ganska självklara grejer. Det ser jag som en självklar grej av det. Men jag ser också det här att just kunna veta det, att det ibland går för en och ibland går mot en. Livet är inte alltid i rakt linje och att man får vänta på sin tur och så vidare, så vidare. (Lärare 4).

Denna diskursiva rörlighet synliggör hur skolans demokratiska uppdrag inte är entydigt definierat, utan formas genom en pågående förhandling mellan olika pedagogiska och normativa logiker. I lärarnas tal framträder mer specifika spänningar kring vilka värden och uttryck som kan rymmas inom denna fostran. I nästa diskurs fördjupas därför analysen kring hur pluralism och tolerans förstås och begränsas i praktiken, genom det som här benämns som paradoxal toleransdiskurs.

5.3 Paradoxal toleransdiskurs

I linje med fostransdiskursen framträder det ett tal hos lärare att elever ska lära sig att leva med andra, förstå olika perspektiv och inse de olikheter människor bär, framförallt i religionskunskap.

> Men också att framställa vad religionkunskap handlar om i skolan idag. Idag handlar det om att lära sig om religioner och även skapa sig förståelse och ömsesidighet att vi tror på olika saker. (Lärare 6)

Samtidigt framkommer det i lärarnas tal att betoning på respekt och pluralism förenas med normativt dragna gränser. Denna spänning kan förstås som en paradoxal toleransdiskurs, där tolerans och öppenhet framställs som centrala demokratiska ideal, men där dessa ideal samtidigt begränsas av vad som definieras som grundläggande demokratiska värden. Diskursens nodalpunkt är “demokratisk olikhet” och kretsar kring begrepp som pluralism, respekt, människors lika värde, dialog och tolerans. Här framställs det demokratiska

uppdraget som att eleverna ska utveckla en förmåga att värna om pluralism, men att denna pluralism är begränsad. Flera av lärarna betonar att olikheter är en grundläggande och central del av det demokratiska uppdraget, men att vissa uttryck, särskilt sådana som strider mot det som benämns som grundläggande demokratiska värden, konstrueras som oacceptabla. Det gäller exempelvis homofobi, rasism eller sexistiska åstiker. I denna diskurs positioneras eleverna som subjekt som både ska vara toleranta och kunna identifiera och avvisa uttryck som anses kränka människors lika värde. Lärare 2 lyfter fram exempel där elever uttryckt homofobiska åsikter med hänvisning till religion. I dessa fall menar läraren att eleverna behöver förstå att demokratins värden överordnade både individuella övertygelser och religiösa tolkningar.

> Alltså det finns ju lägen där det inte har gått bra. Alltså jag har haft elever som har haft religionsundervisning. Och så har vi pratat om sexualitet och annat. Och så har det varit elever som har varit super-anti. Och uttryckt sig som väldigt homofobiskt och så har man försökt bemöta det på ett bra sätt. Och försöka få eleverna att förstå att det inte bara är vad du tycker och vad din religion säger utan när man lever i ett demokratiskt samhälle så är det lite mer än så. (Lärare 2)

På ett liknande sätt beskriver lärare 1 hur högerextrema eller kvinnofientliga åsikter behöver mötas och "motbevisas", ofta genom fakta eller statistik från exempelvis Brottsförebyggande rådet.

> Det var ju den klassen som var väldigt tuff. Och man möter ju ändå de här högerextrema åsikterna. I alla klasser. Och kvinnofientliga och så. Och det jag alltid har gjort är att skapa diskussioner. Vi låter folk få lägga fram vad de tycker. Men sen behöver vi också kunna motbevisa de här åsikterna med bevis. Och i de fallen det går så använder jag mig jättemycket, som till exempel Brottsförebyggande rådet, statistiken. (Lärare 1)

Genom dessa uttalanden framträder en diskurs där vissa åsikter betraktas som legitima uttryck för olikhet, medan andra anses oförenliga med demokratiska värden och blir föremål för korrigering. Lärares 1:s användning av fakta kan förstås som ett sätt att upprätthålla den demokratiska normens hegemoniska position, ett försök att stabilisera en "rätt" tolkning av demokratiska värden mot konkurrerande, odemokratiska betydelser. Tillsammans visar dessa utsagor att lärarna i praktiken upprätthåller en normativ gräns för vilka uttryck som anses acceptabla inom skolans demokratiska ramverk. Eleverna ska tolerera och förstå olikhet, men inte all form av olikhet. Pluralismens gränser är tydligt definierade; tolerans är giltigt endast inom de ramar som

skolan, läroplanen och lärarna etablerar. Detta ställer också krav på att eleverna ska veta var gränsen för olikhet går, samt hur den ska bemötas.

5.4 Lärardiskurs: Lärare som förmedlare och förebilder

I lärarnas tal om det demokratiska uppdraget framträder inte enbart föreställningar om vad elever ska lära sig eller hur de bör fostras, utan även beskrivningar om lärares egen roll. I denna diskurs positionerar lärarna sig inte enbart som förmedlare av kunskap eller värden, utan också som aktiva bärare och representanter av demokratiska ideal. Diskursen benämns här som lärardiskursen och kännetecknas av föreställningar om lärare som normativa förebilder, gränssättare och ansvarstagande aktör i relation till det demokratiska uppdraget. Diskursens identifierade nodalpunkt är "bärare av det demokratiska uppdraget "där lärarna positionerar sig själva som den som bär, representerar och upprätthåller dessa värden i skolan, vilket gör att "bärare av det demokratiska uppdraget" fungerar som denna diskursens sammanhållande centrum. Läraren blir därmed en normbärare vars handlingar, språk och bemötande utgör ett praktiskt uttryck för det demokratiska uppdraget. Denna syn innebär att det demokratiska uppdraget sker inte bara genom undervisning utan genom en levd praktik, där läraren själv måste gestalta, levandegöra och representera det demokratiska uppdraget i sitt yrkesutövande. Lärarna beskriver rollen som både professionell och moralisk, där deras egna värderingar, handlingar och sätt att vara på blir en central del av det demokratiska uppdraget. Lärare 2 uttrycker detta tydligt.

> Alltså att det är konkret att lära ut vad demokrati och icke-demokrati är…Och sen lärare, ledare för barn och ungdomar. Så tror jag det är jätteviktigt hur man ska förklara hur man själv är gentemot andra. Och så lite så här, vad har man för åsikter och värderingar? För jag tror det är jätteviktigt att vi vuxna på skolan och jag själv då också får med oss rätt typ av värderingar som då är förhoppningsvis demokratiska. Jag tror barnen, ungdomarna, påverkas jättemycket av de som är vuxna. (Lärare 2)

Här konstrueras läraren som en normativ förebild vars egna demokratiska värderingar anses forma elevernas förståelse av vad det demokratiska uppdraget innebär. Läraren framstår som en central aktör vars egna hållningar påverkar eleverna.

Samtidigt betonas ett ansvar att markera och korrigera uttryck som bryter mot demokratiska normer. Läraren framstår då som en gränssättare, med ansvar att aktivt motverka det som anses vara "fel". Lärare 1 beskriver detta på följande sätt:

> Vi har ett jätteansvar att markera när saker är fel. Jag har ett jättedilemma när jag upplever att mina vuxna kollegor inte markerar när någonting är faktiskt fel och rent av olagligt. Och där känner jag att det är faktiskt vårt uppdrag. (Lärare 1)

Att "markera" framstår som en central demokratisk praktik genom vilken läraren upprätthåller den normativa ramen för vad som anses vara godtagbara uttryck. Läraren tillskrivs således makt att vägleda och korrigera, men också ansvar att agera i linje med demokratiska principer. Även lärare 3 betonar lärarens roll som värdebärare:

> Jag är bärare av de demokratiska värderingarna så att jag går i god för att de ändå belyses och arbetas med. (Lärare 3)

I denna diskurs skapas olika former av subjektspositioner, för lärare är det den demokratiska förebilden, den normativa gränssättaren, den värdebärande auktoriteten och den ansvarstagande ledaren. Varje subjektsposition erbjuder ett specifikt sätt att förstå, tala om och agera i det demokratiska uppdraget (Davies & Harré, 1990). Även om lärarna kan röra sig mellan dessa positioner, innebär de sammantaget en form av maktutövning. De definierar vad som räknas som legitima demokratiska värden och vilket ansvar läraren förväntas ta i upprätthållande av dessa. Subjektspositionerna, särskilt läraren som den demokratiska förebilden, gränsättaren och värdebäraren framträder tydligt i lärare 5:s tal om det demokratiska ledarskapet.

> Att ha ordning och reda med eleverna i klassrummet kan du skilja från demokratisk ledare men det är lätt att de blandas ihop för att om du framstår som väldigt auktoritär så framstår du också som någon som inte lyssnar utan du bara kör ditt liksom. Men en god demokratisk ledare kan ju hålla isär dem och hålla ordning samtidigt så man är väldigt mån att visa att man lyssnar på eleverna när de kan uppföra sig enligt en demokratisk kod liksom eller den demokratiska koden. Som innebär att du lyssnar på andra, du är öppen för motargument, du kan diskutera, du behöver inte skrika. Du måste kunna hålla ordning samtidigt som du är öppen för dialog. (Lärare 5)

Här positioneras läraren som den som måste balansera mellan ordning och dialog, kontroll och lyhördhet. Att elevernas möjlighet till delaktighet görs beroende av deras förmåga att "uppföra sig enligt en demokratisk kod", förstärker lärarens position som normativ gränssättare och en demokratisk förebild. Det är läraren som avgör när dialog är möjligt och på vilka villkor den kan äga rum, vilket ytterligare visar hur diskursen reproducerar maktasymmetri mellan lärare och elev.

Även om lärarna utgår från sin positionering skapas också subjektspositioner för eleverna. Dessa berör främst "den formbara eleven", "den som ska korrigeras" och "den framtida medborgaren". Utifrån en diskursteoretisk förståelse (Davies & Harré, 1990) är

subjektspositioner inte neutrala roller, utan positioner som erbjuder vissa sätt att vara, tänka och tala på, samtidigt som de utesluter andra möjliga positioner. När subjektspositioner som “den formbara eleven” framträder förutsätter det att eleven saknar, eller inte har, “rätta” demokratiska värden och behöver fyllas med dem. Även “eleven som ska korrigeras” riskerar att positioneras som potentiellt odemokratisk och i behov av moralisk styrning. Subjektspositionen “den framtida medborgaren” förutsätter att eleven ännu inte är ett färdigt subjekt utan är i behov av att fostras mot ett visst ideal.

Genom att lärarna positionerar sig som bärare av “rätta” demokratiska värderingar etableras också en normativ hierarki där lärarens förståelse av det demokratiska uppdraget ges tolkningsföreträde.

Denna diskurs kan förstås i nära relation till Biestas (2016, 2020) begrepp socialisering, då lärarens uppgift blir att föra vidare och upprätthålla ett etablerat normsystem som definierar vad som räknas som demokratiskt acceptabla värderingar, beteenden och uttryck. Lärares språkbruk och handlingar framställs som centrala verktyg för att forma elevernas demokratiska förhållningssätt, vilket innebär att det demokratiska uppdraget förstås som något som ska införlivas snarare än förhandlas. Däremot framträder subjektifiering (Biesta, 2016, 2020) i mer begränsad omfattning inom denna diskurs. När läraren ges tolkningsföreträde att definiera vad som räknas som “rätta demokratiska värden”, reduceras elevernas möjligheter att framträda som självständiga och ansvarstagande subjekt. Elevernas position blir i hög grad formbar, korrigerbar och framtidsorienterad, snarare än redan deltagande i den demokratiska gemenskapen. Subjektifiering skjuts därmed framåt i tiden och riskerar att underordnas socialiseringens krav på anpassning.

Sammantaget bidrar diskursen till att stabilisera en förståelse av det demokratiska uppdraget där demokrati främst upprätthålls genom normöverföring och gränsdragning. Även om lärarens roll framstår som central, innebär denna positionering en maktutövning som begränsar utrymmet för elevernas subjektifiering i Biesta mening (2016, 2020). Ur ett diskursteoretiskt perspektiv (Foucault, 1972; Laclau & Mouffe, 2001) framstår inte denna makt som individuell utan som legitimerad genom diskursen själv. Genom att läraren positioneras som bärare av “rätta” demokratiska värden neutraliseras tolkningsföreträdet och framstår som nödvändigt snarare än som ett uttryck för maktutövning. Det demokratiska uppdraget görs därmed till något som representeras och administreras av läraren, snarare än något som gemensamt praktiseras och förhandlas i klassrummet.

5.5 Delaktighetsdiskurs: Inflytande med villkor

I lärarnas tal uppstår en diskursiv spänning mellan idealet om elevdelaktighet och föreställningar om elevers begränsade förmåga. Nodalpunkten i denna diskurs är "delaktighet med villkor". Å ena sidan betonar lärarna vikten av att eleverna får delta i demokratiska arbetssätt såsom diskussioner, grupparbete, skapa klassregler och vara med och bestämma kring innehåll och arbetssätt. Å andra sidan uttrycks en uppfattning om att eleverna är "omogna", "inte redo", "för små" eller "saknar" de sociala förmågor som krävs för att delta i sådana praktiker. Denna motsägelse producerar en särskild delaktighetsdiskurs, där elevens demokratiska deltagande framstår som önskvärt i teorin men begränsas i praktiken. En av lärarna uttrycker detta tydligt.

> Men man brukar se det med tiden så brukar de mogna för det och då tycker jag att då ska man släppa in och ha mycket mer elevinflytande som ett sätt att vi är en demokratisk grupp eller vad man ska kalla det för och vi tar beslut tillsammans. (Lärare 2)

Här blir elevinflytande ett ideal, något som är önskvärt men endast när eleven anses har mognat in i rollen. Den demokratiska praktiken skjuts därför framåt i tiden, snarare än att utgöra en del av undervisningen nu. En av lärarna, lärare 3 uttrycker en stark skepsis mot elevstyrda arbetssätt.

> Alla experiment när eleven ska bestämma själv vad de ska läsa om är helt åt skogen. Då lägger man ett ansvar på unga människor som inte vet någonting. Du kan ju inte begära att unga människor som är 14 år ska rigga hur de ska läsa om historia. De kan ju inte så mycket. Men inom ramen för det kan man ju skapa olika arbetsmetoder. Så att de ändå får ganska mycket spelrum i det. (Lärare 3)

Inom denna diskurs konstrueras både elever och lärare genom tydligt differentierade subjektspositioner. Eleverna positioneras som "potentiella demokratiska subjekt" vars rätt till delaktighet är villkorad av en föreställd grad av mognad, kunskap och social kompetens. Demokratiskt deltagande framstår därmed inte som en självklar del av elevernas nuvarande skolvardag, utan som något som kan tilldelas när elevernas bedömas vara "redo". Elevernas subjekt formas således genom någon form av "bristdiskurs", där de förstås som ofärdiga demokratiska aktörer snarare än som redan deltagande medborgare i skolans gemenskap. Samtidigt positioneras läraren som den legitima "vakten för demokratiskt deltagande". I denna position tillskrivs läraren tolkningsföreträde att avgöra när och i vilken utsträckning elevinflytande kan tillåtas. Läraren framträder som den som besitter både den kunskap och den mognad som eleverna antas sakna, vilket legitimerar en asymmetrisk maktrelation. Genom att

elevdelaktighet görs beroende av lärarens bedömning reproduceras en hierarkisk ordning där det demokratiska uppdraget förstås som något som administreras uppifrån snarare än som gemensam praktik. Tillsammans bidrar dessa subjektspositioner till att stabilisera en förståelse av det demokratiska uppdraget där demokrati erkänns som ett ideal, men samtidigt begränsas i praktiken. Elever erbjuds en framtida position som egna demokratiska subjekt men deras nuvarande handlingsutrymme reduceras. Lärarens position blir därmed inte endast att möjliggöra demokratiska arbetssätt utan också att reglera och villkora dess utövande i skolans vardag.

Denna diskurs kan förstås i relation till Biestas (2016, 2020) teoretiska begrepp, främst socialisering och subjektifiering. Inom denna diskurs ges socialisering en framträdande roll där elevernas fostran till "rätt" beteenden, attityder och social kompetens framstår som en förutsättning för deltagande. Demokratiskt handlande kopplas därmed till anpassningar mot etablerade normer snarare än till faktiskt delaktighet. Här går det även att betrakta kvalificeringen genom föreställningar om elevernas bristande kunskap och mognad. Elevernas begränsade kunskaper och erfarenheter används som argument för att skjuta upp deras demokratiska inflytande, vilket innebär att det demokratiska uppdraget förstås som något som kräver ett visst mått av förvärvad kompetens innan det kan praktiseras. På så sätt blir kvalificering ett villkor för delaktighet, snarare än ett resultat av deltagande. Genom att inta rollen som "vakten för demokratiskt deltagande" för elevdelaktighet blir läraren den som reglerar när socialisering och kvalificering anses tillräckligt för att subjektifiering ska tillåtas.

6. Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie är att bidra med ökad förståelse för hur sex verksamma religionskunskapslärare i grundskolan talar om skolans demokratiska uppdrag, samt att identifiera vilka dominerande diskurser som framträder i deras uttlanden. De två centrala forskningsfrågorna är: Vilka dominerande diskurser framträder i religionskunskapslärares tal om det demokratiska uppdraget? Och hur konstrueras lärares och elevers positioner genom dominerande diskurser om det demokratiska uppdraget?

Resultaten i studien aktualiserar flera frågor om hur skolans demokratiska uppdrag förstås, avgränsas och ges praktisk innebörd i lärares vardagliga arbete. Snarare än att peka mot en entydig förståelse, framträder ett spänningsfält där det demokratiska uppdraget förstås som kunskap, normöverföring, tolerans och delaktighet, där dessa delar ofta organiseras på ett sätt som kan begränsa elevers faktiska handlingsutrymme. I följande avsnitt diskuteras och problematiseras dessa diskursiva mönster och spänningar, inte minst i relation till ett bildningsperspektiv.

6.1 Det demokratiska uppdragets spänningar och normer

När det demokratiska uppdraget konstrueras som ett kunskapsområde ges kvalificering (Biesta, 2016; 2020) ett tydligt företräde. Ett sådant fokus kan förstås som nödvändigt och viktigt för att elever ska kunna orientera sig i samhället, med det aktualiserar samtidigt frågan om vilka elever som ges tillgång till det demokratiska uppdraget och på vilka villkor. Om demokratisk kompetens främst kopplas till förmågan att tillägna sig och återge specifika kunskaper riskerar elever med svårigheter i skolan att missgynnas, inte minst elever som har utmaningar med språkliga, kognitiva eller skolrelaterade krav. När det demokratiska uppdraget förstås som ett innehåll som kan mätas och bedömas, snarare än som en praktik som ska erfaras, riskerar vissa elevers erfarenheter och perspektiv och sätt att delta på osynliggöras.

Samtidigt uppstår frågan om hur neutralt detta kunskapsinnehåll faktiskt är. Då lärare har ett stort inflytande över vad som definieras som korrekt kunskap om demokrati, bidrar de också till att dra gränser för vad som anses vara legitima tolkningar av vad demokrati innebär. I samtida utbildningsdiskurser (Huss, 2024) betonas ofta vikten av att inte ta demokratin för givet, exempelvis genom att tydliggöra skillnader

mellan demokratiska och diktatoriska styrelseskick. Samtidigt är denna distinktion komplicerad och inte entydig. Det finns idag ett antal samhällen som formellt definieras som demokratiska, men som i praktiken uppvisar auktoritära drag. Demokrati framträder därmed som ett komplext, föränderligt och politiskt omstritt begrepp snarare än som ett stabilt och självklart kunskapsinnehåll. Denna komplexitet ställer höga krav på lärare som förväntas att navigera mellan att förmedla etablerade demokratiska principer och förhålla sig till demokrati som ett historiskt, politisk och ideologiskt föränderligt fenomen.

Denna normativitet förstärks ytterligare i fostransdiskursen, där demokratiska värden framträder som något som elever ska införliva genom sitt sätt att vara på och agera utifrån. Att fostran till respekt, självkontroll och social anpassning framstår som centralt kan förstås som ett svar på skolans vardagliga utmaningar, men väcker också tankar kring exkludering. Vems sätt att visa respekt erkänns som legitimt, och vilka uttryck och beteenden riskerar att tolkas som odemokratiska? Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar hur värdegrundsarbete i skolan kan bidra till kategorisering och exkludering, där vissa elever framställs som i behov av korrigering snarare än som legitima deltagare i den demokratiska processen (Kronlid, 2017; Runfors, 2006; Dahl & Lundgren, 2006).

Om normer för demokratiskt uppförande tas för givet och betraktas som allmängiltiga kan det leda till att olika sätt att agera, kommunicera och delta på i ett demokratisk samhälle osynliggörs. Demokratiskt engagemang, respekt och motstånd tar sig inte nödvändigtvis uttryck i enhetliga eller normativt önskvärda former, utan formas av individens erfarenheter, livsvillkor och sociala sammanhang. I skolans kontext innebär det att elever som inte uttrycker sig i linje med etablerade normer för "demokratisk beteende" riskerar att uppfattas som odemokratiska snarare än som bärare av alternativa sätt att förstå och praktisera demokrati på.

Liknande problematisering aktualiseras i relation till tolerans. Denna studie visar att tolerans ofta förstås som ett centralt demokratiskt ideal, inte minst inom religionskunskap, men att denna tolerans är tydligt villkorad. Detta väcker en tanke om att tolerans snarare fungerar som ett reglerande begrepp än som ett frigörande begrepp. När vissa åsikter och uttryck definieras som icke-toleranta positioneras elever inte enbart som bärare av olikhet, utan också som potentiella hot mot den demokratiska ordningen. Det är läraren, med stöd i läroplanen och skolans värdegrund, som ytterst definierar var denna gräns går. Tolerans blir inte en ömsesidig praktik, utan en

asymmetrisk relation. Tolerans kan inte förstås som ett neutralt begrepp. Det förutsätter alltid en relation där någon ges makt att tolerera och någon annan positioneras som den som ska tolereras, där vissa uttryck definieras som tolererbara medan andra exkluderas. Brown (2006) menar att det är en reglerande praktik där makten att tolerera tillfaller den dominanta, medan den som tolereras positioneras som avvikande. Frågan blir då om tolerans i skolans praktik möjliggör mötet med oenighet eller om den i första hand verkar för att stabilisera rådande normer. Ahmed (2012) visar bland annat hur tolerans ofta är kopplat till krav på anpassning. Den som tolereras förväntas inte störa den rådande ordningen, vilket gör tolerans till en villkorad form av inkludering.

Även elevdelaktighet framträder som ett ideal som i praktiken begränsas. När delaktighet görs beroende av föreställningar om mognad, kunskap och självkontroll skjuts den demokratiska praktiken framåt i tiden. Detta aktualiserar frågan om demokrati förstås som något som elever tränas inför, snarare än som något de redan deltar i. Denna spänning är relevant och bör belysas i större utsträckning. Elever är egna personer och medborgare i ett samhälle och att deras möjlighet till att utöva och praktisera demokrati baseras på lärares omdöme kring mognad, fostran och socialt beteende förstärker den asymmetriska maktrelationen och osynliggör elever som egna unika individer.

Denna studie lyfter även frågor om makt och styrning. Läroplanen och skolans värdegrund framställs ofta som neutrala och vedertagna utgångspunkter, men kan förstås som politiska och ideologiska dokument som sätter ramar för vad som bland annat räknas som demokratiskt och vilka kunskaper och värden som står i fokus (Wahlström, 2018). När dessa ramar tas för givet riskerar maktutövning att osynliggöras och framstå som nödvändig snarare än som något som kan ifrågasättas. Studien pekar därmed mot behovet av fortsatt kritisk reflektion kring hur demokrati, normativitet och bildning samexisterar i skolans vardag.

6.2 Bildningsperspektiv

Sammantaget kan resultatet i denna studie förstås i relation till ett bredare bildningsperspektiv. Bildning kan här inte reduceras till vare sig kunskapsinhämtning eller normativ fostran, utan bör förstås som en pågående och oförutsägbar process där individen utvecklas i förhållande till sig själv, andra och samhället (Sjöström & Tyson, 2022). Ur ett bildningsperspektiv ska skolans demokratiska uppdrag vara mer än ett

innehåll eller ett normsystem. Det ska snarare ses som en praktik där elever ges möjlighet att träda fram som subjekt i relation till världen. De identifierade diskurserna i studien pekar på att bildningsidealet ofta begränsas i praktiken. När det demokratiska uppdraget främst konstrueras som ett kunskapsområde riskerar bildning att reduceras till kvalificering där fokus ligger på behärskning av fakta snarare än på elevers möjlighet att utveckla egna kritiska och emancipatoriska förhållningssätt. På motsvarande sätt riskerar en stark fostransdiskurs att förskjuta bildning mot socialisering, där elever förväntas anpassa sig till givna normer snarare än att kritiskt förhålla sig till dem. Även fast Biesta (2016; 2020) lyfter fram att kvalificering och socialisering är viktigt inom utbildning, så ska de inte få övertag, utan de ska samexistera med subjektifiering.

Även tolerans, som ofta framställs som ett centralt bildningsideal, framträder i studien som en villkorad och normativ praktik. När tolerans definieras genom vad som är fastställt som demokratiskt acceptabelt begränsas utrymmet för konflikt, motstånd och olikhet. Detta står i spänning till bildningsperspektiv där mötet med det främmande, det svåra och det utmanade utgör en central förutsättning för subjektets utveckling (Biesta, 2016; 2020). Utifrån Biestas (2016; 2020) teori kan bildning förstås i nära relation till subjektifiering, det vill säga möjligheten för elever att framträda som självständiga och ansvarstagande subjekt. Studien visar emellertid att subjektifiering ofta skjuts åt sidan till förmån för kvalificering och socialisering. Därmed riskerar skolans demokratiska uppdrag att förlora sin bildningspotential och istället reduceras till en fråga om korrekt kunskap, rätt värden och anpassat beteende.

6.3 Centrala slutsatser

Syftet med denna studie har varit att bidra med en ökad förståelse för hur religionskunskapslärare i grundskolan talar om det demokratiska uppdraget, samt hur detta tal genom olika diskurser bidrar till att skapa specifika positioner för lärare och elever. Genom en diskursanalytisk ansats har studien synliggjort hur det demokratiska uppdraget inte framträder som entydigt eller neutralt, utan formas genom konkurrerande och delvis motstridiga diskurser. I analysen har fem dominerande diskurser identifierats: kvalificeringsdiskurs, fostransdiskurs, paradoxala toleransdiskurs, lärardiskurs, samt delaktighetsdiskurs. Tillsammans visar dessa hur skolans demokratiska uppdrag pendlar mellan att förstås som ett kunskapsinnehåll, en normativ fostran, ett villkorat toleransideal och en praktik där elevdelaktighet både eftersträvas och begränsas. I

lärarnas tal framträder demokrati som något som ska läras, införlivas och administreras, snarare än som något som fullt ut praktiseras i elevernas nuvarande skolvardag. I studien framträder religionskunskap som en laddad arena för skolans demokratiska uppdrag, då ämnet samtidigt förväntas främja pluralism, tolerans och kritiskt tänkande, och att upprätthålla tydliga normativa gränser. Det gör lärarens position särskilt komplex och bidrar till att synliggöra de diskursiva spänningar som präglar demokratifostran i skolan.

Ett centralt resultat är att dessa diskurser skapar tydliga subjektspositioner. Eleverna positioneras via lärares tal som formbara, korrigerbara och framtida demokratiska subjekt, medan lärarna positioneras som normativ förebild, värdebärare och gränssättare med tolkningsföreträde. Genom dessa positioneringar reproduceras asymmetriska maktrelationer där elevernas möjlighet till delaktighet och självständigt handlande görs beroende av lärarens bedömningar av mognad, kunskap och beteende. I relation till Biestas (2016; 2020) tre utbildningsfunktioner visar studien hur kvalificering och socialisering ges företräde, medan subjektifiering ges ett mer begränsat utrymme. Demokratiskt deltagande skjuts ofta framåt i tiden och görs villkorat, vilket innebär att elever i mindre utsträckning ges möjlighet att träda fram som egna subjekt i nuet. Detta riskerar att reducera skolans demokratiska uppdrag till en fråga om kunskap, rätt värden och anpassat normativt beteende. När det demokratiska uppdraget förstås som något som ska läras in eller överföras riskerar dess bildande potential att begränsas. Studien bidrar därmed med kunskap om hur det demokratiska uppdraget inte enbart är ett professionellt ramverk, utan en diskursivt konstruerad praktik där frågor om makt, normativitet och subjektivitet ständigt är närvarande.

6.4 Kritisk reflektion kring studien

Denna studie har haft som ambition att genom ett diskursteoretiskt perspektiv bidra med en ökad förståelse för hur religionskunskapslärare talar om det demokratiska uppdraget. Samtidigt finns vissa begränsningar som bör uppmärksammas. Studien bygger på intervjuer med ett mindre antal lärare vilket innebär att resultaten främst speglar de deltagande lärarnas tal och erfarenheter. De diskurser som identifierats visar hur mening skapas i mötet mellan forskare och intervjupersonerna. Det innebär att resultaten är situerade men ger samtidigt värdefulla insikter i hur det demokratiska uppdraget kan förstås och uttryckas. Vidare innebär valet av diskursanalys att fokus riktas åt språkets

normerande och maktproducerande funktioner. Detta möjliggör en kritisk granskning av hur det demokratiska uppdraget görs meningsfullt, men riskerar samtidigt att tona ned lärares intentioner, professionella överväganden och praktiska begränsningar. De diskurser som analyseras ska därför inte förstås som uttryck för enskilda lärares medvetna strategier, utan som en del av bredare utbildningspolitiska och samhälleliga sammanhang.

Studien fokuserar på hur elever positioneras i lärarnas tal, men inkluderar inte elevers egna perspektiv. Det innebär att analysen inte fångar hur elever själva upplever skolans demokratiska uppdrag eller hur de förstår krav på tolerans, delaktighet och demokratiskt uppförande. Detta begränsar möjligheten att uttala sig om hur de identifierade diskurserna faktiskt tas emot eller omförhandlas i praktiken.

Slutligen bör det uppmärksammas att studiens teoretiska ramverk präglas av ett kritiskt förhållningssätt till normativitet och makt. Detta teoretiska ramverk påverkar vilka aspekter av det demokratiska uppdraget som synliggörs och vilka som hamnar i bakgrunden. I analysen har fokus legat på att identifiera dominerande diskurser i lärarnas tal om det demokratiska uppdraget. Detta har inneburit att vissa individuella uttalanden som behandlar alternativa delar av det demokratiska uppdraget inte har fått samma analytiska utrymme, trots att de kan vara betydelsefulla. Valet var att prioritera det som framträder som diskursivt återkommande och stabilt är i linje med studiens diskursteoretiska ansats, inte minst kring begreppet nodalpunkter, men det innebär samtidigt att komplexiteten i resonemangen som kan framträda hos vissa enskilda lärare riskerar att förenklas. Även om analysen har strävat efter att nyansera de identifierade diskurserna, exempelvis genom att visa på hur lärare kan röra sig mellan de olika diskursiva positionerna, kan vissa utsagor ha fått mindre utrymme eller hamnat i bakgrunden. Enskilda lärare berörde exempelvis frågor om folkmord, krig, globala konflikter eller specifika elevsituationer, med dessa teman har inte analyserats vidare då de inte framträdde som diskursivt återkommande i materialet. Studien har därmed prioriterat det som förstås som dominerande diskurser snarare än tematiska variationer i enskilda intervjuer. Resultatet bör därför förstås som en analys av möjliga och dominerande sätt att tala om det demokratiska uppdraget, snarare än som en heltäckande bild av lärares tal.

Att lärare talar om olika aspekter relaterade till det demokratiska uppdraget kan förstås i relation till intervjufrågornas öppna och breda karaktär. Denna utformning har möjliggjort rika och mångfacetterade resonemang, men har samtidigt inneburit att

lärarnas svar i hög grad styrts av individuella erfarenheter, intressen och aktuella undervisningssituationer. Intervjusituationen i sig kan därmed ha påverkat vilka frågor som aktualiserades och vilka som förblev mer i periferin. Det innebär att analysen inte gör anspråk på att fånga samtliga dimensioner av hur lärare förstår och arbetar med det demokratiska uppdraget, utan snarare belyser de diskursiva mönster som ges företräde i lärarnas tal. Studien bidrar därmed med en analys av hur vissa förståelser stabiliseras och framstår som självklara, snarare än som en heltäckande bild av alla möjliga sätt att tala om demokrati i skolans kontext.

6.5 Vidare studier

Ett centralt spår för vidare forskning är att undersöka hur de diskurser som identifierats i denna studie tar sig i uttryck i den faktiska klassrumspraktiken. Genom klassrumsobservationer skulle framtida studier kunna analysera hur demokratiska ideal, tolerans och elevdelaktighet omsätts i konkreta undervisningssituationer samt hur gränser för acceptabelt beteende eller uttryck förhandlas i interaktionen mellan lärare och elever. Ett sådant perspektiv skulle möjliggöra en fördjupad förståelse av hur skolans demokratiska uppdrag praktiseras, snarare än enbart hur det talas om. Vidare studier skulle även med fördel kunna anta ett kritiskt perspektiv på tolerans i skolans demokratiska uppdrag. En sådan ansats skulle möjliggöra analyser av hur tolerans inte enbart fungerar som ett demokratisk ideal, utan också som en normativ och reglerande praktik som definierar gränser för vad och vem som kan tolereras. Genom att undersöka hur tolerans operationaliseras i undervisning och styrdokument kan framtida forskning synliggöra hur makt, normalitet och avvikelse reproduceras i skolans arbete med demokrati.

6.6 Avslutande kommentar

Den här studien har visat att skolans demokratiska uppdrag inte framträder som ett entydigt eller lätt uppdrag, utan som ett komplext och stundtals motsägelsefullt uppdrag präglat av normer, gränsdragningar och överväganden. Skolans demokratiska uppdrag är aldrig neutralt eller färdigt, utan formas ständigt i relation till samhälleliga, politiska och pedagogiska sammanhang. Jag hoppas att denna studie har bidragit till att aktualisera frågor om makt, normalitet och vilka subjekt som ges utrymme att träda fram som demokratiska aktörer. Den kan också förstås om ett bidrag till en pågående

diskussion om demokrati som bildningsprocess snarare än som ett fast innehåll eller uppsättning av rätta värden. Ett sådant perspektiv öppnar upp för att se skolans demokratiska uppdrag som ett gemensamt och oförutsägbart uppdrag, där både lärare och elever ges möjlighet att pröva, ifrågasätta och mötas i mötet med det demokratiska samhällets inneboende spänningar.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram att arbetet med denna studie har präglats av både analytiska utmaningar och en successivt fördjupad förståelse av forskningsområdet. Jag utgick från ett starkt intresse för skolans demokratiska uppdrag, ett område som återkommande uppkommer i samtal med lärare och skolledning. Under arbetets gång har detta intresse fördjupats ytterligare samtidigt som studien har synliggjort komplexiteten i hur det demokratiska uppdraget förstås och praktiseras. Det har inte bara bidragit till att öka mina kunskaper utan också till nya frågor och reflektioner kring vad skolans demokratiska uppdrag innebär. Det är viktigt, särskilt i ljuset av bildningsperspektivet, att inte betrakta skolans demokratiska uppdrag som givet eller entydigt, utan något som ständigt kräver återkommande diskussioner och reflektion. Olika förståelser av läraruppdraget skapar olika förutsättningar för hur demokrati kan erfaras, praktiseras och ifrågasättas i skolans vardag. Att värna om skolans demokratiska uppdrag kan inte reduceras till att överföra “kunskaper” eller “rätt” värderingar. Snarare kräver det en medveten vilja att synliggöra och problematisera de normer, maktpositioner och gränsdragningar som genomsyrar skolans vardag. Utan ett sådant kritiskt perspektiv och beredskap riskerar demokrati och det demokratiska uppdraget att förvandlas till ett disciplinärt uppdrag, där elevers rätt och möjlighet att framträda som egna subjekt görs beroende av huruvida deras sätt att tänka, tala och agera uppfattas som önskvärt av skolan.

Referenser

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life.* Duke University Press.

Aldenmyr, S. I. (2013). Handling challenge and becoming a teacher: an analysis of teachers' narration about life competence education. *Teachers and Teaching*, *19*(3), 344–357. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754164.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater : Om skolan i demokratin och demokratin i skolan.* (Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164) [Doktorsavhandling] Uppsala universitet.

Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.

Alvén, F. (2024). Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies, 56*(5), 537–553. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322502.

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok* (2 uppl.). Liber.

Andreasson, J., & Johansson, T. (2020). *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. Studentlitteratur.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie* (Gothenburg studies in politics, 128) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30651/gupea_2077_30651_1.pdf

Arneback, E., & Jämte, J. (2023). En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *29*(3-4), 32-58. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-110055.

Assarson, I., Ahlberg, A., Andreasson, I., & Ohlsson, L. (2011). *Skolvardagens komplexitet: En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65938c/1553963739510/Skolvardagens%20komplexitet.pdf.

Axelsson, T., & Qvarsebo, J. (2014). Värdegrund och livskunskap som styrningsteknologier. I T. Axelsson, J. Balldin & J. Qvarsebo (Red.),

Styrningskonst på utbildningsarenan : upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs (s. 41-58). Studentlitteratur.

Backer, D. I. (2017). The Critique of Deliberative Discussion. A Response to "Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions." *Democracy & Education, 25*(1), 1-6. https://doi.org/10.65214/2164-7992.1300.

Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104. https://doi-org.proxy.mau.se/10.1111/edth.12411.

Borsgård, G. (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget: Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning och Demokrati, 29*(1), 65-84. https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1545316/FULLTEXT01.pdf.

Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat?: Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan* (Karlstad University studies, 2009:41) [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:233087/FULLTEXT01.pdf.

Brown, W. (2006). *Regulating aversion: tolerance in the age of identity and empire*. Princeton University Press.

Carlbaum, S. (2016). Equivalence and Performance Gaps in Swedish School Inspection: Context and the Politics of Blame. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(1), 133–148. https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/01596306.2014.936929.

Colla, P. S. (2018). Teaching "fundamental values" in the Swedish education system: Towards an anti-authoritarian Regime of Truth. *Quaderni Di Sociologia*, *78*(78), 101–124. https://doi-org.proxy.mau.se/10.4000/qds.2187.

Cooper, A. (2019). *Skolan som demokratiprojekt: En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* (Karlstad University studies, 2019:22)

[Doktorsavhandling, Karlstad Universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1340301/FULLTEXT01.pdf.

Crespo Lopes, J., & Liljefors Persson, B. (2023). Young People Developing Their Identity Perception and Values: How Can School Support Such a Process by Bringing in Controversial Issues? *Societies, 13*(12), 1-11. doi.org/10.3390/soc13120260.

Dahl, A., & Lundgren, M. (2006). *Sunt förnuft: en fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete.* I L. Sawyer & M. Kamali (Red.). *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (s. 275-311). SOU 2006:40. Stockholm. https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 20*(1), 43–63. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.

Eagleton, T. (1983). *Literary theory: an introduction*. Blackwell.

Englund, A., & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?*(Rapporter från Pedagogiska institutionen, 17). Örebro universitet. https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1dd78e959ba2aca/hur-realisera-vardegrunden.pdf.

Englund, T. (Red.). (2007). *Utbildning som deliberativ kommunikation - förutsättningar, möjligheter och konsekvenser*. Daidalos.

Englund, T. (2014). *Forskning om medborgar- och demokratifostran - en forskningsöversikt beställd av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet*. Vetenskapsrådet.

Englund, T., & Quennerstedt, A. (2008). Linking curriculum theory and linguistics: the performative use of 'equivalence as an educational' policy concept. *Journal of Curriculum Studies, 40*(6), 713-724. https://doi.org/10.1080/00220270802123938.

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Kapitel 5: Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (56-79). Liber.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. Pantheon Books.

Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. (1st American ed.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1986). *The Foucault reader. An introduction to Foucault's thought with major new unpublished material.* (Ed. P. Rabinow). [u.o]: Penguin Books.

Foucault, M. (1971/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Översättning Mats Rosengren. Symposion.

Graff, J. (2022) Debating as a Deliberative Instrument in Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*, *41*(4), 613–633. https://doi.org/10.1007/s11217-022-09844-6.

Henriksson Persson, A., & Aldenmyr, I. S. (2017). Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning. *Nordidactica*, *2017*(2), 75–99. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19043/17234.

Huss, J. (2024 29 maj). *Riksdagens talman: "Vi har tagit demokratin för givet för länge*. Hämtad 2025- 12-10 från https://www.vilarare.se/nyheter/demokrati/riksdagens-talman-vi-har-tagit--demokratin-for-givet-for-lange/.

Jarl, M., & Rönnberg, L. (2019). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. (uppl. 3). Liber.

Jerrim, J., & Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and*

Accountability, *34*(1), 5–32. https://doi-org.proxy.mau.se/10.1007/s11092-021-09360-0.

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (Avhandlingar framlagda vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, 44) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. https://gupea.ub.gu.se/server/api/core/bitstreams/c70d825d-13cb-4b0f-aa81-e5207397a66b/content.

Kittelmann Flensner, K. (2023). Att vara enig om att inte vara enig - undervisning om kontroversiella frågor. I O. Franck & P. Thalén (Red.). *Mellan kunskap och fostran : en bok om syfte och mål med skolans undervisning om etik* (s. 19-30). Studentlitteratur.

Kronlid, D. (2017). *Skolans värdegrund 2.0: etik för en osäker tid* (uppl.1). Natur & kultur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kärnebro, K. (2023). Teaching RE – for what purpose? A discourse analysis of teachers' talk about their teaching in relation to children's existential questions. *Nordidactica*, *13*(2023:4), 158–178. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24560/22629.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics.* Trans, Moore, W., & Cammack, P. Verso. https://files.libcom.org/files/ernesto-laclau-hegemony-and-socialist-strategy-towards-a-radical-democratic-politics.compressed.pdf.

Lahdenperä, P. (2001). Värdegrund som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G, Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet* (s.138-155). Studentlitteratur.

Larsen, E., & Mathé, N. E. H. (2023). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(2), 327–343. https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/00313831.2021.2021437.

Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: övervägande kring en deliberativ didaktik* (Örebro Studies in Education, 21) [Doktorsavhandling,

Örebro Universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01.pdf.

Larsson, L., & Larsson, A. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden . *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education, 11*(2021:1), 1–21. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22093.

Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *Curriculum Journal*, *31*(4), 687–703. https://doi-org.proxy.mau.se/10.1002/curj.31.

Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola* (Doktorsavhandlingar inom den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, 22) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:743456/FULLTEXT01.pdf.

Lindblad, S. (2025 12 juni). *Majoriteten vill att skolan fokuserar på demokrati - inte konkurrens*. Hämtad 2025-11-20 från https://www.gu.se/nyheter/majoritet-vill-att-skolan-fokuserar-pa-demokrati-inte-konkurrens.

Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education*, *37*(3), 240–255. https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944094.

Lindström, N. (2025). Reframing controversy: a performative perspective on controversial issues in education about religions and worldviews. *Journal of Beliefs & Values*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2520482.

Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?* (Malmö studies in international migration and ethnic relation, 4, Linköping studies in art and science, 329) [Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Malmö högskola]. DiVA https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404484/FULLTEXT02.pdf.

Ljunggren, C., Unemar Öst, I., & Englund, T. (2015). Inledning: Controversial Issues Education – på svenska. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & Englund, T. (Red.).

Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen (s. 11-24). Gleerups.

Mills, S. (2004). *Discourse*. (2. ed.). Routledge.

Möller, Å. (2010). "Den "goda" mångfalden: Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik." *Utbildning & Demokrati, 19*(1), 85-106. https://journals.oru.se/uod/article/view/922/911.

Olovsson, T. G. (2021): Teaching and learning in integrated social studies: What knowledge is most important for students to acquire? *Journal of Social Science Education, 20*(4), 121-146. https://doi.org/10.11576/jsse-4451.

Olskog, A. (2025 15 oktober). *Skolans demokratiuppdrag viktigare än någonsin*. Hämtad 2025-12-03 från https://www.sverigeslarare.se/om-oss/opinion-debatt/ordforandeblogg/skolans-demokratiuppdrag-viktigare-an-nagonsin/.

Persson, A. (2022). Mycket mer än en metod: Lärare samtalar om arbetet med kontroversiella frågor i geografiundervisningen. *Utbildning Och Demokrati*, *31*(1), 5–29. https://doi-org.proxy.mau.se/10.48059/uod.v31i1.1862.

Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin: En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling* (Lund Studies in Sociology of Law, 33) [Doktorsavhandling (monografi), Lunds universitet]. Lund University Publications. https://lup.lub.lu.se/search/files/3708199/1579125.pdf.

Qvarsebo, J., & Axelsson, T. (2015). Are we constructing Lutherans, people with values or US citizens? I A. Fejes & K. Nicoll (Red.), *Foucault and a politics of confession in education* (s. 146-158). Routledge.

Ringarp, J. (2017). PISA som styrinstrument. I J. Landahl & C. Lundahl (red.) (2017), *Bortom PISA*. Natur & kultur.

Runfors, A. (2006). *Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar*. I L. Sawyer & M. Kamali (Red.), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (135-167). SOU 2006:40. Stockholm. https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/

utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640.

Runfors, A. (2007). Lära sig sin plats. I G. Arvastson & B. Ehn (Red.), *Kulturnavigering i skolan.* Gleerups.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. (3. edition). Sage Publications.

Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.

Skolforskningsinstitutet. (2022). *Att lära demokrati - lärares arbetssätt i fokus* (2022:03). https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2022/12/Att-lara-demokrati.pdf.

Skolforskningsinstitutet. (2025). *Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen* (2025:03). https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2025/10/Kontroversiella-fr%E2%80%A0gor-i-religionskunskap-lsenord.pdf.

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund- slutrappor*t (Diarienummer 2011:6547). https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/.

Skolinspektionen. (2020). *Kontroversiella frågor i undervisningen - en övergripande rapport* (Diarienummer 40-2020:8334). https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022.* Reviderad 2022. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718.

Skolverket, (2025). *Talis 2024: En studie om lärares och rektorers arbete i årskurs 7-9*. https://www.skolverket.se/getFile?file=13325.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. (1 uppl). Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (u.å.). (2024). *God forskningssed*. (120 s.). https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html.

Von der Lippe, M. (2021) Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education, 43*(4), 400-410. https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227.

Wahlström, N. (2023). Curriculum policy, teaching, and knowledge orientations. *Teachers and Teaching, 29*(3): 259-275. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159364.

Wang, Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: a structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology, 14*(1345740). 1-13. 10.3389/fpsyg.2023.1345740.

Öberg, P. (2022). Kapitel 6: Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Allmän information om studien, syfte, samtycke och de etiska överväganden.

Introduktion

1. Berätta lite om dig själv och din lärarbakgrund?
    a. Årskurser, vilka årskurser har du nu
    b. Behörighet, vilken behörighet har du
    c. År som undervisade i SO-ämne, hur länge har du arbetat som SO-lärare

2. Hur är det att arbeta som lärare?

3. Finns det något du vill ta upp innan vi går in på frågor som rör det demokratiska uppdraget?

Tema 1: Det demokratiska uppdraget ur ett metaperspektiv

1. Om du fick fritt beskriva det demokratiska uppdraget i skolan, hur skulle du beskriva det då?

2. Hur uppfattar du det demokratiska uppdraget personligen?
    a. Utifrån ett lärarperspektiv?
    b. På vilket sätt?

3. Hur skulle du beskriva demokratisk fostran?

4. Hur tänker du kring syftet med det demokratiska uppdraget?

5. Finns det situationer/tillfällen som du kan beskriva som visar hur det demokratiska uppdraget blir synligt?
    a. Kan du ge exempel?

Tema 2: Läraren

1. Hur skulle du beskriva din position/lärarroll i relation till det demokratiska uppdraget?

2. Finns det något som påverkar din lärarroll i relation till det demokratiska uppdraget?
    a. På vilket sätt?

3. Finns det tillfällen/situationer du kan beskriva som visar på hur du arbetar med det demokratiska uppdraget?

4. Hur uppfattar du ditt ansvar i relation till eleverna?
    a. Skola
    b. Demokratiuppdrag?

Tema 3: Undervisning

1. Hur skulle du beskriva ditt/dina ämnets relation till det demokratiska uppdraget

2. Finns det något som kan upplevas som svårare och/eller lättare i din undervisning kopplat till det demokratiska uppdraget?

3. Hur skulle du beskriva just religionskunskapsämnet relation till det demokratiska uppdraget?

Tema 4: Eleverna

1. Hur skulle du beskriva elevernas position i relation till det demokratiska uppdraget?
    a. Har du exempel?

2. Om du tänker på ord eller uttryck som beskriver elevernas position/roll i det demokratiska uppdraget bäst, vilka ord eller uttryck tänker du på då?

3. Hur skulle du säga att eleverna beskrivs i samtal om skolans uppdrag, vad tycker du utmärker det språket?
    a. Allmänt
    b. På din arbetsplats
    c. I undervisningen

4. Finns det exempel på situationer eller tillfällen där elevernas relation till demokratiuppdraget blir synligt?

Tema 5: Skolan och kontexten

1. Hur skulle du beskriva skolans position/roll i relation till det demokratiska uppdraget?

2. Finns det något som du upplever påverkar skolans relation till det demokratiska uppdraget?
    a. Ge exempel

3. Finns det tillfällen eller situationer som visar skolans relation till det demokratiska uppdraget?

Tema 6: Avslutande

1. Kan man veta om man har lyckats med det demokratiska uppdraget?
    a. Om ja, hur?
    b. Om nej, varför?

2. Finns det något mer du vill berätta/ta upp om det demokratiska uppdraget?

Bilaga 2

MALMÖ UNIVERSITY

Fakulteten för lärande och samhälle

Hej!

Mitt namn är Andjela Aleksic och jag läser masterprogrammet i ämnesdidaktik vid Malmö universitet. För närvarande skriver jag min masteruppsats inom religionskunskapsdidaktik och söker lärare i religionskunskap som vill ställa upp på en individuell semistrukturerad intervju.

Syftet med studien är att analysera hur religionskunskapslärare talar om skolans demokratiska uppdrag och att identifiera vilka diskurser som framträder i deras uttalanden. Varje intervju tar cirka 30-60 minuter och kommer att spelas in med en diktafon, intervjun kan genomföras på plats eller digitalt, beroende på vad som passar bäst. Alla lärare och skolor kommer att anonymiseras och studien följer de fyra centrala etiska principerna, sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och integritet enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.

Jag undrar om du skulle kunna vidarebefordra denna förfrågan till religionskunskapslärarna på din skola, eller om du vill att jag kontaktar dem via dig.

Tack på förhand för din hjälp!

Vänliga hälsningar,

Andjela Aleksic, masterstudent i ämnesdidaktik vid Malmö universitet.

andjela_11@hotmail.com

07…….

Bilaga 3

MALMÖ UNIVERSITET

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE INSTITUTION

Datum:

Samtycke till medverkan i masterarbete

Mitt namn är Andjela Aleksic och jag läser masterprogrammet i ämnesdidaktik vid Malmö universitet. Just nu skriver jag mitt avslutande arbete, en masteruppsats, som förväntas lämnas in i januari år 2026.

Syfte med studien är att analysera hur religionskunskapslärare talar om det demokratiska uppdraget. Det empiriska materialet samlas in genom individuella semistrukturerade intervjuer, där fokuset kommer vara på lärarnas språkbruk, tolkningar och uppfattning kring det demokratiska uppdraget. Det insamlade materialet kommer att analyseras utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv.

Intervjun kommer att spelas in med diktafon för att jag i efterhand ska kunna transkribera och analysera materialet. Inga privata mobiltelefoner kommer användas för inspelning och endast jag kommer ha tillgång till inspelningar. Vid transkribering kommer samtliga lärare att avidentifieras och inspelningarna används enbart i forskningssyfte. De personuppgifter som samlas in i studien, kontaktuppgifter, namn, behörighet, antal år som verksam samt ljudinspelningar kommer endast att användas för forskningsändamål. Samtliga skolor och lärare kommer att anonymiseras och all insamlat material kommer att behandlas konfidentiellt. Studien följer de allmänna forskningsetiska principerna som fastställs i Vetenskapsrådets rapport om god forskningssed 2024

(https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html.)

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med uppsatsen, samt att alla samtyckesblanketter kommer förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Studien utgår från följande:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens underskrift och namnförtydligande:

Andjela Aleksic

Kontaktuppgifter till student:

andjela_11@hotmail.com.

07.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Bodil Liljefors-Persson

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

Jesper Sjöström

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00

MALMÖ UNIVERSITET *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsombud	dataskyddsombud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets masterprogram i ämnesdidaktik.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för masterprogrammet i ämnesdidaktik vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

MALMÖ UNIVERSITET

Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. [1]

Namn: …….

Namnförtydligande: …….

Dagens datum: ……..

[1] De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf