



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå

Den demokratiska medborgaren och den kritiska medborgaren

En kvalitativ studie i samhällskunskapslärares uppfattningar om spänningen mellan värdeförmedling och kritiskt tänkande

Författare: Ronja Holmér

Handledare: Roger Melin

Examinator: Göran Morén

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG22K

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 11 mars 2022

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

Denna studie syftar till att fördjupa kunskapen om hur samhällskunskapslärare uppfattar förhållandet mellan det värdetraderande uppdraget och det kritiska uppdraget i sin undervisning i demokrati, samt på det sätt vilket samhällskunskapslärare beskriver att de undervisar i demokrati utifrån dessa uppdrag. Bakgrunden till studien är att det av läroplanen framgår att skolan både ska utbilda eleverna i grundläggande demokratiska värderingar och samtidigt uppmuntra till skilda åsikter och kritiskt tänkande. Inom den samhällskunskapsdidaktiska forskningen finns det uppfattningar om att detta representerar ett dubbelt uppdrag samt att det finns en motsättning mellan dessa uppdrag.

Studien bygger på en kvalitativ metodansats med inspiration från fenomenografin, där empirin utgörs av semi-strukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare i samhällskunskap. Resultatet har sorterats, kategoriserats och tematiserats med hjälp av analysmodellen och har sedan analyserats utifrån studiens teoretiska ramverk. Varje tema bygger på kategorier som rymmer lärarnas uppfattningar av det värdetraderande och det kritiska uppdraget samt uppfattningen av förhållandet mellan dem.

Slutsatser i studien är att lärarna har förhållandevis gemensam syn kring innebörden det värdetraderande uppdraget respektive det kritiska uppdraget. Sammanfattningsvis upplever lärarna inte några motsättningar eller konflikter mellan uppdragen men det finns en underliggande problematik som är svårfångad för lärarna. Problematiken kan möjligtvis förklaras genom att det är skillnad på hur de uppfattar uppdragen i relation till det övergripande demokratiuppdraget i läroplanen och hur de uppfattar uppdragen i den praktiska undervisningskontexten.

Nyckelord: Värdetraderande uppdraget, demokratifostran, medborgarfostran, skolans demokratiuppdrag, dubbla uppdrag, kritiska uppdraget, kritiskt tänkande, samhällskunskap.

Innehåll

1. Inledning och bakgrund.....	4
2. Syfte och frågeställningar.....	5
3. Teoretiskt ramverk	6
3.1 Teori	6
3.2 Tidigare forskning	11
4. Metod	16
4.1 Urval.....	17
4.2 Kvalitativa intervjuer.....	17
4.3 Tillvägagångssätt.....	18
4.4 Analysmetod.....	18
4.5 Etiska avvägningar och praktiska val.....	19
5. Resultat och analys.....	20
5.1 Tema 1. Lärarnas uppfattning om det värdetraderande uppdraget.....	20
5.1.1 Demokrati som förhållningssätt	20
5.1.2 Att engagera eleverna.....	22
5.2 Tema 2. Lärarnas uppfattning om det kritiska uppdraget	23
5.2.1 Kritiskt tänkande som källkritik	23
5.2.2 Kritiskt tänkande genom olika perspektiv	24
5.3 Tema 3. Lärarnas uppfattning om förhållandet mellan uppdragen i sin undervisning	26
5.3.1 Förhållandet mellan uppdragen är oproblematiskt.....	26
5.3.2 Upplevda svårigheter i undervisningen gällande uppdragen	27
5.3.3 Uppdragen hänger ihop	29
6. Diskussion	30
6.1 Uppfattningen om det värdetraderande uppdraget	30
6.2 Uppfattningen om det kritiska uppdraget.....	32
6.3 Uppfattningen om förhållandet mellan dessa uppdrag i undervisningen.....	33
6.4 Metoddiskussion.....	35
7. Slutsatser	36
8. Förslag på vidare forskning.....	37
9. Källhänvisning	38
9.1 Empiriskt material	39
Bilaga 1 – intervjuguide	40
Bilaga 2 – informationsbrev	41

1. Inledning och bakgrund

I läroplanen för gymnasieskolan framgår att skolväsendet vilar på demokratins grund och att ”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2011a, s. 1). De värden som framträder i läroplanen handlar bland annat om alla människors lika värde, jämställdhet, individens frihet och integritet, solidaritet och tolerans. Det framgår också att skolan aktivt ska motverka diskriminering och främlingsfientlighet (Skolverket, 2011a, s. 1). Att skolväsendet ska vila på demokratins grund och att utbildningen ska förmedla de grundläggande demokratiska värderingar som vårt samhälle vilar på brukar kallas för *skolans demokratiuppdrag*. Målet med skolans demokratiuppdrag, eller det demokratiska medborgarfostrande uppdraget, är i korthet att ”främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck” (Skolinspektionen, 2012, s. 6). I läroplanen specificeras detta genom att det är skolans uppgift att ”till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället” (Skolverket, 2011a, s. 2). Det framgår också att det inte är tillräckligt att enbart förmedla kunskap om demokratiska värden utan att dessa behöver konkretiseras genom att undervisningen bedrivs i demokratiska arbetsformer (Skolverket, 2011a, s. 2). Det handlar alltså om att elever ska ges förutsättningar att utveckla demokratisk och medborgerlig kompetens utifrån de grundläggande värderingar, kunskaper och förmågor som finns uttryckta i läroplanen (Skolinspektionen, 2012, s. 6). I ämnesplanen för samhällskunskap betonas den medborgerliga kompetensen på så sätt att undervisning i ämnet ska ”skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Skolverket, 2011b, s. 1).

Skolinspektionen framhåller att en viktig del av dessa medborgerliga kompetenser handlar om elevernas förmåga till kritisk analys, ett självständigt kritiskt tänkande samt att få komma till tals och utöva inflytande i undervisningen (Skolinspektionen, 2012, s. 7–8). Detta framgår även i läroplanens formulering om att skolan ska verka för saklighet och allsidighet, vilket innebär att skolan ska uppmuntra skilda uppfattningar och personliga ställningstaganden samt ett kritiskt tänkande hos eleverna (Skolverket, 2011a, s. 2–3). Det kritiska tänkandet definieras i läroplanen på olika sätt. Det handlar bland annat om att ”kritiskt granska information och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (Skolverket, 2011a, s. 3). Kritiskt tänkande handlar även om att värdera information, påståenden och förhållanden samt att granska och bedöma information för att kunna delta i diskussioner och ta ställning i olika värderingsfrågor. Detta återkommer i ämnesplanen för samhällskunskap där ett kritiskt förhållningssätt definieras som ”förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen” (Skolverket, 2011b, s. 1). Vad gäller lärarens roll i relation till kritiskt tänkande uttrycker läroplanen att läraren ska ”tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaper kan användas” (Skolverket, 2011a, s. 5–6).

Det framgår således att skolans demokratiuppdrag omfattar både förmedling av och kunskap om grundläggande demokratiska värderingar, men också att eleverna ska övas i kritiskt tänkande samt att de uppmuntras att uttrycka skilda åsikter och uppfattningar. Ett intressant tillägg i sammanhanget är att det i läroplanen understryks att alla som är verksamma inom skolan alltid ska ”hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem” (Skolverket, 2011a, s. 2). Både Skolverket och Skolinspektionen slår fast att skolan bör tillåta och bemöta åsikter som ifrågasätter värdegrunden, men att skolan inte får vara värdeneutral. Det ställer därför höga krav på den

enskilda lärarens medborgerliga och demokratiska kompetens i form av ett kritiskt förhållningssätt till de normer, värden och perspektiv som behandlas i undervisningen (Skolinspektionen, 2012, s. 8).

Inom ramen för samhällskunskapsdidaktik diskuterar Långström och Virta (2016) att detta representerar skolans dubbla uppdrag och mål, nämligen att utbilda unga människor i samhällets värdegrund (en form av medborgarfostran) samtidigt som vi ska utveckla deras förmåga till kritiskt tänkande (s. 33). Författarna menar vidare att detta i synnerhet gäller för samhällskunskap eftersom ämnet till stor del innefattar just demokrati och värdefrågor. Samhällskunskapsämnet är ett centralt ämne för att upprätthålla denna demokratiska medborgarfostran och det kritiska tänkandet. I dessa två uppdrag finns en inneboende konflikt; att å ena sidan lära eleverna vilka värderingar de ska ta till sig, å andra sidan att lära eleverna att tänka självständigt och tänka kritiskt. Samhällskunskap karaktäriseras därför till viss del av just spänningen mellan det normativa och det kritiska uppdraget (Långström & Virta, 2016, s. 23). Men det är mer komplext än så. Även om uppdragen är motstridiga förutsätter ändå demokratiskt medborgarskap ett kritiskt tänkande. Författarna fastslår att det handlar om en balansgång mellan normativitet och kritiskt tänkande, vilket gör att samhällskunskapsdidaktiken blir utmanande (Långström & Virta, 2016, s. 34).

Samhällskunskapsämnet och medborgarfostran är oundvikligt sammankopplade till politik, kultur och samhället i stort. I grund och botten bygger formuleringar i läroplaner och ämnesplaner på politiska värderingar, vilket påverkar vems syn på och vems tolkningar av samhället som blir avgörande för undervisningen (Långström & Virta, 2016, s. 28). Hur ska man då som samhällskunskapslärare förhålla sig till detta i sin undervisning? Och hur påverkar detta undervisningen av demokrati i samhällskunskap? I dessa frågor grundar sig uppsatsens fokus och intresseområde. I denna studie kommer det normativa uppdraget att benämnas som det värdeutraderande uppdraget med anledning av att det går att argumentera för att det kritiska uppdraget också är ett normativt uppdrag. Kritiskt tänkande är en förmåga som läroplanen och ämnesplanen fastslår att eleverna ska utveckla, vilket gör den normativ. Värdeutradering implicerar att något förmedlas eller överförs, vilket är vad som avses här. I studien används även det värdeutraderande uppdraget synonymt med det värdeöverförande/värdeförmedlande uppdraget, skolans demokratiuppdrag och delvis till medborgarfostran. Begreppet medborgarbildning syftar å andra sidan till en mer övergripande samhällsvetenskaplig demokratiutbildning som rymmer både värdeförmedling och kritiskt tänkande.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att fördjupa kunskapen om hur samhällskunskapslärare uppfattar förhållandet mellan det värdeutraderande uppdraget och det kritiska uppdraget i sin undervisning i demokrati, samt på det sätt vilket samhällskunskapslärare beskriver att de undervisar i demokrati utifrån dessa uppdrag.

Frågeställningarna i studien är följande:

1. Hur uppfattar samhällskunskapslärare det värdeutraderande uppdraget?
2. Hur uppfattar samhällskunskapslärare det kritiska uppdraget?
3. Hur uppfattar samhällskunskapslärare förhållandet mellan dessa uppdrag i sin undervisning?

3. Teoretiskt ramverk

Som teoretiskt ramverk för studien används Gert Biestas bok *God utbildning i mätningens tidevarv – avancerade studier i pedagogik* (2011) för att ge en bakgrund till synen på medborgarutbildning samt hans tankar om skolans olika funktioner samt förhållandet (friktionen) mellan dessa. Som teoretiskt ramverk används även Thomas Englund's kapitel *Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt* i boken *Deliberativ demokrati* (2004). Detta för att lyfta hans hållning kring hur det deliberativa samtalet på ett förnuftsgrundat sätt bidrar till uppfyllandet av både det värdebeträderande och det kritiska uppdraget. Slutligen används David Kronlids bok *Skolans värdegrund 2.0 – etik för en osäker tid* (2017) i vilken han hävdar att det finns en inneboende spänning mellan de två uppdragen vilket förhindrar utförandet och uppfyllandet av dessa.

Inom ramen för samhällskunskap och demokratiundervisning finns både svensk och internationell forskning som å ena sidan berör kritiskt tänkande och å andra sidan medborgarfostran. Eftersom denna studie inkluderar både kritiskt tänkande och medborgarbildning har det eftersökts och valts ut avhandlingar och forskningsartiklar som innehåller båda delar. Forskningen som valts ut fokuserar på hur samhällskunskapsämnet hanterar spänningen mellan dessa uppdrag, men där vissa forskare fokuserar mer på det ena än det andra uppdraget. Johan Sandahls avhandling *Medborgarbildning i gymnasiet - ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (2015) tar ett helhetsgrepp om samhällskunskapsämnets medborgarbildande roll medan Malin Tvärånas avhandling *Kritiskt omdöme i samhällskunskap – undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* (2019) tar ett helhetsgrepp om kritiskt tänkande. Till sist rundas den tidigare forskningen av med forskningsartikeln *On how RE teachers address the sometimes conflicting tasks of conveying fundamental values and facilitating critical thinking* av Niclas Lindström och Lars Samuelsson. Som titeln antyder är det just förhållandet mellan att förmedla värden och kritiskt tänkande som undersöks, vilket ligger väl i linje med denna studie. I artikeln är det dock religionslärares uppfattningar av dessa uppdrag som är i fokus, men då forskarnas frågeställning relaterar tydligt till denna studie anses artikeln bidra med viktiga perspektiv.

3.1 Teori

I boken *God utbildning i mätningens tidevarv - avancerade studier i pedagogik* (2011) problematiserar Biesta mätkulturen som han anser påverkar utbildningen på olika nivåer i samhället; från forskningen till utbildningspolitiken och ned till den praktiska verksamheten i skolorna. Mätkulturen består bland annat av fokus på mätning av resultat, ökad effektivitet och evidensbaserad utbildning, vilka är styrande för utbildningens inriktning (Biesta, 2011, s. 20–21, 35). Biesta menar att det inom talet för skolans mål och syfte saknas en normativ diskussion om vad utbildningen ska leda till och vad god utbildning faktiskt är. För att kunna skifta fokus från mätkulturen och i stället prata om vad som är önskvärt bör man ta i beaktning att skolan inte är endimensionell. Biesta föreslår därför en distinktion mellan tre funktioner i utbildningssystemet vilka han kallar för *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering*. Det krävs en medvetenhet kring dessa utbildningsfunktioner för att kunna diskutera vad som utgör god utbildning samt för att undvika att samtalet begränsas till mätbarhet (Biesta, 2011, s. 27–29, 33).

Den kvalificerande funktionen består av att förse elever med kunskaper och kompetenser som krävs såväl i arbetslivet som i det sociala livet. Här inryms också en medborgerlig aspekt

i form av politisk förståelse vilket innebär ”kunskaper och färdigheter som krävs för medborgarskap eller kulturell förståelse i största allmänhet” (Biesta, 2011, s. 28). Den kvalificerande funktionen har således även ett fokus på görande och konkret handling. Vidare definierar Biesta socialisation som det sätt på vilket vi ”via utbildningen blir en del av specifika sociala, kulturella och politiska ’ordningar’” (Biesta, 2011, s. 28). Det kan dels handla om att aktivt förmedla vissa värden och normer i förhållande till sociala och kulturella traditioner som vi önskar bevara. Socialisation kan också ses som en effekt av utbildningen, att eleverna fostras in i önskvärda och mindre önskvärda sätt att vara och agera. Slutligen innebär subjektifiering ”processen att bli ett subjekt” vilken bör möjliggöra för elever att bli självständiga i sitt görande och varande (Biesta, 2011, s. 28–29). Det innebär således en slags motsocialisering där eleverna får utrymme att *vara* egna individer utanför de rådande sociala ordningarna i stället för att *bli* individer inom dessa ordningar. Biesta framhåller vikten av att medvetandegöra dessa dimensioner och deras olika motiv när vi talar om skolans syfte och mål, men också förståelsen för att de påverkar varandra. Mellan funktionerna finns nämligen potentiella motsättningar, ”särskilt mellan dimensionerna kvalificering och socialisation å ena sidan och dimensionen subjektifiering å den andra”, vilket blir relevant i denna studie (Biesta, 2011, s. 29–30).

För att ytterligare redogöra för hur dessa utbildningsfunktioner kan utgöra motsättningar samt påverka utbildningens mål och syfte använder sig Biesta av medborgarutbildning som exempel. I den svenska kontexten finns inte medborgarutbildning som fristående ämne, men kan i denna studie relateras till samhällskunskapsämnet och dess roll att uppfylla den svenska skolans demokratiuppdrag. Enligt Biesta finns det inom utbildningsvärlden en tendens att reducera medborgarutbildning till kvalificering, med målet att rusta elever med kunskap och förmågor som anses viktiga för ett medborgarskap. Dessa kunskaper kan sammatantaget definieras som politisk förståelse, vilket både kan ”tolkas i termer av kunskap om medborgerliga rättigheter och skyldigheter och om hur det politiska systemet fungerar” och som ”att utveckla förmågan att kritiskt analysera dynamiken i politiska processer och aktiviteter” (Biesta, 2011, s. 31). Den tydliga begränsningen till kvalificering är ett försök att undvika politisk socialisation i utbildningen, alltså fostran av särskilda politiska värderingar. Trots detta finns det inom medborgarutbildning ofta en tydlig uppfattning om den ideala eller goda medborgaren där egenskaper som ”ansvarskännande” och ”aktivt medborgarskap” betonas (Biesta, 2011, s. 31). På det sättet blir medborgarutbildning ändå socialiserande då den skapar särskilt önskvärda subjektiviteter, vilket Biesta kritiserar då han menar att den politiska subjektiviteten bör få större plats. Eleverna ska inte bara ses som nykomlingar att infoga i färdiga mallar eller samhälleliga ordningar, det är också viktigt att de kan frigöra sig och bli autonoma individer. Med inspiration av Immanuel Kant definierar Biesta subjektivitet som ”autonomi, rationalitet, kritisk tänkande” och pekar på att det är just genom utbildning och fostran som vi kan utveckla fritt tänkande och självständiga människor (Biesta, 2011, s. 80–81).

Med exemplet om medborgarutbildning visar Biesta på de potentiella konflikterna som kan uppstå mellan de tre utbildningsfunktionerna samt behovet av att skapa en balans mellan dem. Kvalificeringens roll i att utveckla politisk förståelse hos eleverna är central för subjektifieringens funktion att ge eleverna utrymme att utveckla politisk självständighet. Lika så är socialisation viktig då medvetenhet kring rådande medborgarideal kan leda till att elever gör motstånd, utvecklar politisk subjektivitet och utvecklar andra sätt för demokratiskt deltagande (Biesta, 2011, s. 31). Biesta slår fast att utbildningens viktiga uppdrag att skapa demokratiska medborgare och i förlängningen ett demokratiskt samhälle både är komplext och problematiskt. Problematiken är dels kopplad till synen på elever som nykomlingar att

fostra i en redan bestämd ordning, där utbildningen ska kvalificera unga människor att uppfylla "tillträdesvillkoren för deras framtida medverkan i demokratin" (Biesta, 2011, s. 113, 127). Problematiken grundar sig också i synen på demokrati som statisk och något som vi ska inkluderas i. Även om inkludering är en av demokratins viktigaste byggstenar, behöver vi inse dilemmat med att de som redan befinner sig inom demokratins arena är de som dikterar tillträdesvillkoren för de som står utanför, vilket alltid medför en risk för exkludering (Biesta, 2011, s. 113, 122, 127). Demokrati bör enligt Biesta i stället betraktas som en form av liv och en process som hela tiden behöver förnyas och en ordning som ständigt kräver omförhandling. Det är genom att delta i denna process som vi blir demokrater (Biesta, 2011, s. 111–113, 127). Biesta kopplar detta till utbildning och framhåller att "i stället för att lära barn och ungdomar att bli 'goda demokrater' (...) kan pedagoger mycket väl ha en roll att spela i att tillvarata och stödja möjligheterna till lärande vid de oberäkneliga tillfällen då demokratisering 'inträffar'" (Biesta, 2011, s. 128).

En annan teoretiker som bidrar med perspektiv kring det värdetraderande och det kritiska uppdraget inom ramen för demokratiundervisning är professor Tomas Englund. I kapitlet *Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt* (2004) diskuterar Englund skolans roll i att främja en demokratisk kultur samt "möjliggöra för individerna/medborgarna att delta likvärdigt i den politiska processen" (s. 61). Englund argumenterar för att detta möjliggörs inom ramen för *deliberativ demokrati*, också kallat samtalsdemokrati, vilket är en demokratimodell som framhåller öppna samtal mellan jämlika medborgare som vägen till politiskt deltagande och politisk legitimitet. Med inspiration från Jürgen Habermas diskuterar Englund de politiska deltagarrättigheternas betydelse för demokratin och vikten av att medborgarna nyttjar dessa rättigheter genom att delta i offentliga opinions- och viljebildningsprocesser. En del av deltagarrättigheterna är de kommunikativa rättigheterna, vilka Englund menar utgör kärnan i det politiska deltagandet och således medborgarnas politiska autonomi (Englund, 2004, s. 58–59, 62). Inom den deliberativa demokratitraditionen anses deliberativa förhållningssätt vara en bildningsprocess, varför skolan har en särskild roll i att utveckla unga människors kommunikativa rättigheter. Dessutom kan deliberation bidra till utvecklingen av elevers reflexiva och kritiska kompetens, då de genom samtal får en större förståelse för sig själva i förhållande till andra, vilket kan stärka deras autonomi. Genom att integrera deliberativa samtal i undervisningen kan skolan stimulera deliberativa attityder och i förlängningen främja medborgarnas kommunikativa deltagande i demokratin samt förstärka demokratin som helhet (Englund, 2004, s. 61–62, 71). På detta sätt diskuterar Englund de jämlika, deliberativa samtalen som medel för att fostra aktiva, kritiska och självständiga demokratiska medborgare vilket talar för att både det värdetraderande och det kritiska uppdraget uppfylls.

Vidare menar Englund att deliberativa samtal i skolan bör spegla samhällets offentliga samtal. Skolan ska, precis som samhället i stort, verka för pluralism vad gäller värderingar och perspektiv. Samtalet ska också handla om varför och hur dessa värderingar kommer till uttryck samt vilka konsekvenser som blir följden av ett visst perspektiv. Det finns således ramar för hur det deliberativa samtalet bör gå till, vilka specificeras i form av fem kriterier för vad deliberativ kommunikation innebär: 1) utrymme för olika synsätt och argument, 2) tolerans och respekt för den andre genom att lyssna på dennes argument, 3) kollektiv strävan att komma överens eller nå tillfälliga överenskommelser, 4) utrymme att ifrågasätta auktoriteter eller traditionella uppfattningar och 5) argumenterande samtal i syfte att lösa problem samt se problem utifrån olika synsätt, utan tydlig ledning av läraren (Englund, 2004, s. 62). Enligt Englund (2004) är punkterna 1 till 3 de viktigaste då de fångar essensen av deliberation, nämligen att skapa en gemensam grund för diskussion trots skilda åsikter och

synsätt. Det leder i sin tur till att om man inte kommer överens vid första samtalet finns det goda möjligheter till nya försök. Här kommer lärarens roll in då denne ska förmedla och etablera "en gemensam referensram där de grundläggande villkoren för förståelse och respekt föreligger eller åtminstone kan utvecklas på sikt" (Englund, 2004, s. 63). För att åstadkomma detta krävs det att läraren kan hantera samtalet, vilket bland annat innebär att hen är väl insatt i den fråga som ska diskuteras samt kan problematisera frågan. Det krävs också att läraren kan skapa en kommunikativ miljö i klassrummet, så att hen kan initiera samtal med eleverna eller vara uppmärksam på när situationer uppstår som kan leda till samtal (Englund, 2004, s. 63–64).

Lärarnas centrala roll i det deliberativa samtalet framgår också av punkt 4 och 5, nämligen att möjliggöra för eleverna att utveckla politisk autonomi och deltagarkompetens. Även om det är lärarna som styr innehållet i undervisningen behöver de ha en dialog med eleverna och vara lyhörda för vad de vill diskutera. Eleverna behöver i sin tur öva på att argumentera för sin sak vilket blir en sorts deliberation mellan läraren och eleverna. Att ifrågasätta läraren som auktoritet är också en del i det deliberativa samtalet som kan öva elevernas självständighet och kommunikativa förmågor (Englund, 2004, s. 64). Vad gäller att ifrågasätta auktoritära eller traditionella uppfattningar betonar Englund (2004) att respekt för den andra är en central, relationell utgångspunkt i det deliberativa samtalet (s. 65). Vidare innebär det även en respekt för anti-demokratiska och andra fundamentalistiska åsikter, då det deliberativa samtalet bygger på den centrala principen att "skolan är ett offentligt rum där pluralismen har företräde" (Englund, 2004, s. 65). Detta förklaras med att alla värderingar och synsätt ska lyftas fram för att kunna relativiseras, alltså "jämföras med andra synsätt vad gäller argument och konsekvenser – att synsättet helt enkelt utsätts för en kritisk jämförande granskning" (Englund, 2004, s. 66). Ifrågasättande är därför mycket viktig ur utbildningsaspekt, då det möjliggör utmanande av både elevers och lärares medfödda värderingar samt majoritetssamhällets värderingar (Englund, 2004, s. 67). På så vis visar Englund hur den deliberativa samtalsmodellen fungerar som verktyg för att stimulera elevernas kritiska tänkande, vilket kan kopplas till skolans kritiska uppdrag.

Slutligen betonar Englund (2004) lärarens viktiga roll när det kommer till "ledning, makt, ansvar och omdöme" (s. 67). Eleverna utgör viktiga samspelare och deltagare, men det är läraren som initierar, leder och bestämmer inriktningen på samtalen. Vad gäller punkt 5 innebär det för läraren att skapa förutsättningar för eleverna att själva *göra* samtalet. Det är därför viktigt att läraren försöker distansera sig från samtalen för att öka möjligheten till jämvikt mellan elever. Lärarens dialog med eleverna är viktig för att motivera till samtal mellan eleverna, men när samtalen släpps relativt fritt finns en större chans till mer genuina och meningsfulla samtal mellan "jämlingar" (Englund, 2004, s. 68–69). Relaterat till detta lyfter Englund (2004) fram kritiken mot deliberation och förklarar att "kravet på politisk jämlikhet mellan parterna är central för deliberation men samtidigt är det (...) just detta krav som lättast kan ifrågasättas" (s. 71). Syftet med det deliberativa samtalet är jämlikt deltagande vilket på så sätt manifesterar värderingen om allas lika värde genom inkludering i samtalet. Risken är dock att resurssvaga individer stängs ute från det demokratiska deltagandet. Englund (2004) medger att jämlikhet och likvärdighet är det svåraste kriteriet att uppfylla, men säger samtidigt att modellen som sådan inte bör förkastas (s. 71–72). Utifrån Englunds idéer uppfyller den deliberativa samtalsmodellen främjandet av aktivt deltagande och autonoma, demokratiska medborgare. Med andra ord föreligger det enligt Englund inte någon motsättning mellan uppdraget att förmedla värderingar, i form av att främja demokratins principer och värden via samtal, och samtidigt utveckla kritiska, självständiga individer, vilket deliberation anses leda till.

Utöver Biesta och Englund finns etikdocenten David Kronlid som skrivit boken *Skolans värdegrund 2.0 – etik för en osäker tid* (2017). I boken tar han en kritisk ansats till skolans värdegrundsmodell och argumenterar för att den har blivit allt för dominerande i det etiska arbetet. Kronlid (2017) menar att skolan inte kan fostra demokratiska, självständiga medborgare genom att förmedla ett färdigt paket med normer och värderingar, samtidigt som eleverna ska fostras i kritiskt tänkande och självständighet. Han anser att eleverna måste ges möjlighet att kritiskt granska värdena för att kunna ta dem till sig, för att på så vis öva upp sin moraliska kompetens (s. 27–28). Enligt Kronlid (2017) finns det således en tydlig motsättning i “hur utbildning innehåller ambitionen att både fostra till vissa givna värden och till kritiskt tänkande” (s. 44). Den dominerande och auktoritativa ställning som värdegrunden har fått i läroplanen och i den svenska skolan gör att det kritiska uppdraget tappat sin relevans (Kronlid, 2017, s. 26–28).

Mer ingående bygger Kronlid (2017) sin argumentation utifrån etik- och morallära, där han förklarar att det är just moraliska värden och normer som värdegrunden har som mål att slå fast och förmedla. Han klargör dock att han inte har för avsikt att kritisera innehållet i värdegrunden, utan det faktum att värdegrunden blivit en dominerande modell för (överföring av) etik i skolan. Ett problem med modellen är grundantagandet att moral är statiskt och att värdegrunden på så vis förmedlar ett allmängiltigt innehåll. Detta stämmer inte, hävdar Kronlid, då moral är föränderlig och förhandlingsbar eftersom den växer fram i individens möten med omvärlden (s. 27). Samtidigt har vi formulerat en värdegrund då vi anser att de demokratiska värdena är hotade och värda att försvaras, vilket innebär en tro på att moral är föränderlig åt båda håll. Grundproblemet med värdegrunden är således att ”den utgår från att värderingar kan utsättas för påverkan samtidigt som den slår fast att moralens förändring måste stanna inom vissa ramar” (Kronlid, 2017, s. 27).

Ytterligare ett problem med värdegrundsmodellen är att den präglas av en inneboende stelhet och därför inte är anpassad till rådande, samhälleliga utmaningar (Kronlid, 2017, s. 119–120). Kronlid (2017) anser att dagens globala hållbarhetsutmaningar utgör så kallade ”vilda problem”, vilket innebär att de är komplexa och svåra för samhällets olika aktörer att ta sig an och lösa (s. 42). Dagens elever står därför inför helt andra kunskapsosäkerheter idag då det inte finns några enkla svar på hur vi ska hantera exempelvis klimatkrisen och andra ”katastrofala socio-ekonomiska händelser och etiska, politiska, ekonomiska och politiska värdekonflikter” (Kronlid, 2017, s. 47). På detta sätt exemplifierar Kronlid hur moralen är föränderlig, eller ambivalent. Med det sagt kan undervisningen inte följa moraliska måttband och ge enkla svar på svåra frågor, utan den behöver låta eleverna få öva sin kritiska reflektion och *moraliska kompetens*. Med moralisk kompetens menas en slags handlingskompetens, där elever rustas i att hantera och orientera sig i den moraliskt komplexa omvärlden (Kronlid, 2017, s. 53, 59). Det innebär även en förmåga att kunna bedöma våra egna och andras handlingar, åsikter och attityder om hur människor bör vara och hur samhället bör se ut, samt en förmåga att hantera att det inte alltid går att göra rätt (Kronlid, 2017, s. 20, 28). Kronlid betonar att:

(...) det är genom att uthärda vetenskapen om att det inte finns några helt igenom moraliskt rätta val, och ändå vara tvungna att välja, som paradoxalt nog leder till att vi utvecklas till den självständiga individ som beslutsfattarna vill att skolan ska fostra oss till. (Kronlid, 2017, s. 54)

På så vis antyder Kronlid (2017) att det ligger en sorts falsk trygghet i att gemensamt formulera uppfattningar om rätt och fel på det sätt som värdegrunden gör, eftersom verkligheten ofta är mer komplex än så (s. 28, 30). Även detta kan kopplas till hans argumentation om att finns en motsättning mellan skolans värdegraderade och kritiska uppdrag. Kronlid (2017) betonar att skolan har i uppdrag att stärka individens kritiska tänkande och lyfter en formulering från grundskolans läroplan som belyser vikten av att elever ”lär sig att självständigt ta ställning i moraliska frågor” (s. 54). Men även om läroplanen uttrycker att det är ett viktigt uppdrag ska ”dessa ställningstaganden inte avvika från det som beslutsfattarna uppfattar som demokratiska värden” (Kronlid, 2017, s. 55). Det kritiska uppdraget är således underordnat det värdegraderande uppdraget då etiken redan är given och för att det så tydligt ingår i lärarnas uppdrag att fostra eleverna in i ett visst värdesystem. Relaterat till detta ställer Kronlid (2017) en retorisk fråga om vad som skulle hända om politiska partier som inte är intresserade av att upprätthålla alla människors lika värde kommer till makten och ändrar innehållet i värdegrunden (s. 56, 60).

Sammanfattningsvis kan Kronlids (2017) kritik av värdegrundsmodellen delas upp i fyra delar. Den första delen handlar om att värdegrunden blivit dominerande i arbetet med etik i skolan och att den innebär en överföringsprocess, vilket leder till att eleverna aldrig får pröva sina egna och andras moraliska övertygelser i förhållande till verkliga samhällsutmaningar (s. 120). För det andra menar Kronlid (2017) att skolan inte bör fostra eleverna in i en särskild ideologi eller ett specifikt moralsystem eftersom det kan leda till att lärarna korrigerar elever som inte håller med och premierar elever som gör det. Därför bör lärarnas pedagogiska förhållningsätt flytta sig bortom förmedling av värden och i stället ge utrymme för olika värderingar och åsikter i undervisningen. Det handlar i slutändan om att lärarna har ett ansvar för samtliga elevers moraliska utveckling och välbefinnande, och ”ett ansvar för att de ska lära sig navigera, argumentera, ta ställning och ändra sina ståndpunkter” (s. 121). Återigen betonar Kronlid (2017) vikten av att utveckla en handlingskompetens bland eleverna, eftersom skilda värderingar är något de möter och kommer fortsätta att möta i vardagen. I förlängningen innebär det även att lärare bör tillåta icke-demokratiska värderingar att få uttryckas, vilket är den tredje kritiken. Med reservation för att åsikterna inte får vara olagliga eller att ”läraren saknar kompetens att hantera spänningar, hotfulla situationer och genuint kränkande tal och handlingar”, är det i slutändan en pedagogisk uppgift som ingår i lärarrollen (s. 121). Syftet med detta finns i Kronlids (2017) fjärde kritik, som i likhet med ovan nämnd kritik innebär att eleverna måste få öva på att hantera den moraliska ambivalensen för att kunna utveckla en moralisk kompetens. Han utvecklar detta och säger att det just därför är ohållbart med en värdegrund som låser det moraliska svängrummet och behandlar värderingarna som ett faktainnehåll (s. 121–122). På så vis faller även skolans roll i att fostra demokratiska medborgare och stärka demokratin: ”om demokratiska värden är något som måste försvaras, så bör vi rimligtvis låta våra elever träna på att försvara dem” (Kronlid, 2017, s. 121).

3.2 Tidigare forskning

Vad har då sagts om undervisning med fokus på både det medborgarfostrande, värdeöverförande uppdraget samt uppdraget att lära ut kritiskt tänkande till elever? En forskare som tar ett helhetsgrepp kring detta är Johan Sandahl. I sin avhandling *Medborgarbildning i gymnasiet - ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (2015) studerar han hur dessa ämnen kan bidra till att förbereda eleverna för samhällslivet. Enligt Sandahl (2015) är det just förberedelsen som är själva kärnan i medborgarbildning, vilket innebär ”kunskaper, förmågor, attityder och erfarenheter som elever behöver för att kunna vara aktiva, informerade deltagare i ett

demokratiskt samhällsliv” (s. 11). Sandahl (2015) menar att det är ett komplext uppdrag då det i undervisningen innebär att lärarna måste hantera vissa spänningar. Relevant för denna studie är spänningen mellan ”att utveckla elevernas kritiska tänkande och självständighet samtidigt som undervisningen också förmedlar värderingar och tillit till samhällets institutioner och traditioner” (s. 18). I avhandlingen använder Sandahl Biestas tre utbildningsfunktioner som teoretisk utgångspunkt för att analysera dessa olika aspekter av medborgarbildningen samt förhållandet och motsättningarna emellan dem. Inom samhällskunskap innebär det mer konkret att eleverna dels ska socialiseras in i den rådande ordningen i form av skolans värdegrund, en demokratisk samhällsstruktur och den samhällsgemensamma kontexten i form av normer, värderingar och kunskaper. Eleverna ska vidare kvalificeras med kunskaper, förmågor och erfarenheter som krävs för samhällslivet. Undervisning i samhällskunskap ska dessutom främja subjektifiering så att eleverna blir självständiga, tänkande individer med egen vilja och egna verktyg att delta i samhället (Sandahl, 2015, s. 18–19).

I sin avhandling kommer Sandahl med några intressanta slutsatser som för tydlighetens skull delas in i två teman. Det första temat handlar om att göra eleverna delaktiga i konstruktionen av demokratisk deltagande. Enligt Sandahl (2015) talas det ofta inom forskning av medborgarutbildning om att *producera* blivande medborgare och sällan om att ”låta eleverna *vara* medborgare”, något som känns igen från Biestas idéer (s. 80). Sandahl (2015) anser det som betydelsefullt att inte måla upp en för tydlig idealbild av hur en samhällsmedborgare ser ut, utan låta eleverna ge alternativa förslag på hur demokratiskt deltagande an se ut (s. 81). För att undervisningens medborgarbildande syfte ska kunna uppfyllas krävs därför att eleverna får vara medskapande i det demokratiska samhälle de förväntas delta i (Sandahl, 2015, s. 77, 81). Detta kan göras genom att forma innehållet i undervisningen så att det blir meningsfullt och relevant för eleverna utifrån deras livsvärld. Det kan också göras genom att bjuda in eleverna till samtal och lyssna in vad de har att säga, för att på så vis öka deras engagemang för samhället och öva upp deras förmåga till självreflektion (Sandahl, 2015, s. 75–76). Den medskapande processen syftar också till subjektifiering, eller en slags motsocialisering, där eleverna får utrymme att diskutera och förhandla de värden som skolan förmedlar. Detta då undervisningen ibland tenderar att ”ge en monolitisk bild av hur samhället bör vara” (Sandahl, 2015, s. 77). Ett sätt att göra detta är genom deliberativ undervisning, där eleverna kan utmana sina egna föreställningar i mötet med andra och göra motstånd mot färdiga, samhällsvetenskapliga tolkningar. Sandahl (2015) framhåller fördelar med deliberativa samtal men nämner samtidigt att det inte räcker att öppet diskutera samhällsfrågor för att bryta elevernas föreställningar och främja deras politiska engagemang. Här spelar samhällskunskapsämnets vetenskapliga verktyg en avgörande roll (s. 77–78).

Dessa tankar leder in på det andra temat av Sandahls (2015) slutsatser, nämligen att den medskapande processen också bör sker genom ämnets tolkningar, kunskaper och analyser, mer specifikt genom samhällsvetenskapliga teorier, modeller och perspektiv (s. 78). Undervisning i samhällskunskap behöver således inte betyda en monoton överföring av värden utan det går att göra motstånd genom att visa på olika sätt att tolka världen, vilket också utgör grunden för det kritiska tänkandet. Här lyfter Sandahl (2015) vetenskapliga tolkningar av samtida och historiska händelser, genus- och klassteorier samt diskussioner om värdegrund och demokratiska värderingar som didaktiska redskap för att öppna upp för olika perspektiv (s. 77–79). Det är ett sätt på vilket man i undervisningen kan undgå det Biesta menar är ”en socialisation till rådande ordning” och i stället visa på mångfald och pluralism (Sandahl, 2015, s. 77).

Via diskussionen om samhällskunskapsdidaktiken återkommer Sandahl (2015) till den spänning som finns mellan skolans uppdrag att ”stödja det kritiska och fria tänkandet samtidigt som den ska bevara kontinuitet och legitimera demokratiska principer” (s. 82). Han konstaterar att det föreligger en spänning som skapar utmaningar för lärare, men ger också förslag på hur dessa kan hanteras. Trots att det i ämnesplanen för samhällskunskap inte finns någon tydlig uppmaning att kritisera exempelvis demokrati och mänskliga rättigheter menar han att eleverna bör få diskutera styrkor och svagheter, som ett sätt att öva på ett kritiskt förhållningssätt. Han förtydligar dock att det inte handlar om att kritisera demokratins grundläggande värden på ett slentrianmässigt sätt, eller att med en populistisk retorik kritisera exempelvis mångfald och migration, då en sådan form av kritisk tänkande inte bidrar till att stärka demokratin. Utan syftet med att applicera ett kritiskt förhållningssätt till demokratiska normer och värderingar är få eleverna att förstå varför dessa värden existerar samt dess betydelse, då skolan har som uppdrag att både legitimera demokratin och främja elevers kritiska tänkande (Sandahl 2015, s. 81–82).

Vad har mer sagts om de dubbla uppdragen i just samhällskunskap? Här finns Malin Tväråna som i sin avhandling *Kritiskt omdöme i samhällskunskap – undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* (2019) undersöker hur lärare uppfattar uppdraget att undervisa i kritisk analys samt *hur* de undervisar för att utveckla denna förmåga hos eleverna. Detta undersöks i kontexten av medborgarbildning, då kritisk analys enligt Tväråna är en central del av det samhällskunnande som medborgarbildningen syftar till. I studien fokuserar hon på kritisk analys inom ramen för värdeladdade samhällsfrågor (Tväråna, 2019, s. 45). Tväråna (2019) delar till vis del Sandahl syn på det värdebeträddande och det kritiska uppdraget, då även hon hävdar att samhällskunskapsämnet historiskt har präglats av en spänning ”mellan fokus på reproduktion av faktakunskaper, förankring av majoritetssamhällets rådande värderingar och utveckling av självständiga, kritiskt tänkande medborgare” (s. 5). Tväråna (2019) menar att skolans medborgarbildning med fokus på ”aktivt deltagande, gemensamma värderingar och självständigt, kritiskt tänkande” fortfarande utgör en utmaning för samhällskunskapslärare och kräver en utveckling av ämnesdidaktiska kunskaper (s. 7).

Utifrån ämnets traditionella medborgarskapande syfte anser Tväråna (2019) att det idag råder andra typer av samhällsliga utmaningar som gör att idén om vad samhällskunnande är har utmanats (s. 2). I likhet med Kronlid lyfter Tväråna (2019) att komplexa frågor som klimatförändringar, migration och informationssamhällets framfart utmanar tidigare dominerande samhällsfrågor som geografisk rörlighet, ekonomisk liberalism och demokratisering, vilket gör att det idag krävs ett omtag i samhällskunskapen vad gäller både innehåll och didaktiska val. Dessa komplexa frågor kräver en förmåga hos eleverna att hantera frågor som inte har entydiga svar, att se olika handlingsalternativ och bli medveten om vilka perspektiv och värden som dessa handlingsalternativ bygger på (Tväråna, 2019, s. 2–3). Det räcker alltså inte med att eleverna får kunskap om olika samhällsproblem eller att eleverna enbart ska undervisas i grundläggande värderingar, utan Tväråna (2019) anser att undervisningen ”även bör utveckla en agens hos eleverna” (s. 3). Med *agens* menas en förmåga att handla och inte bara en beredskap att handla, vilket hon relaterar till Biestas tankar om subjektivitet (Tväråna, 2019, s. 3).

Vad är det då som krävs för att utveckla agens i samhällskunskapsundervisningen? Tväråna berör bland annat tre aspekter som blir särskilt intressanta för denna studie. För det första kommer hon fram till att det är viktigt att de värdeladdade frågorna som diskuteras korrelerar med elevernas intressen. Självklart ska de bygga på sakkunskap och bidra till

begreppsförståelse, men frågorna i sig bör vara relevanta för eleverna och skapa ett engagemang. På så sätt kan undervisningen utveckla ett politiskt intresse hos eleverna (Tväråna, 2019, s. 103). För det andra menar hon att agensen måste övas, eleverna måste alltså få möjlighet att öva på att kritiskt granska och argumentera. Detta görs genom just engagerande diskussioner i samhällsfrågor och gärna med fokus på meningsskiljaktigheter och motstridiga perspektiv för att utveckla elevernas förståelse för att demokrati alltid rymmer intressekonflikter (Tväråna, 2019, s. 110). Här framhåller hon diskussions- och dialogbaserad undervisning, i synnerhet en deliberativ samtalsmodell, som lyckad metod för att öva på detta. Hon menar dock att det är viktigt att tydliggöra syftet med dessa klassrumssamtal, nämligen att synliggöra underliggande perspektiv och argument i olika samhällsfrågor. Risken kan annars bli att samtalen reduceras till enbart konsensusökande eller normativ värdeförmedling av lärarna (Tväråna, 2019, s. 108, 117).

Den tredje aspekten enligt Tväråna (2019) handlar om att för att utveckla verklig agens hos eleverna bör fokus ligga på kritisk analys snarare än moralfostran och deltagande anpassat efter etablerade normer (s. 121). Hon menar dock att om undervisningen ska utveckla kritiskt omdöme i förhållande till grundläggande värden behöver eleverna ha ”kunskap om de grundläggande värderingar som strukturerar våra bedömningar om vad som är goda samhällslösningar, som rättvisa, jämlikhet och frihet” (Tväråna, 2019, s. 118). Det går alltså inte att helt bortse från den normerande delen av undervisningen i form av förmedling av grundläggande värden. Tillsammans med kritiskt omdöme utgör dessa delar en ”meningsskapande och värderingsutvecklande dimension” inom samhällskunskapen (Tväråna, 2019, s. 118). Precis som Sandahl tar Tväråna hjälp av Biestas tre utbildningsdimensioner och konstaterar att det finns en inneboende konflikt mellan skolans värdeförmedlande, fostrande uppdrag och uppdraget att utveckla självständiga och kritiskt omdöme hos eleverna (Tväråna, 2019, s. 12, 123). Samtidigt menar hon att båda delar är viktiga inom medborgarutbildningen och att det kritiska omdömet är en förutsättning för att utveckla en medborgerlig agens och subjektivering (Tväråna, 2019, s. 122–123). Samhällskunskapsämnet behöver utveckla arbetssätt som kan balansera denna spänning, och ”fostra kritisk självständighet genom demokratisk samverkan” som hon kallar det (Tväråna, 2019, s. 120).

Ytterligare forskare som har studerat motsättningen mellan att förmedla demokratiska värden och att möjliggöra kritiskt tänkande är Niclas Lindström och Lars Samuelsson. Trots att deras studie fokuserar på religionskunskapslärares uppfattningar om denna motsättning, anses studien utgöra ett viktigt bidrag till problematiseringen av detta fenomen och kan komplettera det teoretiska ramverket i analysen. I studien *On how RE teachers address the sometimes conflicting tasks of conveying fundamental values and facilitating critical thinking* (2021) visar Lindström och Samuelsson att det finns olika strategier bland lärare att handskas med denna spänning i undervisningen. Dessa består av tre övergripande förhållningssätt: *karaktärsbaserat*, *förnufts*baserat och *integrerat förhållningssätt*. Genom intervjuer med religionslärare på gymnasiet kommer de fram till att samtliga förhållningssätt förekommer bland lärarna men att det mest gynnsamma förhållningssättet för att balansera uppdragen är det integrerade (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 23, 33).

Mer ingående innebär karaktärsbaserat förhållningssätt att lärarna föregår med gott exempel genom att förmedla vissa värden och fostra goda vanor hos eleverna. Värdena som lärarna i studien talar om utgörs av de demokratiska värderingar som finns i styrdokument och som ingår i skolans fostrande demokratiuppdrag. Men det handlar också om att eleverna ska utveckla vissa egenskaper, såsom integritet, tolerans och omtanke. Här finns även en önskan

om att utveckla elevernas medvetenhet om sina egna och andras värderingar. Detta för att i förlängningen utveckla empati gentemot andra, en viktig del av deras moraliska och personliga utveckling (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 25). Lärarna i studien som omfattade detta förhållningssätt ansåg inte att uppdraget att förmedla värden stod i konflikt med att kritiskt analysera dessa värden. Det framgick även av lärarnas berättelser att elever som kritiserar dessa värden utgör undantag i undervisningen samt att de inte ansåg att det ingick i lärarrollen att kritisera värdena (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 29).

Vidare förklaras det förnuftsbaseade förhållningsättet som en strävan efter att utveckla elevernas kritiska tänkande, vilket bland annat kan göras genom att utmana eleverna med moraliska dilemman, motstridiga rättigheter eller utmana deras ståndpunkter i en fråga (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 25, 29). Lärarna i studien som omfattade ett förnuftsbaseat förhållningssätt betonade förmågor som kritiskt tänkande samt att självständigt värdera och argumentera för sin åsikt. De framhöll även förmågor som källkritik, att se frågor ur olika perspektiv med hjälp av analytiska ramverk och att elever utvecklar medvetenhet om normbrytande beteende (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 29). Fokus på kritisk analys är ett sätt att främja deras kognitiva utveckling för att i förlängningen bli autonoma individer, vilket forskarna menar skiljer sig från det karaktärsbaseade förhållningssättet då detta sätt motverkar risken för indoktrinering och anpassning till en viss moraluppfattning (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 25, 29).

Slutligen innebär det integrerade förhållningsättet en syn där både karaktärsbaseade och förnuftsmässiga strategier ryms. Lärarna i studien som omfattade ett integrerat förhållningssätt uttryckte ett behov att främja vissa vanor och egenskaper hos eleverna för att sedan kunna utveckla deras kritiska och intellektuella förståelse för varför dessa egenskaper kan vara önskvärda (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 30). Genom samtal kring frågor som är relevanta för eleverna och med hjälp av analytiska ramverk kan man utveckla deras förmåga att kritiskt granska sina egna, andras och samhällets dominerande värderingar. Lärarna som gav uttryck för det integrerade förhållningsättet menade att ökad förståelse för sig själv och sin omvärld är ett sätt att bygga empati och solidaritet, vilket leder till moralisk förståelse och självständighet (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 31).

I studien har forskarna således delat in religionslärares intervjuvar (deras uppfattningar kring det motstridiga uppdraget) utifrån dessa övergripande förhållningssätt. Men det handlar inte enbart om lärarnas egna undervisningspreferenser utan också hur de förhåller sig till styrdokument och det demokratiska fostransuppdraget. Lindström och Samuelsson (2021) drar slutsatsen att de lärare som främst drogs till det karaktärsbaseade förhållningssättet och betonade förmedling av värden gjorde det på bekostnad av kritisk analys av normer och värderingar, och vice versa för de lärare som drogs till det förnuftsbaseade förhållningssättet. Lärarna som omfattade det integrerade förhållningssättet hade enligt forskarna en större medvetenhet kring sin moralundervisning och gav uttryck för att de försökte uppnå en balans mellan uppdraget (s. 32). Forskarna belyser att det inte är helt tydligt hur lärarna förväntas tolka dessa (ibland) motstridiga uppdrag utifrån styrdokumentet, men anser att det är centralt att (religions)lärare faktiskt uppfyller både uppdraget att förmedla demokratiska värderingar och främjar kritiskt tänkande bland eleverna:

In this context, we believe that it is important that a critical examination is based on an understanding of ideals, norms and values and performed with appropriate analytical tools. If teachers let their pupils exercise critical thinking, they may develop a deeper

understanding of the fundamental values, which can influence their convictions. (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 33).

Lindström och Samuelsson drar slutsatsen att det integrerade förhållningsättet i moralundervisning är den mest lämpliga strategin genom vilken lärarna kan uppfylla båda uppdragen.

4. Metod

Denna studie bygger på en kvalitativ metodansats som har inspirerats av fenomenografin, en metod som används för att beskriva och analysera hur människor förstår och uppfattar olika fenomen i sin omvärld. Kärnan i fenomenografin är antagandet att människor uppfattar fenomen på olika sätt samt att det finns ett begränsat antal sätt som människor kan uppfatta dessa fenomen på (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 179). Dahlgren och Johansson (2019) definierar en uppfattning som ”ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något” (s. 179). Det innebär att en uppfattning kan uttryckas på olika sätt av olika personer, och att vi som individer erfar och förstår saker i vår omgivning på kvalitativt skilda sätt. Inom fenomenografin riktas fokus mot att se variationerna i dessa uppfattningar, snarare än likheterna. I en fenomenografisk studie är det sedan dessa skilda uppfattningar av ett fenomen som utgör resultatet, vilket kallas för *utfallsrummet* (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 179–180, 188). För att undersöka människors uppfattningar av en företeelse används därför semi-strukturerade intervjuer som metod för insamling av empiri inom fenomenografin. Eftersom denna studie har för avsikt att fördjupa kunskapen om samhällskunskapslärares uppfattningar kring ett särskilt fenomen lämpar sig semi-strukturerade intervjuer väl som metod för insamling av empiri och den fenomenografiska metoden lämpar sig väl som inspiration till analys och kategorisering av empirin. En mer ingående beskrivning av detta finns under avsnitt 4.2 och 4.4.

Vad gäller bedömning av studiens kvalitet utifrån vald metod finns det några viktiga perspektiv att lyfta. Inom kvalitativ forskning finns det vissa forskare som menar att begrepp som *validitet* och *reliabilitet* inte på ett rättvist sätt går att översätta från kvantitativa studier när det kommer till att bedöma studiens kvalitet. Detta med anledning av att man inom kvantitativ forskning antar att det går att komma fram till ”en enda och absolut bild av den sociala verkligheten”, vilket forskare inom kvalitativ forskning ställer sig kritisk till (Bryman, 2018, s. 467). Därför har forskarna Guba och Lincoln formulerat alternativa kriterier för bedömning av kvaliteten, vilka presenteras som *äkthet* och *tillförlitlighet* (Bryman, 2018, s. 467). Äktheten handlar om hur forskningen påverkar de individer och den miljö som är av intresse för studien. Begreppet innehåller bland annat kriterier såsom att undersökningen ska ge en rättvis bild av deltagarnas uppfattningar och bidra till att de får en fördjupad förståelse för hur de själva och andra upplever miljön de verkar i. Vidare innebär tillförlitlighet bland annat att forskaren beskriver resultaten på ett trovärdigt sätt utifrån deltagarnas beskrivningar och i enlighet med etiska regler. Det handlar också om att forskaren har ett granskande förhållningsätt mot sin egen forskningsprocess samt sin egen personliga påverkan i studien för att kunna göra rimliga, teoretiska slutsatser (Bryman, 2018, s. 467–470). Tillförlitligheten omfattar även begreppet *överförbarhet* vilket motsvarar begreppet extern validitet som inom kvantitativ forskning innebär att resultaten går att generalisera till andra situationer och miljöer. Överförbarhet i kvalitativ forskning innebär i stället hur pass överförbara resultaten är till andra miljöer. Eftersom man inom kvalitativ forskning oftast arbetar med ett mindre urval av individer som inte är slumpmässigt utvalda, är det viktigt att producera *täta beskrivningar* av dessa individers gemensamma egenskaper och detaljer från den miljö de befinner sig i. På så vis riktas uppmärksamheten mot djupet och inte bredden i urvalet. De

täta beskrivningarna som genereras bildar en databas som andra forskare sedan kan använda för att bedöma överförbarheten av resultatet till andra miljöer (Bryman, 2018, s. 467–468).

Att resultaten inte går att generalisera till andra miljöer utgör ofta en kritik mot kvalitativ forskning och är något som behöver tas i beaktning i denna studie. Utöver att försöka åstadkomma täta beskrivningar är det även viktigt att resultaten generaliseras till teori. För att bedöma kvaliteten i studien är det därför centralt att förankra analysen av data i en vetenskaplig teori och fokusera på vilka teoretiska slutsatser som kan göras utifrån empirin (Bryman, 2018, s. 485; Dimenäs, 2020, s. 87–90). Vad som också bör tas hänsyn till i denna studie är den aspekt av tillförlitlighet som innefattar en kritisk granskning. Här blir arbetsfrågorna viktiga att granska, det vill säga frågorna i intervjuguiden, men även den egna förförståelsen av forskningsfrågan. Även om det aldrig går att garantera eller ens är önskvärt att uppnå fullständig objektivitet i en kvalitativ studie, bör forskaren så långt det är möjligt undvika att leta efter vissa svar eftersom detta påverkar i vilken utsträckning resultat och slutsatser kan styrkas (Bryman, 2018, s. 470).

4.1 Urval

Studiens empiri bygger på intervjuer med fyra samhällskunskapslärare från en stor gymnasieskola med cirka 2000 elever. Urvalet i studien är av typen bekvämlighetsurval då jag hade viss kännedom om skolan eftersom jag under kortare perioder varit delaktig i deras verksamhet. Problemet med bekvämlighetsurval är att det inte går att generalisera resultaten vilket påverkar tillförlitligheten i studien, men i enlighet med det som framförts under avsnitt 4 är det inom kvalitativa studier inte heller aktuellt att tala om generalisering utan om överförbarhet (Bryman, 2018, s. 244, 467–468). Vidare bör argumentet bakom ett bekvämlighetsurval inte grunda sig på huruvida det är tids- och kostnadseffektivt, även om det är en förhållandevis vanlig urvalsgrund, utan bör i stället ”bedömas i relation till trovärdigheten i de resultat som presenteras” (Bryman, 2018, s. 244; Dimenäs, 2020, s. 95). Dimenäs (2020) menar att det i regel är olikheterna inom en urvalsgrupp som är av betydelse för att forskaren ska kunna analysera och presentera ett resultat (s. 96). Utifrån detta går det att argumentera för att den aktuella skolan utgör ett rimligt urval då dess storlek möjliggjort intervjuer med samhällskunskapslärare från olika arbetslag. Dessa lärare arbetar förhållandevis självständigt i sina respektive arbetslag och anses därför i studien representera olika perspektiv som fångar de varierade sätt på vilka de uppfattar och arbetar med det värdebeträderande och kritiska uppdraget i undervisningen. Det går därför att argumentera för att skolans storlek och de olika arbetslagen bidrar till en bredd och representativitet i studien.

Under avsnitt 4.3 beskrivs tillvägagångssättet mer utförligt, men det föll sig så att det blev tre kvinnor och en man som tackade ja till att intervjuas. Då lärarnas personuppgifter är anonymiserade i studien har de fått de fiktiva namnen Lena, Petra, Eva och Björn. Deras yrkeserfarenhet varierar; Björn har arbetat 6 år, Petra 14 år, Lena 23 år och Eva 41 år. Utöver samhällskunskap undervisar lärarna i andra samhällsorienterade ämnen. Lärarna som har intervjuats tillhör olika arbetslag och undervisar alltså elever från olika program, vilka är naturprogrammet, samhällsprogrammet och ekonomiprogrammet. En av lärarna undervisar dock även samhällskurser på barn- och fritidsprogrammet och får anses representera det arbetslaget i denna studie. Intervjuerna har genomförts på den plats och vid den tid som passat lärarna, vilket resulterade i att tre intervjuer genomfördes på skolan och en via videosamtal.

4.2 Kvalitativa intervjuer

Som tidigare nämnts används semi-strukturerade intervjuer som metod för insamling av empiri. Att intervjun är semi-strukturerad innebär att den som intervjuar ställer ett mindre

antal frågor till respondenten och att dessa frågor utgår ifrån de olika teman som intervjuaren avser behandla. Detta görs vanligtvis med hjälp av en intervjuguide som innehåller dessa teman, genom vilken intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor och respondenten har möjlighet att fritt utveckla sina svar (Bryman, 2018, s. 563). Intervjun kan på det viset betraktas mer som en dialog än en utfrågning och intervjun tillåts styras åt det håll som respondenten går i sina svar. I kvalitativa intervjuer är det önskvärt att få detaljrika och uttömmande svar, varför dialogen även kan utvecklas genom att intervjuaren använder sig av *probing*. Det är en intervjuteknik som går ut på att intervjuaren på olika sätt uppmanar respondenten att utveckla sina svar, både verbalt och genom att använda sitt kroppsspråk (Dahlgren & Johansson, 2019, s. 183). Fördelen med den semi-strukturerade intervjun är att den dels möjliggör struktur genom utformandet av en intervjuguide baserat på teman relevanta för denna studie (se bilaga 1). Fördelen är också att den ger utrymme för flexibilitet då respondenterna kan tala fritt och avvika från intervjuguiden samt att intervjuaren kan ställa förtydligande frågor. Fokus i denna studie är lärarnas uppfattningar, varför det är hjälpsamt att både skapa struktur och flexibilitet i intervjuerna (Bryman, 2018, s. 563). Med anledning av detta har semi-strukturerade intervjuer valts som metod för att samla in empiri i denna studie.

4.3 Tillvägagångssätt

Efter urvalsprocessen och val av metod kontaktades en person med samordnande funktion på den skola som är aktuell för studien. Samordnaren informerades om syftet med kontakten samt tillfrågades om hen kunde ge förslag på potentiella respondenter. Vad som efterfrågades var samhällskunskapslärare från olika arbetslag på skolan och samordnaren gav ut kontaktuppgifter till en handfull lärare enligt detta önskemål. Totalt kontaktades sex lärare vilka informerades om studiens syfte samt tillfrågades delta i en intervju (se informationsbrev, bilaga 2). Av dessa lärare var det fyra som tackade ja. Intervjuerna blev av olika anledningar försenade men genomfördes sedan på den plats och vid den tid som passade lärarna, vilket resulterade i att tre intervjuer utfördes på skolan och en intervju utfördes via video-samtal. Efter intervjuerna transkriberades intervjumaterialet i sin helhet, varpå kategorisering och tematisering genomfördes. Detta beskrivs mer utförligt i kommande avsnitt.

4.4 Analysmetod

Empirin har bearbetats med inspiration av fenomenografisk metod, närmre bestämt genom en fenomenografisk dataanalys framtagen av Dahlgren och Johansson (2019). Till att börja med gjordes en genomläsning av samtliga intervjuer som vardera bestod av mellan 6 och 9 sidor text. Sedan påbörjades en urskiljning av betydelsefulla uttalanden eller passager som gav representativa bilder av de uppfattningar som framkom bland lärarna. Det handlade exempelvis om deras uppfattningar om det kritiska och det värdegraderande uppdraget och hur dessa tog sig uttryck i undervisningen. Dessa passager användes sedan som grund för jämförelser av likheter i uppfattningar. Fenomenografins fokus är att hitta variation i uppfattningar, men för att göra det krävs att man först letar efter likheter. Efter detta grupperades dessa likheter och olikheter med avsikt att försöka relatera dem till varandra och skapa kategorier. Det innebar att lärarna kunde tala om saker på olika sätt, men att andemeningen i det som sades gick att koppla till en övergripande uppfattning. Ett exempel på det var tre lärares tal om vikten av att skapa intresse för samhällsfrågor bland eleverna medan den fjärde läraren lyfte att elever är ointresserade av samhällsfrågor. Dessa tal representerar både olikheter, i form av olika uppfattningar om elevers samhällsintresse, men även likheter, i form av olika uppfattningar om att skapa samhällsintresse. Dessa likheter och olikheter fick därför ingå i kategori 5.1.2 som innehåller övergripande uppfattningar om att engagera

elever. Det handlar således om att hitta kärnan av likheter inom varje kategori. Slutligen namngavs kategorierna och jämfördes med varandra för att se om det gick att slå ihop kategorier för att på så vis säkerställa att de är uttömmande (Dahlberg & Johansson, 2019, s. 184–188).

För tydlighetens skull hölls lärarnas uttalanden isär och sorterades utifrån studiens frågeställningar. Frågeställningarna utgör därmed de teman under vilka kategorierna hör till. På så vis omfattar varje tema en samling kategorier som innehåller lärarnas uppfattningar (både likheter och skillnader) kring det fenomen/den frågeställning som de talar om. Det är dessa kategorier som utgör empirins utfallsrum. Här kommer även det teoretiska ramverket in då denna är sammankopplad med analysen. Dahlgren och Johansson (2019) beskriver förhållandet mellan teori och analys som att forskaren dels ”tar hänsyn till sin kunskap och förförståelse när denna utformar intervjuguiden”, dels att teorin ”ger förklaringar till det utfallsrum som har analyserats fram” (s. 188).

4.5 Etiska avvägningar och praktiska val

Vad gäller forskningsetiska principer samt behandling av personuppgifter finns det några viktiga aspekter att lyfta fram. Då studiens empiri bygger på inspelade intervjuer innebär det hantering av personuppgifter. Att spela in ljud från personer utgör nämligen personuppgifter då de kan knytas till en person. Inför genomförandet av intervjuerna upprättades därför en anmälan om behandling av personuppgifter hos Högskolan Dalarnas dataskyddsbud. Vidare innebär behandling av personuppgifter ett krav på att hantera informerat samtycke (Vetenskapsrådet, 2017, s. 26–27). Inför intervjuerna fick därför lärarna ett informationsbrev där de blev informerade om studiens syfte, att intervjun var frivillig och de när som helst kunde avbryta sin medverkan samt att intervjun skulle spelas in (se bilaga 2).

Utöver informationskravet och samtyckeskravet finns även konfidentialitetskravet som innebär att personuppgifter för samtliga personer som ingår i studien ska behandlas med största möjliga konfidentialitet (Bryman, 2018, s. 170–171). I denna studie har skolans namn och geografiska plats samt lärarnas namn anonymiserats för att säkerställa sekretess. Det är också anledningen till att lärarna har fått fiktiva namn. Vid transkriberingen av intervjuerna har de fiktiva namnen använts konsekvent och lärarnas riktiga namn har helt plockats bort från intervjumaterialet. För att ytterligare säkra sekretess har det inspelade materialet raderats från inspelningsapparaten och förvarats på ett USB-minne som bara varit tillgängligt för mig samt min handledare.

En annan etisk aspekt att ta hänsyn till är det faktum att urvalet är baserat på tillgänglighet och att jag som författare av denna studie har viss kännedom om skolan då jag under kortare perioder varit delaktig i deras verksamhet. På grund av detta hade jag redan kännedom om två av lärarna inför studien. Denna halvbekantskap innebär för studien en form av partiskhet som kan ha påverkat lärarnas svar, i form av att de kan ha gett svar som de trodde att jag ville höra. Det kan således föreligga en risk för *social önskvärdhet* i dessa lärares intervjusvar, vilket betyder att deras svar ”stys av deras uppfattning om vad som går an eller är önskvärt” (Bryman, 2018, s. 281). Det kan även kopplas till det som lyfts under avsnitt 4 kring utmaningen för forskaren att hålla sig objektiv i undersökningen och att det föreligger en risk att forskaren letar efter vissa svar. Enligt principen om forskningens oberoende är det viktigt att tydligt uttrycka varje form av opartiskhet för att medvetandegöra hur det skulle kunna påverka resultatet. Med detta sagt är det därför viktigt att deltagare i en undersökning informeras om forskarens roll, vad undersökningen går ut på samt ger sitt samtycke att frivilligt delta (Bryman, 2018, s. 185).

5. Resultat och analys

Resultat och analys kommer nedan att presenteras i form av teman. Dessa teman är strukturerade efter frågeställningarna och till viss del intervjuguiden, men de är för den sakens skull inte definierade utefter frågeställningarna. Dessa har arbetats fram genom den metod som tidigare beskrivits, nämligen en kvalitativ metod med inspiration från fenomenografin där lärarnas uppfattningar står i fokus. Målet inom fenomenografin är att hitta variationer mellan olika uppfattningar om ett fenomen och därmed även leta efter likheter i uppfattningar. På så vis utgör temana en samling uppfattningar (både likheter och skillnader) kring det fenomen som lärarna talar om, vilka är uppdelade i underkategorier. De första två frågeställningarna/temana innehåller två underkategorier vardera medan den sista frågeställningen/temat innehåller tre underkategorier.

5.1 Tema 1. Lärarnas uppfattning om det värdebeträderande uppdraget

5.1.1 Demokrati som förhållningssätt

I intervjumaterialet framkommer en gemensam uppfattning om att demokratiundervisning består av två delar, där den ena delen handlar om mer formella kunskaper inom samhällskunskap såsom olika statskick, politiska system och medborgarpåverkan, medan den andra mer informella delen handlar om demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. Björn nämner det som en del av ”det fostrande uppdraget, vi ska bli demokratiska medborgare”. Demokratifostran och det fostrande uppdraget nämns även av Eva och Petra. Det tudelade syftet med demokratiundervisningen beskrivs av Lena som att ”ena delen är ju liksom undervisning om demokrati som styrelseform, men det andra är just det här att få vara med och påverka, bli behandlad mer respekt, allas lika värde”. Lärarnas tankar ligger i linje med Biestas och Sandahls syn på medborgarutbildning som både handlar om kvalificering i politisk förståelse och socialisation av ideala samhällsmedborgare (Biesta, 2011, s. 31; Sandahl, 2015, s. 19). Både Eva, Petra och Lena pratar om elevinflytande i klassrummet som en viktig del i demokratiundervisningen. Eva förklarar att det blir ”en del i någon slags demokratisk fostran, att man är med och har inflytande över undervisningens innehåll och att man kan välja examinationsformer”. Den uppfattningen delas av Lena som pratar om differentierad undervisning och att öka valbarheten som ett sätt att få eleverna att bli självständiga och fatta egna beslut. Likt Eva talar även Lena om att låta eleverna vara med och bestämma i termer av ett medborgarfostrande syfte: ”vad behöver du för att bli en god samhällsmedborgare, en trygg och deltagande samhällsmedborgare?”. Elevinflytande kan liknas vid Biesta och Sandahls tankar kring individens självständighet, där Sandahl betonar vikten av att göra eleverna medskapande i den demokratiska fostran genom att få påverka innehållet i undervisningen, medan Biesta talar om subjektivitet och att hjälpa eleverna bli självständiga i sitt varande och görande (Biesta, 2011, s. 29; Sandahl, 2015, s. 75).

Vad som också framkommer är att lärarna talar om det värdebeträderande uppdraget som en integrerad del i deras yrkesroll. Eva menar att det faller sig naturligt att prata om de värderingar som uttrycks i läroplanen, såsom jämställdhet, mänskliga rättigheter och olika gruppers rätt att finnas. Även Björn anser att värdeuppdraget är tydligt och uttrycker det som självklart att betona i undervisningen. Att det demokratiska uppdraget sker naturligt i undervisningen lyfter även av Lena: ”att göra demokrati (...) det har jag planterat i min yrkesroll”. Att ha en dialog med eleverna, fördela ordet, låta eleverna ta ansvar och att bygga in samtal och lika värde är enligt Lena vanliga strategier i hennes undervisning. Lärarnas uppfattningar relaterar tydligt till den syn Kronlid har på värdegrunden som en dominerande modell inbäddad i lärarnas uppdrag (Kronlid, 2017, s. 26, 120). Det kan också tolkas som ett

exempel på det som Lindström och Samuelsson (2021) kallar för ett karaktärsbaserat förhållningssätt. Lärare som omfattar detta förhållningssätt betonar att det ingår i skolans uppdrag och således i deras yrkesroll att förmedla och fostra eleverna in i vissa värden och vanor (s. 3).

Det går att se fler exempel på ett karaktärsbaserat förhållningssätt i förhållande till hur lärarna uppfattar det värdebeträderande uppdraget. Inom denna strategi finns en intention om att föregå med gott exempel och en vilja utveckla elevernas medvetenhet om sig själv och andra för att på så sätt främja empati (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 3) vilket även förekommer i intervju svaren. En stor del av demokratiundervisningen handlar om förhållningssättet mot eleverna och lärarens förväntningar på elevernas förhållningssätt gentemot varandra, berättar Lena. Det framkommer även att det är viktigt att undervisa demokratiskt, att föregå med gott exempel och vara det som man försöker förmedla: ”jag måste lyssna in om det finns idéer, jag måste kunna försöka sätta mig in i de här elevernas situation” säger Petra. Lärarnas tankar om sitt eget agerande i klassrummet ligger relativt nära både Sandahl och Englunds argument om att skapa en kommunikativ miljö i klassrummet och att lyssna på vad eleverna har att säga (Sandahl, 2015, s. 75–76; Englund, 2004, s. 63). Hon nyanserar dock detta och förklarar att utöver att vara inkluderande och skapa ett tryggt klimat där eleverna vågar säga vad de tycker, måste man också prata om vad dessa värderingar innebär: ”jag tror inte att jag lyckas förmedla demokratiska värderingar bara genom att vara en person”. Här utvecklar också Petra sitt resonemang och lyfter fram att det idag krävs en högre grad av relationell kompetens än förut, som framför allt gäller samhällslärare. Englund (2004, s. 59–62) argumenterar för att det är just det öppna samtalet som möjliggör utvecklandet av elevernas självständighet och möjlighet till jämlikt, politiskt deltagande i samhället, vilket ställer vissa krav på lärarna i undervisningen. Detta indikeras av Petra som menar att då ämnet handlar mycket om att leda diskussioner krävs god kännedom om och lyhördhet inför eleverna. Hon anser att det blir lättare för samhällslärare att leva upp till kravet på relationell kompetens då det krävs för ämnet, men att fostransuppdraget inte endast bör falla på lärare i samhällsorienterade ämnen.

Att det demokratiska förhållningssättet genomsyrar undervisningen visar sig även hos Björn som menar att ”det är det värderingsmässiga som är det viktiga” samt att det utgör en väsentlig grund i elevers förståelse för demokrati. Om man delar en grundläggande samsyn kring människors lika värde kan man också respektera demokratins principer, och i längden även tolerera olika regeringar och politiska beslut. Det är den grundsyn som demokratin vilar på och det är viktigt att föra vidare, menar han. Lena berättar att hon sällan bestämmer sig i förväg att prata om normer utan att hon hela tiden väver in det i undervisningen:

Det är liksom kärnan på något sätt i allt varande i skolan, kan jag tycka. För mig, om jag ska vara helt ärlig, så går det faktiskt före rutsystem och matraser. Sådan är jag och det kanske är fel, eller det är ju fel, men jag kan aldrig bortse från det. Alltså inkludering och att vara med. Att få räknas går alltid före. (Lena)

Lärarnas syn på demokrati som förhållningssätt kan ses i ljuset av Biestas tre utbildningsfunktioner, där kunskaper om demokratins principer utgör kvalificeringen, förmedlandet av demokratiska värderingar utgör socialiseringen och elevernas möjlighet att få uttrycka sina åsikter bidrar till deras subjektivitet (2011, s. 28–29). Samtidigt kan lärarnas syn på värdegrunden som integrerad i deras yrkesroll ställas i motats till Kronlid som kritiserar att skolan fostrar eleverna in i ett särskilt moralsystem eftersom det låser möjligheten till utveckling av moralisk kompetens (2017, s. 121–122). Men även Biesta

ställer sig kritisk till medborgarutbildningens socialiserande roll då den tenderar att infoga elever i rådande ordningar och skapar särskilda subjektiviteter. Han menar att eleverna också måste få frigöra sig och bli autonoma individer, vilket även Englund argumenterar för (Biesta, 2011, s. 81; Englund, 2004, s. 61–62).

5.1.2 Att engagera eleverna

Flera av forskarna och teoretikerna lyfter att en central del av det medborgarfostrande uppdraget går ut på att engagera eleverna genom att i undervisningen behandla frågor som intresserar dem. Syftet med det är att väcka ett politiskt intresse hos eleverna, för att i förlängningen främja en vilja att påverka och aktivt agera, vilket ingår i bilden av en god samhällsmedborgare (Sandahl, 2015, s. 75–76; Tväråna, 2019, s. 103; Biesta, 2011, s. 81, 128). Det går att relatera till Biestas tankar om subjektifiering och att få eleverna att bli självständiga individer, men också till Kronlids och Englunds argument om att det är viktigt att eleverna får diskutera värderingar och åsikter med andra för att utveckla moralisk kompetens och politisk autonomi (Biesta, 2011, s. 29; Kronlid, 2017: s.121; Englund, 2004, s. 64–66). Detta framkommer även i intervjuerna då det finns en gemensam uppfattning om att det är viktigt att skapa intresse för samhällsfrågor och att engagera eleverna. Flera av lärarna betonar därför vikten av att vara lyhörd inför vad eleverna tycker är angeläget. Det är viktigt för att nå eleverna, menar Petra, då hon upplever att eleverna bär på många olika erfarenheter. Det är ofta en nyckel till intresse och kan leda till ett engagemang. Precis som Tväråna (2019, s. 103) menar Petra att man måste börja på deras egen arena för att sen kunna lyfta blicken och förstå det här med demokrati, eller ”vandra ned till aktuella frågor för de unga” som hon uttrycker det. På det viset kan man göra en koppling till politiken och visa att det ofta är frågor som även diskuteras på politisk nivå, vilket innebär att vi som medborgare har en möjlighet att påverka. Men hon betonar också att det är viktigt att eleverna förstår att det också är en skyldighet, eftersom möjligheten att påverka kan försvinna om vi inte nyttjar den: ”det betyder inte att jag lyckas med det. Men det är de medborgarna jag vill ha i mitt samhälle (...) det är visionen”. Detta exemplifierar Tvärånas tankar om hur undervisningen kan bidra till agens hos eleverna, nämligen att genom engagemang bidra till elevernas förmåga och vilja att handla (Tväråna, 2019, s. 103).

Bland intervjusvaren finns indikationer på att lärarna arbetar enligt en deliberativ modell. Det vanligaste arbetssättet är nämligen klassrumsdiskussioner där lärarna tar rollen som samtalsledare och styr diskussionen i helklass. Det vanligaste svaret bland lärarna är att det är de själva som interagerar och för samtal med eleverna, men att eleverna också får möjlighet att diskutera frågor sinsemellan, vilket är vad Englund förordar (Englund, 2004, s. 67). Deliberativa samtal framkommer också som metod genom exempelvis debatter, argumentationer och i form av FN-rollspel. Just rollspelet får en fördjupad betydelse enligt Björn. Han förklarar att det utgör en slags demokrativerkstad där eleverna får diskutera och komma fram till gemensamma, politiska förslag men att rollspelet också avslöjar demokratiska brister med FN som institution. Det deliberativa samtalet som metod går i linje med Englunds idé om hur vi på bästa sätt fostrar demokratiska medborgare. Att i debatten även ge utrymme för eleverna att kritisera FN som institution kan ses som ett tecken på att Björn uppfyller kriteriet om att ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar. Enligt Englund (2004) utgör det ifrågasättandet en viktig utbildande aspekt då syftet inom deliberation är att genom tolerans för skilda synsätt nå konsensus (s. 66–67).

I samband med lärarnas uppfattningar om vikten av att engagera eleverna framkommer dock en problematik. Läraren Eva lyfter något som inte nämns i varken det teoretiska ramverket

eller bland de andra lärarna i denna intervju. Problemet som beskrivs handlar om att svårigheten i att faktiskt engagera eleverna i inbördes diskussioner:

Det här är någonting som vi alla samhällslärare upplever, att förut så var det väldigt mycket diskussioner i klassrummet mellan elever, där elever tyckte olika. Det kunde vara olika saker, ja framför allt kanske det var jämställdhet, men också synen på kriminella och dödsstraff. Det var mycket mer debatt och politiskt engagemang i klassrummen (...). Man kan inte fånga tillfället i flykten som man kunde förut. (Eva)

Eva menar att det pratas om detta i samhällskunskapslärargrupperna och hon tycker att det är väldigt intressant att analysera orsakerna bakom: ”vi har inget riktigt svar på det, men det är som att de är helt a-politiska”. En uppfattning är dock att det finns så mycket annat som upptar elevernas livsvärldar idag vilket gör att intresset för allmänpolitiska frågor har minskat. De sociala medierna ses också som en orsak, dels då eleverna kan sjunka ner i sina mobiltelefoner under lektionerna och undgå eventuella diskussioner i klassrummet, dels att den oändliga tillgången till information gör att den minsta gemensamma nämnaren försvinner. Eva förklarar att tidigare kunde eleverna ge sig in i diskussioner i klassrummet för att de var mer rastlösa och ville skapa drama, men att det aldrig sker nu för tiden. Möjligtvis går detta att se i ljuset av Biestas och Sandahls farhågor om att måla upp en för tydlig idealbild av vad en demokratisk medborgare är. Att lärarna, som Sandahl menar, vill att eleverna ska bli medborgare i stället för att låta dem vara medborgare. Att låta eleverna vara kan också innebära att de själva får ge alternativa förslag på demokratiskt deltagande och att de får vara ”medskapande i det demokratiska samhälle de förväntas delta i” (Sandahl, 2015, 77–81). Detta bekräftas även av Tväråna och Kronlid som menar att samhällsfrågorna ser annorlunda ut idag vilket utmanar idén om vad samhällskunnande är (Tväråna, 2019, s. 2–3; Kronlid, 2017, s. 47). Det kan också kopplas till Biestas syn på demokrati som en process. Om vi utgår ifrån att demokratin är statisk medför det vissa tillträdesvillkor som elever ska uppfylla innan sitt deltagande, vilket försvårar deltagandet. Han menar att lärarna har en viktig roll i att ta tillvaro de tillfällen då demokratisering inträffar (Biesta, 2011, s. 128). Å andra sidan kan uppfattas som svårt i och med att elevernas ointresse enligt Eva gör det svårt i att fånga tillfället i flykten.

5.2 Tema 2. Lärarnas uppfattning om det kritiska uppdraget

5.2.1 Kritiskt tänkande som källkritik

När frågan om det kritiska uppdraget ställdes till lärarna associerade de först det kritiska tänkandet till källkritik, vilket är en förmåga som stämmer överens med läroplanens och ämnesplanens formuleringar. I intervjusvaren uttrycker sig samtliga fyra lärare i termer av att det är ett svårt uppdrag, både för eleverna och för dem själva i sin lärarroll. En av lärarna ger indikationer på att källkritik är ett ständigt tragglande och upplevs som ganska tråkigt, en annan lyfter att det är tidskrävande och därför inte alltid är deras högsta prioritet. En orsak till att det upplevs som svårt tror Lena och Björn kan bero på att det saknas välutvecklad metodaparater för källkritik inom samhällskunskapen, något som bekräftas av Tväråna. Hon menar att det krävs ett omtag i samhällskunskapen vad gäller innehåll och didaktiska val, detta då nya samhällsutmaningar ställer nya krav i undervisningen vad gäller att utveckla kritisk analysförmåga hos eleverna (Tväråna, 2019, s. 2–3).

Trots att det upplevs som ett svårt område är den gemensamma uppfattningen bland lärarna att det är viktigt att eleverna förstår varför man bör vara källkritisk. Ett centralt syfte med att utveckla kritiskt tänkande hos eleverna är, enligt Eva, för att de ska kunna tolka och

genomskåda sin omvärld, annars blir de väldigt lätta att lura. Ett vanligt arbetssätt bland lärarna är att lyfta ut källkritiken som en egen uppgift och ställa två källor mot varandra genom att exempelvis läsa och värdera artiklar som skriver om samma sak. Både Eva, Björn och Petra talar om att arbeta in ett kritiskt tänkande relaterat till vem som ligger bakom en källa och vad motivet med texten är. Björn berättar att trots att eleverna övas i källkritik så brister ofta förmågan. Det visar sig när de ska skriva sitt avslutade gymnasiearbete i årskurs 3 och inte är källkritiska nog. Vidare menar Eva att även fast eleverna vet om att de måste vara källkritiska förstår de inte riktigt vad det innebär. Hon tror att det handlar om en kunskapsbrist om ideologier och politisk retorik bland eleverna:

Man tror att det är enkelt, men när man inser att de inte ens vet vad Aftonbladet är, och att de litar på den för att det är så många som köper den, så fattar man att det finns mycket att göra. (Eva)

Utifrån Biesta kan Evas tal kan ses som ett exempel på hur skolans kvalificerande roll hänger ihop med den subjektifierande rollen. En del av subjektiviteten bygger på det självständiga, kritiska tänkandet men för att utveckla detta krävs kvalificering i form av politisk förståelse (Biesta, 2011, s. 31). Detta kan även ses i Petras definition av kritiskt tänkande som innebär att ”man inte kan köpa allt man ser, läser eller hör”. Men Petra betonar också behovet av att kunna värdera. Hon menar att det kan finnas en risk i att ställa sig kritisk till allt och ger konspirationsteorier som exempel. Därför, menar hon, är det även viktigt att lära eleverna vad de faktiskt *ska* köpa av det de ser, läser och hör. Det kan kopplas till socialisering då det kan finnas fog för att förmedla vissa värderingar och bevara vissa ordningar (Biesta, 2011, s. 28). I en svensk kontext skulle det kunna betyda tilltro till myndigheter och demokratiska institutioner (Sandahl, 2015, s. 18).

5.2.2 Kritiskt tänkande genom olika perspektiv

Efter att lärarna har pratat om källkritik som en del i det kritiska tänkandet, berättar de mer om sin syn på begreppet och hur arbetar med det i sin undervisning. Vad som framkommer i framför allt Evas, Björns och Lenas svar är att kritiskt tänkande innebär en förmåga att se samhällsfrågor och samhällsfenomen utifrån och genom olika perspektiv, vilket ligger i linje med både Sandahl och Tväråna. Sandahl (2015) talar om viken av att använda samhällsvetenskapens analysverktyg för att utveckla kritiskt tänkande, mer specifikt ämnets teorier, modeller och perspektiv (s. 77–79). De samhällskritiska perspektiv och samhällsvetenskapliga teorier som lärarna lyfter är bland annat klass, kön, genus, normer, jämställdhet, etnicitet, kolonialism, politik, ideologier, ekonomi och makt. Lärarna ger varierade svar på hur och i vilket syfte man som samhällslärare kan arbeta med detta. Eva förklarar att perspektiven är hjälpsamma för att få eleverna att förstå varför samhället ser ut som det gör, vilka för- och nackdelar som finns samt uppmuntra eleverna att tänka ut andra sätt på vilka man kan organisera samhället. Även Lena betonar vikten av att medvetandegöra olika synsätt samt att träna eleverna i att se styrkor och svagheter med olika perspektiv. Hon berättar att det ibland förekommer en idé bland elever om att det finns rätt och fel, och att det är viktigt att då förmedla att det snarare handlar om olika synsätt på kunskap och på hur människan fungerar. Just samhällselever blir väldigt duktiga på att tänka i termer av ”å ena sidan, å andra sidan” eftersom de tränas så mycket i det, säger Lena. Lärarnas beskrivningar av syftet med perspektivering korrelerar med Tvärånas (2019) argument om att undervisningen ska bidra till en agens hos eleverna, vilket lärare åstadkommer genom att låta eleverna få öva. Dels öva på att hantera frågor som inte har entydiga svar, dels öva på att kritiskt granska och argumentera. Precis som Kronlid menar Tväråna (2019) att demokrati rymmer intressekonflikter, varför det är viktigt att eleverna utsätts för motstridiga perspektiv

och meningsskiljaktigheter om de ska utveckla agens/moralisk kompetens (s. 110). Enligt Englund (2004) kan detta sätt att bedriva undervisning även bidra till att stärka elevers reflexiva kompetens och i förlängning deras politiska autonomi (s. 62)

Både Lena och Eva förklarar också att kritiskt tänkande kan handla om att genomskåda perspektiv, exempelvis politiska motiv bakom ett lagförslag eller politiska utspel i media. Enligt Lena är det dels ett sätt att väcka ett politiskt medvetande hos eleverna och ge dem en ingång till politiskt ställningstagande, vilket Biesta (2011) kallar för att ”göra motstånd” mot rådande ordningar och ger möjlighet till politisk subjektivitet och deltagande (s. 31). Lena förklarar att det är också ett sätt att visa ungdomar att vuxna inte alltid agerar klokt och rätt. Att kritiskt granska vuxna nämns av både Lena, Eva och Petra, vilket är i enlighet med Englunds definition av deliberativ kommunikation. Alla tre tar upp exempel när de bett eleverna att kritiskt granska eller argumentera emot dem, som ett sätt att öva elevernas kritiska förmåga: ”ni måste också reagera om det är något jag säger som känns konstigt” förklarar Petra att hon ibland tänker om eleverna. Englund (2004) menar att en del i att öva elevernas självständighet och kommunikativa förmågor är att just kunna ifrågasätta läraren som auktoritet (s. 64). Petra resonerar också att det kan skilja sig mellan programmen i hur hög utsträckning eleverna ifrågasätter läraren. I hennes program upplever hon att eleverna har hög tillit till läraren vilket kan göra att de inte finner någon anledning att säga emot, men att det kan också handla om att eleverna inte vågar ifrågasätta läraren. Det skulle kunna vara så att elever på andra program är mer benägna att ifrågasätta varför vi ska göra vissa saker, säger hon.

Ett annat sätt på vilket lärarna arbetar med kritiskt tänkande genom perspektiv är att utmana föreställningar bland eleverna. Att elever utvecklar medvetenhet om normbrytande beteenden är något som Lindström och Samuelsson (2021) lyfter som exempel på ett förnuftsbaserat förhållningsätt (s. 7). Björn och Eva ger exempel på hur de jobbat med genus och jämställdhetsfrågor i sina klasser för att bryta normativa föreställningar om manligt och kvinnligt. Ytterligare ett exempel på det förnuftsbaseade förhållningssättet är att utmana elevernas ståndpunkter med moraliska dilemman (Lindström & Samuelsson, 2021, s. 7), vilket går att se hos Lena. Genom en sorts upplevelsebaserad metod fick hon sina elever att kategorisera grupper, där syftet var att synliggöra föreställningar om det som utmanar normen. Hon menar att det är vårt naturliga sätt att hela tiden kategorisera vi-och-dem och om man vill ”vara en demokratisk, inkluderande människa så måste man varje dag kämpa mot den impulsen”. I övningen ryms inte bara ett kritiskt syfte utan också ett värdeförmedlande syfte. Således går hennes arbetssätt även att koppla till det karaktärsbaseade förhållningssättet, och möjligtvis det integrerade förhållningssättet som förespråkar båda delar (Lindström & Samuelsson, 2021 s. 7–9).

Slutligen lyfter lärarna omvärldsbevakning som ett arbetssätt för att få in kritiskt tänkande om hur samhället är organiserat i olika länder. Här är dock Björn tydlig med att det inte räcker med att enbart prata om omvärldshändelser. I enlighet med Sandahl (2015, s. 77) och Tväråna (2019, s. 118) anser han att det är viktigt att sträva efter ”långsiktig kontinuitet och strukturell förståelse kring saker”. Han använder sig då av en samhällsvetenskaplig analysmodell där man granskar ett samhällsfenomen utifrån vad som hänt, varför det hänt, konsekvenser utav detta och till sist möjliga åtgärder. Utöver att utveckla elevernas analysförmåga är det ett bra verktyg när de behöver prata om något tyngre ämne som exempelvis skolskjutningar: ”det är ett hjälpsamt sätt att hantera någonting, gräva lite djupare kring saker och ting”. Även om de andra lärarna inte nämner just denna analysmodell framhåller de betydelsen av att ställa varför-frågor och att eleverna ska utveckla en djupare förståelse genom att använda sig av

perspektiv. När exempelvis Petra talar om kritiskt tänkande nämner hon inte samhällsvetenskapliga perspektiv och modeller, men betonar att eleverna måste få med sig det samhällskritiska tänkandet ut i samhället: ”det handlar ju också om att vara källkritisk i vardagen”. Hon menar att eleverna kan vara duktiga på att kritiskt granska källor när de arbetar med en uppgift i skolan, men att de tenderar glömma bort det kritiska tänkandet i vardagliga situationer. Detta kan relateras till en strävan efter att utveckla subjektivitet och agens hos eleverna (Tväråna, 2019, s. 3).

5.3 Tema 3. Lärarnas uppfattning om förhållandet mellan uppdragen i sin undervisning

5.3.1 Förhållandet mellan uppdragen är oproblematiskt

Av det teoretiska ramverket framgår att flera forskare och teoretiker på olika sätt uttrycker att det finns en motsättning mellan det värdebeträderande uppdraget och det kritiska uppdraget. Spänningen bottenar i hur lärare ska kunna förmedla demokratiska värderingar till eleverna och samtidigt få eleverna att bli självständiga, kritiska individer. Biesta (2011) talar om förhållandet och de potentiella motsättningarna mellan skolans tre utbildningsfunktioner (s. 30). Sandahl (2015) och Tväråna (2019) talar om de utmaningar och krav som medborgarbildning ställer på samhällskunskapslärare (s. 18; s. 5). Även Lindström och Samuelsson (2021) fördjupar sig i de potentiella motsättningarna mellan uppdragen för att se hur lärare hanterar detta i sin undervisning (s. 1). Kronlid (2017) delar också denna uppfattning och menar att den dominerande ställning som det värdeförmedlande uppdraget fått har gjort att det kritiska uppdraget har tappat sin relevans (s. 26–28). Denna syn på uppdragens inneboende motsättning framkommer dock inte lika tydligt i intervjuvaren, utan det som framgår är en sammanhållen uppfattning om att det som står i läroplanen och i ämnesplanen om skolans värdegrund är okontroversiellt och att de inte riktigt ser någon problematik i att utföra det värdebeträderande och det kritiska uppdraget samtidigt. Björn menar att hans kritiska tänkande och den grund som han står på befinner sig inom ramen för de mänskliga rättigheterna, och att han inte ser några problem mellan värdegrunden och kritiskt tänkande då de ligger relativt nära varandra. Han utvecklar resonemanget om värdegrunden och menar att de utgör ramarna för vilket samhälle vi vill ha: ”då är man väl ändå en god demokrat, om man befinner sig inom det här spannet (...) det är det som är spelreglerna, och det ser jag inga problem med”. Liknande resonemang kommer från Petra som anser att ramarna är tydliga och att man som lärare kan luta sig mot att det ingår i ens uppdrag att förmedla dessa kunskaper. Hon menar att även om man inte personligen behöver ta ställning till om det är bra eller dåligt, har vi som samhälle bestämt att det här är bra värderingar som vi vill fostra våra barn in i, det är de här medborgarna vi ska träna och fostra våra elever att bli.

I Lindström och Samuelssons (2021) studie fann de att lärare som omfattade det karaktärsbaserade förhållningssättet i sin undervisning inte ansåg att det fanns någon motsättning mellan förmedla värden och att samtidigt låta eleverna kritiskt analysera dessa värden, vilket Björn och Petra ovan ger indikationer på. Vidare fann forskarna att lärare med ett karaktärsbaserat förhållningssätt dels ansåg att det inte ingick i deras yrkesroll att kritisera dessa värden, dels att elever som kritiserar värdegrunden utgör undantag i undervisningen (s. 7). Det finns tydliga indikationer på att lärarna i denna studie delar denna uppfattning. Eva uttrycker att hon inte uppfattar någon motsättning mellan värdeuppdraget och det kritiska uppdraget. Vidare förklarar hon att det sällan uppstår konflikter om hon diskuterar värdegrunden med sina elever och att alla skriver under på att det som står i värdegrunden är

det rätta: ”så det kritiska tänkandet, det kan ju liksom röra andra saker, men inte just värdegrundsfrågorna. Det är som att de har fått med sig det från när de föddes”. Detta bekräftar även av Petra som säger att hon sällan hamnat i situationer där det uppstått problem med att elever ifrågasatt demokratins principer och att man samtidigt ska låta elever komma till tals. En förklaring till att eleverna sällan ifrågasätter tror Eva kan vara att eleverna kommer in med ett helt annat kunskapsbagage, framför allt vad gäller jämställdhetsfrågor. Hon säger att hon ibland känner att hon slår in öppna dörrar. I undervisningen kan eleverna uttrycka att de redan kan det där, berättar hon. Hon nyanserar dock sitt resonemang och lyfter fram vad som skulle hända om innehållet i värdegrunden ändrades:

Men det är klart att jag fattar att hade det varit andra saker som hade funnits i värdegrunden, vi säger att det skulle ha varit tvärtom, i vår värdegrund ingår det att män är överlägsna kvinnor, då skulle man ju inte kunna jobba. Så jag har liksom svårt att se att de är särskilt kontroversiella de här sakerna. I min värld är de inte det. (Eva)

Detta citat går att jämföra med Kronlid (2017) som ställer en liknande retorisk fråga om vad som skulle hända om innehållet i värdegrunden byttes ut. Till skillnad från Eva grundar sig dock Kronlids fråga i argumentation om att skolans värdegrund är problematisk, just för att den försöker fixera vissa moraliska värden. Han menar att då moral är föränderlig kan vi inte samtidigt hålla moralen inom givna ramar, det inger en falsk trygghet och försvårar för eleverna att hantera moraliska dilemman (s. 27, 54). En uppfattning som kan exemplifiera detta är Lenas tal om att eleverna är väl förtrogna med värdegrunden. Hon resonerar dock att det på ett sätt är svårt att utföra de två uppdragen samtidigt, alltså att signalera att allas röster räknas samtidigt som eleverna måste hålla sig till ramarna, men att eleverna vet om att de inte får säga och tycka vad som helst: ”de är ju proffs, de har ju gått i skola i 12 år. De vet precis vad skolan vill höra för värderingar”. Kopplat till detta berättar Lena att hon aldrig gör värderingsövningar med eleverna nu för tiden. Hon förstår inte riktigt syftet och vill heller inte avtvinga elever att berätta om sina värderingar. Då arbetar hon hellre med att eleverna själva eller i par får fundera vart de står, eller att de får ett visst perspektiv att arbeta med. På så sätt får deras egna värderingar bubbla under ytan utan att de tvingas blotta sig själva. Även detta resonemang kan jämföras med Kronlid (2017) som menar att lärarna har ett ansvar att främja elevernas moraliska utveckling och välbefinnande, vilket innebär att de ska få öva på att navigera, ta ställning och ändra sina åsikter (s. 121). Lärarnas uppfattningar om detta ansvar skiljer sig således från Kronlid.

5.3.2 Upplevda svårigheter i undervisningen gällande uppdragen

Trots att lärarna på olika sätt lyfter att det som står i värdegrunden är oproblemiskt och att de inte riktigt upplever någon motsättning mellan uppdragen att förmedla demokratiska värden och att utveckla kritiskt tänkande hos eleverna, nämner de ändå att det kan uppstå vissa svårigheter i undervisningen kopplat till dessa uppdrag. Till skillnad från Englund (2004, s. 65) och Kronlid (2017, s. 121) som menar att undervisning bör präglas av åsiktspluralism och tillåta att icke-demokratiska åsikter uttrycks i syfte att öva elevernas moraliska och kommunikativa kompetens, är det just detta som lärarna anser kan utgöra en svårighet. Problematiken som kan uppstå är *om* eller *när* elever med anti-demokratiska åsikter argumenterar emot demokratins principer, vilket lärarna framhåller som ovanligt. En uppfattning är även att det skett en förändring över tid. Eva berättar att det var mer vanligt med rasistiska och sexistiska åsikter förr, för cirka 15 år sedan, jämfört med vad det är nu. Petra säger att det skulle kunna bli problematiskt om en elev ifrågasätter det demokratiska systemet eller kommer med anti-demokratiska åsikter, men att hon själv bara varit med om det en gång. Det var en elev som ifrågasatte varför skolan skulle undervisa i mänskliga

rättigheter, men situationen blev inte så svårhanterlig eftersom kunde hon hänvisa till styrdokumentet och vad som ingår i hennes uppdrag. Även Eva uttrycker att hon kan luta sig mot styrdokument och att det ingår i hennes jobb att förmedla detta. Ifall det skulle komma en kommentar från klassen som strider mot värdegrunden är det hennes jobb att säga emot och ta ställning för läroplanens värderingar. Petra uttrycker dock att det är svårt att veta exakt hur hon skulle hantera en sådan situation om den uppstår, men framhåller att det är viktigt att eleverna förstår att värderingarna är något vi i samhället gemensamt kommit överens om. Det kan bli en bra ingång för samtal om vad demokrati är och hur majoritetsbeslut fungerar, menar hon. Petra ger indikationer på det som Englund (2004) och Kronlid (2017) menar är lärarens pedagogiska uppgift. Det är viktigt att läraren kan hantera och problematisera svåra frågor samt skapa förutsättningar för ett respektfullt samtal, även om de förespråkar olika metoder för att åstadkomma detta (s. 64; s. 121).

Vidare lyfter Lena ett resonemang om värdegrunden som delvis exemplifierar det som Englund och Kronlid efterfrågar i lärarnas pedagogiska uppdrag. Hon nämner ett fall på skolan när värdegrunden utmanades av en elev med tydligt anti-demokratiska åsikter, där andra elever ifrågasatte att skolan lät eleven få vara kvar. Vid den tidpunkten blottades skolans demokratiska uppdrag på ett tydligt sätt, berättar Lena. Att skolan inte är värdeneutral utan tydligt tar ställning för demokratiska värderingar, men att skolan också är till för alla och att skolan inte kan stänga av någon för dennes politiska åsikt.

Då blev det smashläge in i undervisningen, att 'vad är skolan'? Skolan är till för alla. Skolan är till för de som är dumma i huvudet och de som är snälla. Skolan är till för de som är kommunister och nazister. Skolan är till för miljökämpar och klimatförnekare. Den är till för alla. (Lena)

Liknande berättelser kommer från Björn och Eva som talar om huruvida man kan underkänna ett arbete där en elev uttryckt anti-demokratiska åsikter. Eva hänvisar till Lpo94 och kursplanen för samhällskunskap där det fanns ett krav på att man skulle omfatta demokratiska värderingar för att bli godkänd i ämnet, men förklarar att det togs bort. Björn menar att även fast man inte kan underkänna någon för att ha anti-demokratiska värderingar borde man kunna be eleven att skriva om delar av sitt arbete om det strider mot grundläggande demokratiska värderingar: "man kan inte vara vrål-nazist och skriva det i alla texter, det är inte ett godkänt arbete". Han framhåller att en viktig del av fostran är att diskussionen håller sin inom den demokratiska sfären. Det handlar inte om att man ska få tycka vad som helst utan att man håller sig inom vissa ramar, vilket är ett tydligt ställningstagande från skolans håll, menar han. Även om både Kronlid och Englund framhåller vikten av att släppa fram alla typer av åsikter, gör de liknande reservationer som Björn. Kronlid (2017, s. 121) säger att det inte är meningen att lärarna ska släppa fram olagliga eller genuint kränkande tal och handlingar, och Englund (2004, s. 66) menar att syftet med att tillåta icke-demokratiska värderingar är för att de ska kunna relativiseras och utsättas för kritisk granskning.

Slutligen framkommer i Petras svar en annan upplevd svårighet i undervisningen kopplat till de två uppdragen, nämligen att det inte helt tydligt framgår av läroplanen *hur* det är tänkt att lärare genomföra demokratiuppdraget och förmedla värdegrunden. Detta är en svårighet som bekräftas i Lindström och Samuelssons studie (2021, s. 11) och även i Tvärånas avhandling (2019, s. 7). Väl i lärarvärlden och på arbetsplatsen pratar man sällan om gemensamma styrdokument utan mer om ämnesplanerna, vilket gör att man blir väldigt ämnesinriktad. Det blir lite på bekostnad av de här stora frågorna, säger Petra. Hon lägger till att de säkert indirekt arbetar med frågor kopplade till läroplanen, men att hon är osäker hur många lärare som kan

redogöra för innehållet i den. I slutet av intervjun tar Petra fram läroplanen och konstaterar att studiens frågeställning blir tydlig: ”att å ena sidan ska vi jobba för de här demokratiska medborgarna men å andra sidan ska vi vara öppna för skilda uppfattningar och jobba med kritiskt tänkande”.

5.3.3 Uppdragen hänger ihop

Trots att lärarna nämner vissa svårigheter i att utföra uppdragen kopplat till undervisningssituationer, ger de också uttryck för att uppdragen hänger ihop. Detta går att kopplas till Biestas (2011) syn på förhållandet mellan kvalificering, socialisation och subjektifiering och hur de påverkar varandra (s. 30). Biesta (2011, s. 31) argumenterar, precis som Lindström och Samuelsson (2021, s. 11), för en balans mellan dessa uppdrag. Det går även att se i ljustet av Englund (2004, s. 66), Tväråna (2019, s. 122–123) och Sandahl (2015, s. 11) som samtliga talar om de båda uppdragen som förutsättningar för varandra inom ramen för medborgarbildning (även om de förespråkar olika sätt att åstadkomma detta). För att bli eller vara en aktiv, demokratisk medborgare krävs det kritiska tänkandet; och för att bli eller vara en självständig, kritiskt tänkande individ behövs en grundläggande förståelse av de värden som vår demokrati bygger på. Kronlid (2017, s. 27–28) menar i första hand att kritiskt tänkande är viktigt för eleverna ska kunna utveckla en moralisk kompetens, vilket i förlängningen leder till att de kan delta aktivt i samhällslivet.

Det har tidigare framgått att läraren Petra inte upplever att det finns någon motsättning mellan uppdragen (se kategori 5.3.1), vilket hon delvis förklarar med att hon sällan stött på att elever ifrågasatt demokratis principer. Men hon förklarar också avsaknaden av motsättning mellan uppdragen med att de hänger ihop, precis som forskarna ovan. Det ligger i demokratiuppdraget att eleverna ska förstå vad demokrati innebär, men också att fostra eleverna att ha ett kritiskt förhållningsätt. Det är viktigt i en demokrati, anser hon. Lika så Björn och Eva ger uttryck för att ett kritiskt förhållningsätt är viktigt i en demokrati. I likhet med Sandahl (2015, s. 77) lyfter Eva att eleverna måste kunna tolka sin omvärld, och i likhet med Tväråna (2019, s. 110) säger Björn att användandet av samhällsvetenskapliga perspektiv och teorier som en (käll)kritisk metod kan fungera som ett sätt att etablera en pluralistisk syn på samhället. Vidare framhåller Petra att det är viktigt att eleverna också förstår att det innebär vissa skyldigheter. Att vara kritisk är en rättighet vi har men också en skyldighet vi har, att inte svälja allt. Lika så har vi skyldigheter i en demokrati för att det ska fungera: ”vi får inte kränka varandra, vi får inte diskriminera varandra”.

Bland lärarnas svar framkommer även att demokrati som statsskick och demokratis principer behöver problematiseras i undervisningen. Biesta (2011) betraktar demokrati som en form av liv och en ordning som ständigt behöver omförhandlas. Han menar att det är genom att delta i den processen som vi blir demokrater (s. 127). Detta går att se spår av i Petras tal om demokratin som föränderlig. Hon säger att det alltid finns förbättringsområden och nämner citatet om att demokrati är det bästa av alla de sämsta statsskicken. Även Björn anser att skolan tydligt tar ställning för demokrati och värdegrunden, samt att det är ett bräckligt system som vi hela tiden måste återuppfinna och skapa engagemang för. Men han betonar att vi också behöver problematisera demokratin utifrån bland annat koloniala perspektiv:

Det finns ju jättemycket problem med det, det måste man också lyfta. Och det är väl också lite grann balansen mellan värderande, det här är någonting som vi tar ställning till i grunden, men vi måste också få kritisera det. Dock inte avveckla det, och det är väl en balansgång tycker jag. (Björn)

Likt Sandahls (2015, s. 82) förslag om att applicera ett kritiskt förhållningssätt gentemot demokratiska normer i syfte av att öva elevers kritiska förmåga samt deras förståelse för normernas betydelse, berättar Eva om en liknande potentiell metod i sin undervisning. Man kan låta eleverna problematisera demokratiska värderingar och visa att det handlar om politiska beslut, för att sedan låta eleverna fundera på varför det eventuellt inte skulle kunna vara rätt. Eller att som övning låta eleverna argumentera emot jämställdhet eller allas lika värde, vilket nästan blir som ett skämt för eleverna. Eva säger att hon tror att eleverna då känner att det är vansinnigt, och att det då blir självklart att män och kvinnor ska ha samma möjligheter och villkor. Som tidigare nämnt under kategori 5.3.1 säger dock Eva att eleverna skriver under på det som står i värdegrunden och att de sällan ifrågasätter värdena. I hennes undervisningen hamnar diskussionen oftare i huruvida vi som land lever upp till värderingarna eller inte. Eleverna vet att alla har rätt att finnas, men när det kommer till kritan vet de att också att det inte alltid fungerar så: ”så de motsäger ju sig inte det, men det är inte heller så att de jobbar aktivt för att det här ska uppnås”. Hon menar på att eleverna inte går med i politiska partier för att ändra sådana orättvisor, men det gör samtidigt inte vuxna heller så varför skulle ungdomarna göra det. Evas resonemang går att relatera till Tväråna (2019) som menar att agens utvecklas genom kunskap om grundläggande värderingar, i detta fall att eleverna känner till värdegrunden, men också genom ett kritiskt omdöme till dessa värden, här genom att eleverna blir medvetna om att de inte alltid uppfylls (s. 118). Att kombinera värdeförmedling med kritisk analys är något som Lindström och Samuelsson (2021) menar kan representera ett integrerat förhållningssätt i undervisningen (s. 30).

Avslutningsvis talar några av lärarna om att främja självständighet bland eleverna, vilket i detta avsnitt kan ses som ett uttryck för uppfattningen om att det värdegraderande och det kritiska uppdraget hänger ihop. I enlighet med Englund (2004, s. 63) säger bland annat Petra att det är viktigt att skapa ett klimat där eleverna känner sig trygga att uttrycka sina åsikter. Hon menar att även om åsikterna skulle vara problematiska har man inte lyckats som lärare om eleverna inte vågar uttrycka dem. Det kan också vara så att de är tysta för att de ställer upp på de demokratiska värderingarna: ”det vore ju härligare om det var svaret”. Slutligen talar Lena om kritiskt tänkande som en förmåga som är viktig för eleverna när de ska ta till sig kunskap, även detta i likhet med Englund (2004, s. 61) som talar om deliberation som en bildningsprocess. Hon anser att hon brister i det kritiska uppdraget när hennes ord blir till sanning och eleverna inte tagit till sig andra perspektiv, till följd av att de delat anteckningar mellan varandra och använder hennes formuleringar på provet: ”de har inte frigjort sig, de har inte gjort kunskapen till sin (...) och det känns ju som ett misslyckande för mig”.

6. Diskussion

Syftet med studien är att fördjupa kunskapen om hur samhällskunskapslärare uppfattar förhållandet mellan det värdegraderande uppdraget och det kritiska uppdraget i sin undervisning i demokrati, samt på det sätt vilket samhällskunskapslärare beskriver att de undervisar i demokrati utifrån dessa uppdrag. Därför kommer nu resultat och analys att diskuteras. För tydlighetens skull kommer dispositionen av diskussion utgå ifrån studiens frågeställningar. Efter diskussion av resultat och analys kommer ett avsnitt som består av diskussion av metod.

6.1 Uppfattningen om det värdegraderande uppdraget

Under tema 1, som handlar om lärarnas uppfattning om det värdegraderande uppdraget, utkristalliserades två underkategorier; demokrati som förhållningssätt och att engagera eleverna. Till att börja med berättade lärarna om sin syn på demokrati där det framkommer

en gemensam uppfattning om att demokratiundervisning består av två delar. Den ena delen handlar om formella kunskaper inom samhällskunskap, den andra delen består av informella kunskaper i form av demokratiska värderingar. Lärarna benämner den informella delen av undervisningen med begrepp som demokratifostran, medborgarfostran och det demokratiska uppdraget. Det går alltså att koppla deras syn på demokratiundervisning till det som finns utskrivet i läroplanen, nämligen skolans demokratiuppdrag. Genomgående använder lärarna sig av beskrivningar av innehåll, kunskaper och värden som uttrycks i läroplanen kopplat till demokratiuppdraget. Dessutom talar de om vikten av att föregå med gott exempel och att *göra* demokrati, detta i form av demokratiska arbetssätt såsom elevinflytande, differentierad undervisning och att föra dialog med eleverna. Även detta ligger i linje med läroplanen som betonar att det inte räcker med att förmedla demokratiska värden utan att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer. Att arbeta inkluderande och att lyssna in eleverna är också något som flera av lärarna lyfter fram som en viktig del av ett demokratiskt arbetssätt.

Det är här som lärarnas tal om demokrati som ett förhållningssätt framträder. Lena säger att hon har planerat det demokratiska agerandet i sin yrkesroll och att få eleverna att känna sig inkluderade och sedda går före rutsystem och matriser. Även Björn och Eva menar att det är det värderingsmässiga som är det viktiga och att det faller sig naturligt att prata om de värderingar som uttrycks i läroplanen. Dels för att det tydligt framgår av läroplanen att det ska betonas i undervisningen, men också för att det främjar elevernas förståelse för demokrati. Detta bekräftas av Petra som menar att man också måste prata med eleverna om vad värderingarna innebär. Det finns således exempel på det som Biesta kallar för kvalificering, alltså den medborgerliga aspekten i form av att främja politisk förståelse och rusta eleverna inför ett demokratiskt deltagande. Men det som framför allt går att se är exempel på socialisation där vissa normer och värden förmedlas till eleverna för att på så vis introducera dem in i de sociala och politiska ordningar som vi vill bevara. Det kan också tolkas i enlighet med det som Lindström och Samuelsson kallar för ett karaktärsbaserat förhållningssätt i undervisningen. Eller som läroplanen uttrycker det; utbildningen ska förmedla de grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på. Vidare diskuterar Petra att det ställs högre krav på relationell kompetens på samhällslärare på grund av det demokratiska fostransuppdraget och att samhällslärare ofta besitter den kompetensen, men att fostransuppdraget inte enbart bör falla på samhällskunskapslärare. Sammanfattningsvis går det att tolka lärarnas uppfattning om det värdebeträddande uppdraget som att det är en integrerad del i deras yrkesroll. Det är således tydligt att lärarna refererar till och arbetar för att uppfylla skolans demokratiuppdrag, även om de inte använder just den benämningen.

Vidare talar lärarna om att engagera eleverna, vilket utgör den andra underkategorin under tema 1. Här framträder uppfattningar om att det är viktigt att skapa engagemang och intresse för samhällsfrågor bland eleverna. Flera av teoretikerna lyfter fram att ett politiskt intresse hos eleverna föder en vilja att påverka och delta i samhället, vilket representerar bilden av den goda samhällsmedborgaren. Det går att koppla till Biestas idé om att skolan har en viktig roll i att främja elevernas subjektivitet samt Tvärånas betoning av att utveckla agens hos eleverna. Det ligger också i linje med Englunds fokus på det deliberativa samtalets betydelse för att utveckla politisk autonomi. Lärarna beskriver att det vanligaste arbetssättet för att främja elevernas samhällsintresse är klassrumsdiskussioner; en slags deliberativ samtalsmodell där lärarna för samtal med eleverna eller där eleverna uppmanas samtala med varandra.

En intressant aspekt som framkommer är dock problematiken som Eva lyfter. Hon menar att de flesta elever är a-politiska och ointresserade av att diskutera samhällsfrågor under lektionerna. En möjlig förklaring är att elevernas livsvärld förändrats till följd av den digitala utvecklingen och sociala medier. Utöver kopplingen till Biestas och Sandahl kritik mot att producera medborgare utifrån en idealbild av vad en demokratisk medborgare bör vara, framkommer inte denna problematik i det teoretiska ramverket. Möjligtvis går det att tolka som att man glömt bort ett viktigt perspektiv i forskningen, eller att man inte beaktar det, nämligen elevernas livsvärld. Det finns ett återkommande antagande om att det alltid går att entusiasmera eleverna, eller åtminstone förekommer inga reservationer för att det skulle vara svårt. Kritiken mot att måla upp en tydlig bild av hur en ideal medborgare bör vara, går att applicera i samhällsundervisningen genom att kritisera bilden av den ideala eleven. Kanske bör vi i enlighet med Sandahl låta elever *vara* i stället för att fokusera på vad eleverna ska *bli*. Precis som Kronlid och Tväråna påpekar så har de aktuella samhällsfrågorna ändrat karaktär de senaste åren, och troligtvis har även formen för det demokratiska deltagandet förändrats i och med (framförallt) unga personers interaktion på sociala medier. Kanske behöver samhällskunskapen uppdatera sitt ämnesinnehåll och didaktiska verktyg för att möjliggöra för eleverna att bli medskapande av det demokratiska samhälle som de förväntas delta i.

Sammanfattningsvis framkommer en uppfattning bland lärarna som innebär att de demokratiska värderingarna är ett dominerande förhållningssätt som genomsyrar demokratiundervisningen. Det finns således ett högre syfte med samhällskunskapsämnet som sträcker sig bortom mål och centrala innehåll. Synen på det värdebeträderande uppdraget som ett dominerande förhållningssätt korrelerar med skolans demokratiuppdrag och med vad forskarna kallar för medborgarfostran. Det värdebeträderande uppdragets överordnande ställning är också det som kritiserats av Kronlid, vilket kommer att diskuteras vidare under avsnitt 6.3.

6.2 Uppfattningen om det kritiska uppdraget

Under tema 2, som handlar om lärarnas uppfattning om det kritiska uppdraget, gick det att urskilja två underkategorier: kritiskt tänkande som källkritik och kritiskt tänkande genom olika perspektiv. När vi kom till frågan om det kritiska uppdraget och hur de såg på kritiskt tänkande gjorde lärarna inledningsvis associationer till källkritik. Detta ligger i linje med både läroplanen och ämnesplanen, vilka definierar kritiskt tänkande framför allt i relation till att granska och värdera information från olika källor. En gemensam uppfattning bland lärarna är att källkritik är svårt och tråkigt och att det i samhällskunskapsämnet saknas en metodapparat för hur man bör arbeta med det. Trots detta lyfter samtliga lärare att källkritik är väldigt viktigt för att rusta eleverna för samhällslivet, vilket exemplifierar samhällskunskapens kvalificerande och subjektifierande funktion.

Under intervjun framkommer dock en bredare syn på det kritiska uppdraget. Samtliga lärare ger uttryck för att kritiskt tänkande omfattar mer än enbart värdering av källor, nämligen en strävan efter en strukturell förståelse. Detta kan tolkas som att källkritiken står för något konkret, ett arbetssätt eller en metod som finns tydligt uttryckt i styrdokument. Det kritiska tänkandet i form av strukturell förståelse står däremot för något mer abstrakt. Det handlar om att få eleverna att tänka kritiskt om sin omvärld genom i undervisningen använda samhällsvetenskapliga perspektiv, teorier och modeller. Å andra sidan utgör detta arbetssätt som lärarna beskriver en konkret praktik i syfte att främja elevernas agens, moraliska kompetens och kommunikativa förmåga, precis som Tväråna, Kronlid och Englund

förespråkar. I förlängningen kan detta även bidra till elevernas medborgerliga kompetens och politiska subjektivitet, enligt Biestas syn på medborgarbildning.

I sammanhanget blir detta intressant eftersom lärarna lyfter en mer komplex syn på kritiskt tänkande än vad som framkommer i läroplanen och ämnesplanen. Det är också intressant att diskutera det sätt på vilket lärarna talar om kritiskt tänkande genom olika perspektiv. De talar nämligen om det i termer av samhällsvetenskaplig analys snarare än kritisk analys. Det är möjligt att lärarna inte tolkar detta arbetssätt som kritiskt tänkande, utan som att de arbetar med samhällsvetenskapliga- och didaktiska verktyg. Detta kan bero på att det föreligger en otydlighet i vad kritiskt tänkande innebär utifrån läroplanens och ämnesplanens definition, eller att kritiskt tänkande enbart refereras till i termer av källkritik och inte kopplas samman med värdegrunden och skolans demokratiuppdrag. Det är även möjligt att det inom forskningsvärlden finns en bredare syn på vad kritiskt tänkande innebär och att denna syn inte korrelerar med styrdokumentet och skolans praktiska verksamhet.

6.3 Uppfattningen om förhållandet mellan dessa uppdrag i undervisningen

Vid första anblick kan det verka som att kategorierna under det tredje temat är motsägelsefulla – å ena sidan uppfattar lärarna att det inte finns någon direkt motsättning mellan uppdragen, å andra sidan upplever lärarna vissa svårigheter i sin undervisning kopplat till uppdragen och slutligen finns en uppfattning bland lärarna att uppdragen hänger ihop. Ambitionen är att i den avslutande diskussionsdelen redogöra för uppdelningen av dessa kategorier och vad dessa innebär.

Vad som framkommer i det teoretiska ramverket är att flera forskare och teoretiker uttrycker att det finns spänning eller en motsättning mellan att förmedla demokratiska värderingar och att samtidigt utveckla självständiga, kritiska individer. Denna syn på det värdeförmedlande och det kritiska uppdraget framkommer inte lika tydligt bland lärarna. Det som framkommer är att lärarna uppfattar skolans värdegrund som okontroversiell och att ramarna är tydliga. Det ingår i lärarnas uppdrag att förmedla dessa värden och det går alltid att luta sig mot värdegrunden i undervisningen. Som nämnts under avsnitt 6.1 finns en uppfattning bland lärarna att de demokratiska värderingarna är ett dominerande förhållningssätt som genomsyrar demokratiundervisningen. Det värdeförmedlande uppdraget kommer först.

Vad som också framkommer i analysen är att lärarna ger indikationer på det som Lindström och Samuelsson kallar för ett karaktärsbaserat förhållningssätt. Lärarna uttrycker att de inte ser någon direkt motsättning mellan att utföra de två uppdragen samt att elever som kritiserar värdegrunden utgör undantag i undervisningen. Eva förklarar detta med att eleverna skriver under på det som står i värdegrunden och att det kritiska tänkandet därför rör andra saker än just värdegrunden. Vidare delar Eva och Lena liknande tankar om att slå in öppna dörrar i undervisningen när det kommer till värdefrågor. Lena säger att eleverna vet precis vad skolan vill höra för värderingar samt att de är medvetna om att de inte får säga eller tycka vad som helst. Kronlids replik till detta skulle förmodligen vara att elevernas tendens att uttrycka de värderingar som skolan vill höra är symptomatiskt för värdegrundsmodellen. Kritiken som Kronlid lyfter handlar just om problematiken med att fixera moraliska värden. Om moral vore statisk skulle vi inte behöva någon värdegrund. Han menar att för att kunna ta till oss demokratiska värderingar måste vi diskutera och problematisera dem. För som både Eva och Kronlid säger, vad skulle hända om innehållet i värdegrunden ändrades? Därför menar Kronlid att lärarna har ett pedagogiskt ansvar att låta eleverna öva på att hantera moraliska dilemman för att utveckla deras moraliska kompetens. Men lärarnas uppfattningar skulle

också kunna tolkas som att de ser sitt pedagogiska ansvar på ett annat sätt. Att det finns andra vägar för att få eleverna att ta till sig värdegrundens innehåll.

Det går således att tolka lärarnas uppfattning om att det inte föreligger någon motsättning mellan det värdegraderande och det kritiska uppdraget som att det värdegraderande uppdraget har en högre ställning. Värdegrunden är prioriterad och kommer i första hand. Denna status bekräftas även genom skolans demokratiuppdrag, detta då det står i läroplanen att skolan ska verka för saklighet och allsidighet men samtidigt alltid ska hävda de grundläggande värden som återkommer i styrdokumentet och tydligt ta avstånd till åsikter som strider mot den. Kanske är det därför som Lena inte vill arbeta med värderingsövningar och avtvinga elever att berätta om sina värderingar. Eleverna vet ju vad de förväntas uttrycka i klassrummet, vilket inte ger dem så mycket utrymme att gå utanför ramarna. Hon låter hellre eleverna arbeta med värderingsfrågor utifrån olika samhällsvetenskapliga perspektiv.

Vidare framträder i analysen en kategori som handlar om att lärarna upplever svårigheter kopplade till de båda uppdragen. Trots att lärarna beskriver att de inte uppfattar någon motsättning mellan att förmedla värden och att lära ut kritiskt tänkande, beskriver de ändå potentiella svårigheter som kan uppstå i undervisningen. Svårigheterna som beskrivs är *om* eller *när* elever med anti-demokratiska åsikter argumenterar emot demokratins principer. Detta kan tolkas som motsägelsefullt i relation till ovanstående kategori. Det verkar som att lärarna inte ser någon motsättningen mellan uppdragen, alltså att förmedlandet av värderingar skulle stå i konflikt med att eleverna ska tänka självständigt och kritiskt. Utan den motsättning som de tycker sig se är när elever argumenterar mot de demokratiska värderingarna från en icke-demokratisk ståndpunkt. Utifrån denna aspekt går det uttolka två parallella spår i relation till lärarnas syn på uppdragen, där det ena spåret representerar en övre, abstrakt styrdokumentsnivå och det andra spåret representerar en undre, konkret undervisningsnivå. Den del som handlar om ramarna för verksamheten, det vill säga styrdokumentet och skolans demokratiuppdrag, är oproblematiserad eftersom det värdegraderande uppdraget går före det kritiska uppdraget. Det uppfattas därför som att det inte finns några konflikter mellan uppdragen. Men det är just i undervisningssituationer som uppdragen potentiellt kan krocka med varandra och som problemen uppstår. Problematiken bekräftas delvis av Petra som menar att det inte helt tydligt framgår av läroplanen *hur* det är tänkt att lärarna ska genomföra demokratiuppdraget samt att man i arbetslagen sällan pratar om gemensamma styrdokument kopplat till undervisningen. Det är först när Petra öppnar upp läroplanen som hon konstaterar att motsättningen mellan uppdragen blir tydlig. Möjligen kan man förstå detta som att uppfattningen om uppdragen ur ett slags metaperspektiv skiljer sig från uppfattningen om uppdragen i en konkret undervisningskontext.

Den sista kategorin i analysen kopplat till lärarnas uppfattningar om förhållandet mellan uppdragen handlar om att uppdragen hänger ihop. Avsaknaden av upplevda motsättningar mellan uppdragen kan förklaras med att lärarna uppfattar att uppdragen är sammankopplade. I enlighet med forskarna så beskriver lärarna att ett demokratiskt förhållningssätt förutsätter ett kritiskt förhållningssätt och vice versa. Björn och Petra talar exempelvis om demokrati som föränderlig och att det är ett bräckligt system som hela tiden måste återuppfinnas. Genom att problematisera demokratin som system kan vi skapa engagemang och försvara demokratin. Eva har ett liknande arbetssätt i sin undervisning. Eftersom hon anser att det är svårt att få eleverna att engagera sig i diskussioner om värdegrundens innehåll, brukar hon i stället låta eleverna kritiskt analysera huruvida vi som land lever upp till värderingarna eller inte.

Det som framför allt är intressant i denna kategori är att lärarna ger uttryck för att uppdragen hänger ihop, att en demokratisk värdegrund och ett kritiskt tänkande förutsätter varandra, men att de inte tydligt sätter ord på det och de kopplar heller inte detta på ett tydligt sätt till det värdegraderande och det kritiska uppdraget. Att uppdragen hänger ihop är snarare en möjlig tolkning av deras uppfattningar utifrån det empiriska materialet och teorin. Återigen går detta att tolka som två parallella spår bestående av ett metaperspektiv och ett undervisningsperspektiv. Det kan också ligga en möjlig förklaring i att det finns en skillnad mellan hur forskningen ser på dessa uppdrag jämfört med hur uppdragen uppfattas av verksamma lärare i skolan. Det är alltså möjligt att lärarna inte är medvetna om den konfliktpotential som framkommer i det teoretiska ramverket.

6.4 Metoddiskussion

Inför denna studie genomfördes intervjuer med fyra samhällskunskapslärare från olika arbetslag som utifrån sin yrkesbakgrund, kompetens och egna värderingar bidrog med olika erfarenheter till studiens frågeställningar. Som tidigare nämnts hade jag kännedom om skolan och hade även haft (olika mycket) kontakt med två av lärarna inför genomförandet av intervjuerna. En sådan förutsättning kan ha bidragit till en partiskhet som kan ha påverkat deras svar, på så sätt att de kan ha gett svar som de trodde att jag ville höra eller omedvetet undvikit att svara utförligt på saker som de trodde att jag redan hade kännedom om. Det kan också ha bidragit med partiskhet i form av en utmaning för mig som intervjuare att hålla mig objektiv i undersökningen. Då jag hade viss förkunskap om omständigheter i deras yrkesverksamhet förelåg en risk att jag skulle leta efter vissa svar baserat på min förkunskap. Därför var jag noga med att ge samtliga intervjupersoner samma information om undersökningen, använde mig av samma intervjuguide vid alla intervjuer samt såg till att ställa följdfrågor så att svaren blev uttömmande. Det är svårt att veta om halvbekantskapen påverkade intervjupersonernas svar, men jag upplevde dock samtliga lärare som professionella och trygga i sin yrkesroll utifrån att de talade fritt om sina uppfattningar om undervisningen i förhållande till studiens teman. Jag anser därför att jag i största möjliga mån försökt eftersträva *äkthet*, ett av Guba och Lincolns alternativa kriterier vid bedömning av en studies kvalitet.

Det andra alternativa kriteriet vid bedömning av en studies kvalitet är *tillförlitlighet*. Den semi-strukturerade intervjuformen var hjälpsam i detta avseende då intervjuguiden gav utrymme för flexibilitet och möjlighet för lärarna att fördjupa sina svar och reflektera över de övergripande frågorna. Med hjälp av intervjuguiden kunde jag samtidigt styra lärarna tillbaka till kärnfrågan om samtalet hamnade för långt bort från ämnet. En studies tillförlitlighet omfattar även begreppet *överförbarhet* vilket innebär en strävan efter att resultaten ska vara överförbara till andra miljöer. Här handlar det om att producera täta beskrivningar från ett mindre urval personer. Jag anser att den semi-strukturerade intervjuformen var fördelaktig då den resulterade i uttömmande svar från lärarna kring de fenomen som undersöktes. Uppmärksamheten i studien har således riktats mot djupet i urvalet och jag anser att jag åstadkommit täta beskrivningar som bidrar till studiens överförbarhet och på så vis dess tillförlitlighet. Även om en helt fri intervjuform hade kunnat ge mer uttömmande svar och på så sätt producerat ännu mer täta beskrivningar, vilket ytterligare hade kunnat öka överförbarheten och i sin tur tillförlitligheten, anser jag att den semi-strukturerade intervjuformen bidrog till att empirin blev hanterbar och avgränsades mot studiens syfte.

Ytterligare en aspekt av tillförlitlighet gäller forskarens kritiska granskning av processen, i detta fall mitt kritiska förhållningssätt vad gäller förståelse av forskningsfrågan och

arbetsfrågorna (intervjuguiden). Bryman menar att forskaren bör hålla sig objektiv i förhållande till undersökningens objekt och undvika att leta efter vissa svar. Även om det aldrig går att garantera eller ens är önskvärt att uppnå fullständig objektivitet i en kvalitativ studie, bör man vara medveten om hur det påverkar resultat och slutsatser. Här vill jag lyfta att jag inför intervjuerna bar med mig ett forskningsteoretiskt bagage i form av idéer om motsättningar mellan det värdetraderande och det kritiska uppdraget. Studiens syfte och frågeställningar kretsar kring detta tema och det påverkade därför även utformningen av intervjuguiden. Med andra ord är det möjligt att jag under intervjuerna letade efter svar som liknade det jag funnit i mitt teoretiska ramverk. Jag var dock transparent med vad min studie syftade till och försökte, så långt det var möjligt, att inte ställa ledande frågor eller styra lärarna åt något visst håll. Jag försökte även att utforma intervjuguiden på ett sådant sätt att lärarna först kunde prata fritt om deras syn på demokratiundervisning, det värdetraderande uppdraget och det kritiska uppdraget för att sedan självständigt kunna diskutera och reflektera hur de såg på förhållandet mellan uppdragen. Detta är även i enlighet med vad Dahlgren och Johansson säger om kopplingen mellan teori och analys, nämligen att man bör ta hänsyn till sin kunskap och förförståelse när man utformar en intervjuguide.

Slutligen vill jag lyfta analysmetoden i förhållande till studiens tillförlitlighet. Trots att jag sorterade lärarnas uttalanden i relation till frågeställningarna (tema 1, 2 och 3) var jag noga med att gruppera deras uppfattningar i förhållandet till innehållet i deras svar och inte enligt frågeställningarna per se. Det ledde till att varje tema fick en underkategori, vilket utgjorde empirins utfallsrum. Även detta går att relatera till vad Dahlgren och Johansson om säger om kopplingen mellan teori och analys. De menar att teorin bör ge förklaringar till det utfallsrum som har analyserats fram, vilket jag anser är tydliggjort under analysen och diskussionen.

Med detta sagt har jag redovisat och diskuterat metod och analys samt hur det påverkat tillförlitligheten i studien. Vad gäller äktheten i studien anser jag att lärarnas uppfattningar har redovisats på ett tydligt sätt under analysen. I analysen framgår det vilken lärare som säger vad och jag har varit noggrann med att hålla mig så nära deras formuleringar som möjligt. Äkthet handlar även om att lärarna, genom sitt deltagande i studien, ska få fördjupad förståelse för hur de själva och andra upplever miljön de verkar i. Jag anser att detta har uppfyllts då samtliga lärare uttryckte att det var värdefullt att få reflektera över sin egen undervisningspraktik och didaktiska val kopplat till studiens teman.

7. Slutsatser

Syftet med studien var att fördjupa kunskapen om hur samhällskunskapslärare uppfattar förhållandet mellan det värdetraderande uppdraget och det kritiska uppdraget i sin undervisning i demokrati, samt på det sätt vilket samhällskunskapslärare beskriver att de undervisar i demokrati utifrån dessa uppdrag. Genom att undersöka hur lärarna uppfattar de respektive uppdragen var för sig har det sedan varit möjligt att undersöka hur de uppfattar förhållandet mellan uppdragen. Bland intervjusvaren framkom en förhållandevis gemensam syn kring innebörden av det värdetraderande uppdraget respektive det kritiska uppdraget. Det värdetraderande uppdraget i demokratiundervisningen uppfattades som en tvådelad praktik med formella och informella inslag, där den informella delen i form av demokratifostran uppfattades som mer betydelsefullt i undervisningen. Även det kritiska uppdraget uppfattades bland lärarna som tvådelad praktik bestående av en teknisk, mer konkret del i form av källkritik samt en strukturell, mer abstrakt del i form av kritiskt tänkande genom användandet av olika perspektiv. Hur lärarna uppfattade det värdetraderande och det kritiska uppdraget påverkade sedan deras uppfattning om förhållandet mellan uppdragen.

I det stora hela upplevde lärarna inte några motsättningar eller konflikter mellan uppdragen men det fanns en underliggande problematik som var svårfångad för lärarna. Problematiken kan möjligtvis förklaras genom att det är skillnad på hur de uppfattade det övergripande demokratiuppdraget utifrån läroplanen och hur de uppfattade demokratiuppdraget i den praktiska undervisningskontexten. Detta kan i sin tur kopplas till en möjlig diskrepans mellan skolans verksamhet och forskningen, då det värdetraderande uppdraget får en dominerande roll i förhållande till det kritiska uppdraget i skolan, medan forskningen ser det som två lika viktiga delar. Lindström och Samuelsson menar bland annat att det är centralt att lärare uppfyller båda uppdragen och att ett integrerat förhållningssätt i undervisningen, det vill säga att uppnå en balans mellan att etablera önskvärda värderingar och utveckla ett kritiskt förhållningssätt, är den mest lämpliga strategin för att åstadkomma detta. Utifrån antagandet att det värdetraderande och det kritiska uppdraget ska betraktas som likvärdiga blir således slutsatsen att det bland samhällskunskapslärare krävs en förståelse för uppdragen på en metanivå och en förståelse för hur uppdragen kommer till uttryck i konkreta undervisningssituationer samt en önskan om att uppfylla båda två.

8. Förslag på vidare forskning

Studiens frågeställningar och arbetsfrågor ligger relativt nära hur lärarna ser på lärarrollen och skolans demokratiuppdrag. Det framkommer även bland lärarna i denna studie att det inte helt tydligt framgår hur de konkret förväntas uppfylla demokratiuppdraget och förmedla innehållet i läroplanen. För att ytterligare fördjupa kunskapen kring samhällskunskapslärares syn på att förmedla demokratiska värderingar och utveckla kritiskt tänkande bland elever hade det därför varit intressant att undersöka hur lärarna ser på sin lärarroll i förhållande till läroplanen, hur väl förtrogna de är med läroplanen samt hur lärarna i ämneslagen tänker kring att förmedla innehållet i läroplanen i undervisningen. För vidare forskning hade det också varit intressant att följa samhällskunskapslärare i deras undervisning och göra observationer i klassrumsmiljö, detta för att se om det finns någon skillnad mellan deras uppfattning om förhållandet mellan det värdetraderande och det kritiska uppdraget och hur denna uppfattning konkret tar sig uttryck och påverkar undervisningen.

Slutligen kan det även finnas kunskapsluckor att forska vidare kring utifrån elevernas perspektiv. I studien lyfter en av lärarna fram att eleverna vet vad skolan vill höra för värderingar och att eleverna därför säger det som lärarna vill höra. Mot bakgrund av detta hade det därför varit intressant att fördjupa sig i hur eleverna uppfattar skolans värdeförmedlande och kritiska uppdrag samt hur de förhåller sig till det i undervisningen. I studien framkommer även reflektioner om att elever idag inte är lika intresserade av att diskutera samhällsfrågor. Det hade således varit intressant att fördjupa sig i vilka eventuella utmaningar samhällskunskapens ämnesinnehåll och ämnesdidaktik står inför i relation till elevers intresse för politik och samhällsfrågor samt nya former för politiskt deltagande.

9. Källhänvisning

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv – avancerade studier i pedagogik*. Liber.

Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.

Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 179–192). Liber.

Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet - forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Liber.

Englund, T. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt. I R. Premfors & K. Roth (Red.), *Deliberativ demokrati* (s. 57–76). Studentlitteratur.

Kronlid, D. (2017). *Skolans värdegrund 2.0 – Etik för en osäker tid*. Natur & Kultur.

Lindström, N., & Samuelsson, L. (2021). On how RE teachers address the sometimes conflicting tasks of conveying fundamental values and facilitating critical thinking. *Athens Journal of Education*, 9(1), 23-36. <https://doi.org/10.30958/AJE.9-1-2>

Långström, S., & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik: Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet - ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

Skolinspektionen. (2012). *Skolans arbete med demokrati och värdegrund*. (Skolinspektionens rapport 2012:9). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/>

Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. [Läroplan för gymnasieskolan](#)

Skolverket. (2011b). *Samhällskunskap [Ämnesplan]*. [Ämnesplan för samhällskunskap](#)

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap – undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (2 uppl.). Stockholm: Vetenskapsrådet.

9.1 Empiriskt material

Intervju Lena

Intervju Petra

Intervju Eva

Intervju Björn

(Intervjuerna dateras inte på grund av anonymisering)

Bilaga 1 – intervjuguide

Bakgrund

Din ålder?

Antal år i yrket?

Vilka andra ämnen har du?

Vilket arbetslag tillhör du (vilka program undervisar du för)?

Tema 1 – Demokrati

- Vad innebär demokratiundervisning för dig?
 - Mål/syfte – hur ser du på det? (Läroplan, ämnesplan, din egen uppfattning)
 - Vad innehåller din demokratiundervisning – vad är viktigt att få med?
 - Vanliga arbetsätt?

Tema 2 – Det värdetraderande uppdraget

- Hur uppfattar du uppdraget att förmedla demokratiska värderingar/värden?
 - Mål/syfte (varför?)
 - Definition (läroplan, ämnesplan, din egen uppfattning)?
 - Arbetsätt (hur undervisar du detta?)
 - Lätt/svårt? Problem/möjligheter?

Tema 3 – Det kritiska uppdraget

- Hur uppfattar du uppdraget att lära ut kritiskt tänkande?
 - Mål/syfte (varför?)
 - Definition (läroplan, ämnesplan, din egen uppfattning)?
 - Arbetsätt (hur undervisar du detta?)
 - Lätt/svårt? Problem/möjligheter?

Tema 4 – Förhållandet mellan det värdetraderande och det kritiska uppdraget?

- Hur ser du på förhållandet mellan dessa uppdrag?
 - Vad händer om du fokuserar mer på det ena än det andra? Är de förenliga?
- Hur säkerställer du båda uppdragen i din undervisning?
 - Lätt/svårt? Problem/möjligheter?

Bilaga 2 – informationsbrev

Information om studie rörande samhällskunskapslärares syn på att förmedla demokratiska värderingar och kritiskt tänkande i demokratiundervisning

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med studien är fördjupa kunskapen om hur samhällskunskapslärare uppfattar förhållandet mellan det värdetraderande uppdraget och det kritiska uppdraget i sin undervisning av demokrati, samt det sätt på vilket lärare undervisar i demokrati inom samhällskunskap. För att ta reda på detta kommer intervjuer med samhällskunskapslärare som undervisar på gymnasiet att genomföras. Er gymnasieskola har valts ut då skolans storlek möjliggör intervjuer med samhällskunskapslärare från olika arbetslag. Förfrågan om att delta i intervjun har därför ställts till dig och fem andra personer då ni undervisar i samhällskunskap och tillhör skilda arbetslag på er skola.

Varje intervju kommer att ske individuellt och uppskattad tid för respektive intervju är mellan 30–60 minuter. Du som deltagare får välja en dag och tid som passar dig. Intervjun kommer att spelas in med ljudupptagning för att sedan kunna transkriberas och bearbetas. Inspelningen sker via en mobiltelefon i offlineläge och den kommer sedan att flyttas till ett USB-minne. Det inspelade materialet kommer att förvaras och behandlas konfidentiellt samt endast vara tillgängligt för mig och min handledare. Det inspelade materialet kommer även att avpersonifieras för att tillgodose anonymitet. När undersökningen är avslutad kommer det inspelade materialet att makuleras.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivillig. Du kan när som helst avbryta till deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Om önskan finns att läsa resultatet kommer uppsatsen att finnas tillgänglig efter att den är färdigställd och godkänd av Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Umeå 2021-11-26

Ronja Holmér (student)
h20ronho@du.se

Falun 2021-11-26

Roger Melin (handledare)
rme@du.se