

MELLAN UPPDRAG OCH UPPLEVELSE

OM SKOLANS ROLL ATT UTVECKLA TILLHÖRIGHET TILL DET DEMOKRATISKA SAMHÄLLET

GABRIEL HÄLLQVIST

Planeringsseminarium, 3/6 2026 Pedagogik, Örebro universitet

1. INLEDNING	2
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	4
2. BAKGRUND OCH INPLACERING.....	5
2.1 DEN SVENSKA SKOLANS UPPDRAG	5
2.2 VAD, ELLER HUR MYCKET, SKA SKOLAN GÖRA?	7
3. BELONGING – ATT KÄNNA TILLHÖRIGHET.....	10
3.1 YUVAL-DAVIS SOM TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	11
3.1.1 <i>Tillhörighet genom tre nivåer</i>	11
3.1.2 ... och "the Politics of Belonging"	13
3.2 SAMMANFATTANDE REFLEKTION – WHY BELONGING BELONGS.....	14
4. TIDIGARE FORSKNING	15
4.1 SCHOOL BELONGING	15
4.2 TILLHÖRIGHET OCH PLATS?	17
4.3 SEGREGATION OCH MINORITETSGRUPPER	18
5. METOD	20
5.1 DELSTUDIE 1 – VAD ÄR TÄNKT?	20
5.2 DELSTUDIE 2 – VAD GÖR VI?	21
5.3 DELSTUDIE 3 – VAD BLIR DET?	22
5.4 DELSTUDIE 4 – VAD TÄNKER VI OSS?	23
5.5 (DEL)STUDIE X – DE INLÅSTA	23
5.6 ETISKA ASPEKTER	24
6. REFERENSER	26

1. Inledning

Mitt avhandlingsprojekt tar sin utgångspunkt från skolans uppdrag och möjligheter att utveckla en känsla av tillhörighet hos eleverna till det demokratiska samhället de förväntas ingå i. Det är ett intresse som grundar sig i en fundering över skolans roll och förmåga att möta elever när samhället träder in i skolan genom deras erfarenheter och upplevelser av samhället som sådant. Var elever växer upp, deras bakgrund, socioekonomiska förutsättningar, hur mycket och vilken typ av information de nås av är alla faktorer som formar deras bild av sig själva och samhället runt omkring sig.

Att känna tillhörighet kan förstås som en djupt mänsklig angelägenhet av att känna sig hemma i ett sammanhang, en trygghet som en individ känslomässigt kan fästa sig vid (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943; Yuval-Davis, 2006). Även om forskning kring tillhörighet ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv visar att skolan är en viktig plats med stor potential att generera känsla av tillhörighet hos elever, så är det utifrån skolan som isolerad plats (Allen, 2025). Men skolan är inte isolerad, och jag riktar mig istället mot att försöka förstå dess roll i relationen elev-samhälle, vilket jag grundar på olika samtida utmaningar utanför skolan som indirekt påverkar både verksamhet och uppdrag att utveckla en känsla av tillhörighet.

Exempelvis rapporteras på global nivå en negativ demokratiutveckling, och även om Sverige fortsätter ligga på en högre nivå av demokratiindex (Nord m.fl. 2025; 2026) växer en misstro mot demokratin hos svenska ungdomar mellan 15-24 år. Under de senaste åren har de utvecklat en allt lägre tilltro att de kan påverka samhället, ett lägre förtroende gentemot politiker och media, samt att demokrati inte alltid anses vara det bästa systemet. Dessutom värderar ungdomar traditionella värden och individuella uttryck framför idealistiska och kollektivistiska, där familj, vänner och ens egna trygghet samt framgång värderas högt (2025a;2025b;2026).

Samtidigt har frågan kring medborgarskap och vad det innebär att vara "svensk" medborgare tagit en allt större plats i den offentliga debatten. En sökning i databasen Retriever visar att antalet publiceringar med begreppet "svenska värderingar" ligger på en låg och stabil nivå (ca 100 träffar) mellan 2000 och 2015, för att dramatiskt öka (1689) 2016, och därefter ligga på drygt 600 träffar per år. Den nuvarande regeringen har också tagit flera initiativ för att höja medborgarskapets värde, bland annat genom att skärpa kraven för att förvärva ett. Med en statushöjning kan medborgarskapet "främja ett inkluderande samhälle där individen stärks och ökar sina möjligheter att aktivt delta i samhället." (Regeringen, 2023). I samband med

Sveriges inträde i NATO följdes en debatt kring ”försvarsvilja”, utifall medborgare med olika bakgrund hade olika attityder till att försvara landet (Abdirahman, 2024; Kristersson & Stenergard, 2024), och i nya läroplansutredningen har skrivningar kring just NATO och totalförsvaret föreslagits, något som motiveras med vikten av befolkningens ”känsla av samhörighet med och delaktighet i samhället” (SOU 2025:19, s.518-519).

På ett strukturellt plan behöver en tilltagande segregation uppmärksammas, en utveckling som påverkar människors relation till samhället, där invånare i strukturellt missgynnade områden uppvisar en lägre politisk aktivitet och tilltro till sin förmåga att delta politiskt och möta majoritetssamhället, vilket riskerar att leda till ett demokratiskt utanförskap (Adman & Strömblad, 2018; Delegationen mot segregation, 2020; Kulturdepartementet, 2018). En ökad segregation får också effekt på skolan där elever skiktas i en större grad, något som utmanar skolans likvärdighetsuppdrag samt funktion som mötesplats för elever med olika bakgrund. (Bunar, 2015; Holmlund et al., 2020; Skolverket 2018; SOU, 2020:28; Trumberg & Urban, 2021).

Dessa exempel är naturligtvis endast några av många processer som sker utanför skolans väggar, men de utgör exempel att ta avstamp från i förhållande till känsla av tillhörighet. Demokratin är i gungning och ungdomar sluter sig mer mot en privat sfär. Samtidigt har den offentliga debatten och politiken kring vem en svensk medborgare är och förväntas vara tilltagit, ihop med en ökad segregation som skiljer medborgare från varandra, vilket visar på platsens betydelse för både individ och skola.

Mitt i detta står skolan, en socialisationsagent som ska införliva eleven i samhälleliga normer och värden. En skola med ett explicit uppdrag att förbereda dem för att bli aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle, en plats där alla som verkar inom ska främja samhörighet (Skolverket, 2022). Skolan beskrivs dessutom vara ”samhällets viktigaste institution för att skapa en gemensam referensram, ett gemensamt erfarande, som kan bidra till samhällets behov av sammanhållning” (Wahlström, 2016, s.65). Gert Biesta (2021, s.13) frågar sig dock ifall det är rimligt skolan är ensidigt skyldiga till att genomföra och ge vad samhället begär, och ställer sig istället frågan: ”What kind of society does the school needs?”. Med det argumenterar Biesta (2021) för att samhället måste ge utrymme för skolan att vara en skola som utbildar för en framtid vi inte känner till, vilket dels synliggör relationen mellan samhälle och skola, dels personalens centrala roll som förmedlare och uttolkare av samhällets uppdrag. Som jag ser det är relationen skola-samhälle ett förhållande som är svårt att separera, men förblir två parter och som beroende på vem som sätts först ger olika svar vad skolan kan, och

bör, göra. Det påverkar hur personal agerar i sin roll som utbildare, men också vad skolan förväntas erbjuda eleverna. Hur detta står i kontrast till elevers upplevda kontext och relation till samhälle är en fråga som inte tycks blivit beforskad.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingsprojektet är att undersöka skolans uppdrag och arbete för att hos elever utveckla en känsla av tillhörighet till det demokratiska samhället.

Avhandlingen ämnar generera kunskap om hur skolans uppdrag – så som det konstrueras i skollag, läroplan och policytexter – kan förstås i relation till tillhörighet, samt vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå när uppdraget möter praktiken. För att besvara detta kommer avhandlingens studieobjekt vara policytexter och skolan där både lärare och elever delger sina upplevelser och uppfattningar om hur uppdraget tillämpas samt påverkas av faktorer som omger skolan och eleverna, såsom platsens betydelse eller rådande samhälleliga diskurser. Tillsammans kan perspektiven utveckla en ökad förståelse för relationen skola-samhälle, hur de tillsammans kan konstruera, utmana, ifrågasätta och utveckla en tillhörighet till det demokratiska samhället.

Frågeställningar

1. *Hur konstrueras tillhörighet till det [demokratiska] samhället? Vilka förväntningar åläggs skolan i sitt uppdrag att utveckla elevers tillhörighet till det demokratiska samhället, samt vilka gränsdragningar och spänningar kan identifieras?*
2. *Vilka spänningar uppstår mellan uppdrag och praktik – hur blir tillhörighet realiserat i skolans praktik? Hur förstår skolan sitt uppdrag, vad villkorar elevers känsla av tillhörighet, samt vilka möjligheter och utmaningar uppstår i arbetet att utveckla denna känsla?*
3. *Hur positionerar elevers sin(a) tillhörighet(er) i relation till det demokratiska samhället? Hur beskriver elever sin tillhörighet, utifrån position, identifikation och emotionella band, till det demokratiska samhället, samt vilka faktorer i och utanför skolan kan bidra till att, eller villkora, utveckla den känslan?*

2. Bakgrund och inplacering

I följande avsnitt kommer skolans syfte diskuteras, först den svenska skolan ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, och i en andra del ett mer utbildningsfilosofiskt resonemang kring vad skola och utbildning bör, och kan göra.

2.1 Den svenska skolans uppdrag

Läroplanen konstrueras med ett syfte och en rad uppsättningar av värderingar och övertygelser som dess författare vill föra vidare till nästa generation för att etablera gemensamma referensramar och skapa samhörighet (Jackson, 1992; SOU 2025:19). Det är ett högst politiskt dokument som inte är neutralt, utan har ett uttalat syfte med vad utbildningen ska leda till, vad skolan förväntas göra, samt vem eleven förväntas bli – och med det vem eleven *inte* bör bli (Popkewitz, 2008; Sundberg, 2021).

I en svensk kontext visar Tomas Englund (1986) på hur skolans uppdrag att utveckla tillhörighet har varit centralt, om än med olika betoningar. Exempelvis beskrivs skolan som en nyckelfigur för att utveckla ”a sense of community” för nationen Sverige under 1920-talet mellan nationens medborgare, starkt präglad av nationalistiska strömningar. Efter andra världskriget tonas dock tillhörighet till nationen ner, och istället för denna patriarkala läroplanskod som ämnade omfatta och ta hand om eleverna präglades 60-talets reformer av en vetenskaplig/rationell läroplanskod, där även medborgarskapsuppdraget behandlades utifrån rationalitet, fakta och logik, vilket innebar att ”the idea of a shared, consensus-based society was simply *assumed* to be natural and unproblematic.” (Englund, 1986, s.206). I Lgr 80 sker dock ytterligare en förändring då ”a sense of community” fästes till demokrati, det vill säga att elever förväntas utveckla en gemenskap med demokratin, vilket kan stå i kontrast till *nationen* som präglade det tidiga 1900-talet.

Ninni Wahlström (2014) följer i Englunds spår och utgår från hans resonemang om att skolreformer konstrueras efter en politisk kamp. Denna kamp är dock inte längre enbart en nationell angelägenhet, utan påverkas av en alltmer globaliserad värld där internationella jämförelser eller marknadsisering av skolan påverkar skolans syfte och mål. (Hopmann, 2015; Wahlström, 2014). De senaste decennierna har således ytterligare förskjutningar skett, där skolan från att vara:

”an important unifying factor in society to one focused on a school positioned in a society characterised by diversity and transboundaries [...] to a school centred on improving its results in a global/European competition.” (Wahlström, 2014, s.173)

Wahlström (2014) menar vidare att från att det demokratin beskrivits som en enande komponent, sedd som en *gemensam* angelägenhet, har blivit ersatt av en större emfas på individuella mänskliga rättigheter.

Skolan har således haft en funktion som förändrats över tid. Men även om skolans uppdrag har fått ett större individualistiskt perspektiv, kan den fortfarande förstås som enande då *alla* elever är skyldiga att gå i skolan. Förvisso står den i kontrast till 1920-talets nationalistiska grund och kan ses som splittrande då den kollektiva känslan av tillhörighet möjligen inte får utrymme i en mer individualistiskt orienterad läroplan. Läroplanen förblir dock en viktig del av att förstå skolans arbete, och det läroplansteoretiska perspektivet ger fog för att inte separera skolan från samhället eftersom skolan får uppdrag utifrån vad som utgör den politiska kampen i sin tid, vilket inte minst blir tydligt utifrån den föreslagna läroplanen som planeras införas hösten 2028¹.

I läroplansutredningen "Kunskap för alla" (SOU 2025:19) presenteras bland annat att skolans uppdrag ska få en tydligare riktning mot kunskaper och överföring av vissa värden. Exempelvis har "kulturell mångfald" försvunnit, och istället träder "kulturarv" fram, vilket förstås som "värden, traditioner, språk och kunskaper" och begränsas till "vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv" (SOU 2025:19, s.93). En medvetenhet kring detta förväntas "ge en trygg identitet". Samtidigt formuleras en mer kollektivistisk syn på lärande, där anpassningar och individen förväntas "finna sin unika egenart" ersätts för att kunna "skriva fram undervisning och undervisningsprocesser i mer kollektiva termer" (s.881). I kursplanerna för respektive ämne sker också förändringar, och liksom jag lyfte i inledningen föreslås skrivningar om NATO och totalförsvaret, med ett uttalat syfte att stärka den samhälleliga samhörigheten (SOU 2025:19). Skolverket har även fått i uppdrag att föreslå hur den nyligen framlagda kulturkanon ska kunna införas i styrdokumentet, i syfte att stärka en samhällelig svensk gemenskap (Regeringen, 2026).

Vad gäller dessa förslag, bland flera, ser jag stor relevans i att undersöka hur de omsätts och tolkas i praktiken. I och med det starka fokuset på kunskap, inte minst läsa, skriva och räkna, som är ett återkommande inslag även i det inledande kapitlet av läroplanen, är det inte omöjligt att tänka sig att kulturarv eller samhällelig samhörighet hamnar i skymundan i själva undervisningen. Samtidigt förväntas uppdraget förvaltas, men vad innebär det i så fall och hur tas det emot? I och med att avhandlingsprojektet genomförs precis under detta skede skulle en

¹ ...som klubbas dagen (3/6) till ära?

möjlig otakt mellan praktik och politik identifieras, det vill säga att den politiska kampen föregått skolan. Exempelvis blev den så kallade ”angiverilagen” hårt kritiserad av Sveriges Lärare (Tenfält, 2024) – vilket visar hur policy och praktik, samhälle och skola, inte alltid kan beskrivas som en relation i harmoni.

2.2 Vad, eller hur mycket, ska skolan göra?

Relationen mellan skola och samhälle har varit en högst relevant och återkommande fråga inom flera discipliner, inte minst hur vi kan förstå utbildningens syfte och vad den förväntas ”göra” med eleven. I grunden har skolan förståtts som en central institution som syftar till att socialisera barn i en gemenskap, en process där normer och värderingar förs över från samhället eller grupper till individen (Durkheim 1922/1956). Skolan är dock inte ensam om att bidra i elevers blivande, utan andra sammanhang såsom familj, vänner, media, arbetsplatser, föreningar, är alla socialisationsagenter med mer eller mindre påverkar individen (Giddens, 2003). Skolan är dock en särskild plats, också med ett formellt uppdrag, som alla barn förväntas passera, en institution som medvetet och uttryckligen har till syfte att påverka elevers socialisation för att uppnå vissa mål (Englund, 2005). Skolan blir således en plats där ett barn tar med sig själv och sina tidigare socialiseringsprocesser samt erfarenheter för att möta och införlivas i nya. Ett möte som kan föra med sig spänningar och kontraster.

Amy Gutmann (1987) beskriver exempelvis i *Democratic Education* att hur vi organiserar barns utbildning i grunden präglas av hur vi ser på vem som bör ha auktoritet att forma och stå i förgrunden för utbildningen. Ska de enskilda familjerna få ansvara för sitt barns utbildning, vilket kan leda till en överföring av familjens normer och värden och försvåra nya möten för barnet? Ska staten ses som en förälder för *alla* barn och föra över statens intressen? Eller ska individen få företräde där barnet möter en så gott som möjligt neutral utbildning fri från statliga och familjens egna särintressen och förorda individens egna rätt att sortera bland värden och normer för att bli till sin egna person? Gutmanns (1987) förslag är en demokratisk utbildning som inte på något vis är en neutral utbildning, men bygger på legitimitet utifrån att alla medborgare är med och formar utbildningen – förutsatt att ingen diskrimineras eller att perspektiv eller åsikter kvävs.

Hur man än vrider och vänder på utbildning, vare sig den är demokratisk eller ej, så förblir det ett ingrepp i ett barns liv. Ett ingrepp som tvingar individen att möta något som en inte tidigare har stött på, en process som för individen kan vara omvälvande – och för familjen eller staten direkt utmanande. Huruvida skolan ska, eller i vilken grad, generera en känsla av tillhörighet till ett samhälle kan gå emot familjens eller rentav individens egna intressen, inte

minst om staten och samhället upplevs som alienerade från dem. Hur skolan organiseras och vem som genomför den täcker dock inte hela spänningen som kan uppstå i mötet. Det handlar också om dess syfte i ett större perspektiv.

Gert Biesta (2006) menar att många utbildningspraktiker har haft socialisation som syfte, det vill säga att införliva individer i ett sammanhang eller en kontext genom att tilldela förmågor och tankesätt som är kompatibla med den givna kontexten. Även om detta är viktigt för individen för att kunna verka i och förstå sin kontext, varnar Biesta för att denna socialiseringsprocess kan vara reproduktiv och således befästa rådande maktstrukturer – vilket kan ske såväl omedvetet som medvetet från utbildaren.

I senare publikationer formulerar Biesta (2015;2020) tre perspektiv för utbildningens syfte: Kvalifikation, Socialisation, och Subjektifikation – tre perspektiv som inte kan ses som separerade, utan överlappar varandra.

Kvalifikation innebär ett överförande av kunskaper och färdigheter, inte sällan sådana som kvalificerar en individ för att delta i ett sammanhang. *Socialisation* syftar till att (re)presentera samhället i stort, där utbildning har som uppgift att få eleverna att förstå de traditioner och normer som omger dem, inte sällan att föra vidare vissa värden som får barnen att ingå i en samhällelig gemenskap. Detta innebär att utbildning har en reproduktiv roll i det samhälle som den verkar inom. *Subjektifikation* innebär att värna och utveckla den enskilda individens subjekt, att låta individen förstå att vederbörande är fri att handla i relation till andra och inte låsa sig till den rådande dominerande kulturen. Biesta menar att det handlar om ”hur vi existerar, hur vi lever våra egna liv – vilket naturligtvis ingen annan kan göra åt oss” (2020, s.93, min övers.). Det handlar om att uppmuntra en individ att leva *sitt* liv, vilket innebär att ta ansvar för sig själv, men också för andras tillblivelse.

Ansvar för den andre relaterar Biesta (2006) till en demokratisk utbildning och ett demokratiskt samhälle. Biesta (2006) menar vidare att utbildningen har ansvar för att skapa rum för handlande där pluraliteten tillåts existera, där elever får träna på att vara vuxna och demokratiska medborgare. Men skolan och undervisare har även ett viktigt uppdrag att fånga upp barns erfarenheter och reflektioner kring situationer där subjektet inte tillåts träda in, där ens handlande inte har blivit mottaget, eller där man har upplevt att man inte har kunnat handla för att synliggöra strukturella villkor som omger oss så att vi inte står i vägen för andra subjekt. Även om detta också sker innanför skolans domän blir samhället utanför en faktor i utbildandet av demokratiska medborgare som är svårt att förbise.

Oavsett vilka färdigheter eller kunskaper om demokrati en medborgare har tillförskaffats, så kan vi inte förvänta oss att samma person kommer att agera demokratiskt ”korrekt” i fall ens handlingar inte tillåts – ifall *jag* inte får bryta in i världen. I ett samhälle där människor inte får eller kan handla, kan skolan heller inte kompensera och producera demokratiska medborgare för det samhället:

”Den demokratiska utbildningens yttersta uppgift ligger därmed hos samhället som sådant, *inte* hos dess utbildningsinstitutioner.” (Biesta, 2006, s.130)

Här lyfter Biesta en intressant och i relation till det här avhandlingsprojektet relevant poäng. På samma vis som en demokratisk utbildning i skolan innebär att elever känner sig hemma och trygga för att kunna bli till sina egna subjekt, behöver samhället svara upp till sitt uppdrag och visa på ett samhälle som elever åtminstone förstår som demokratiskt och ett samhälle där de kan träda in i.

Samtidigt är det inte glasklart vad det där demokratiska samhället faktiskt innebär, något som skiljer sig mellan discipliner – och här är jag inte alls färdig med var jag utgår från – men som ett exempel: Om jag närmar mig Biestas subjektifieringsbegrepp i relation till tillhörighet behöver ett demokratiskt samhälle vara ett samhälle där individen får bli till och vara den person den vill vara. Att känna tillhörighet till det demokratiska samhället skulle kunna förstås som att känna sig hemma i ett samhälle där jag, och andra, får vara och bli till ett subjekt. Det är en plats där pluralitet tillåts existera – vilket innebär att jag behöver tillåta andra att ’jag’ får finnas till. Om samhället är en plats där en elev känner sig hemma och trygg att få vara, känner eleven en tillhörighet till det demokratiska samhället.

Det som kan förhindra denna känsla kan uppstå i skolan och utanför skolan – men oavsett var, blir skolan en essentiell plats för utbildare att möta dessa känslor. Allt från att bekräfta, stärka och utmana elevens erfarenheter.

De tre perspektiven kan också fördjupa diskussionen om *hur* skolan arbetar med att utveckla en känsla av tillhörighet, exempelvis ifall det innebär att skolan ser kvalificering som av yttersta vikt för att det ska kunna utvecklas.

Sammantaget har jag i detta avsnitt argumenterat för att den demokratiska utbildningen och skolan inte sker i ett vakuum, utan är kontextuell och behöver förhålla sig till samhället, men också vice versa. Individen bär med sig erfarenheter, förmågor och tillhörigheter som skolan bemöter, och beroende på vilket uppdrag den givits kommer individen, familjen och staten att konkurrera om sina intressen. Frågan om tillhörighet till samhället är en högst relevant fråga

att undersöka i en skolkontext kommande år – både efter samhällsliga utmaningar och skolans nya läroplan. Härefter närmar jag mig därför begreppet Belonging (känsla av tillhörighet) som skulle kunna bidra till att närma sig denna fråga.

3. Belonging – att känna tillhörighet

Sociologen Christine Halse (2018) konstaterar att ”belonging” är ett brett begrepp som också inte är självklart att ta fasta på i en globaliserad värld där etnicitet, religion och språk inte nödvändigtvis är fixerade till nationer. Med digitala nätverk och möjligheter till kommunikation över gränser blir också idéer, värden, subkulturer överförbara, vilket skapar och möjliggör nya former av tillhörigheter och gemenskaper. Individer kan därför känna en tillhörighet till flera sociala grupper och röra sig mellan olika kontexter. Detta kan välkomnas i ett pluralistiskt samhälle, men också utmana en dominerande diskurs, exempelvis i en ambition att forma ”ett” samhälle.

Belonging härstammar från psykologin, där viljan att tillhöra en social gemenskap beskrivs som en mänsklig nödvändighet, och att vi har en inneboende drivkraft att vilja ansluta oss till andra människor (Baumeister & Leary, 1995; Maslow 1943). Det är således en psykologisk angelägenhet att människor vill tillhöra ett sammanhang som har en betydelse både emotionellt och kognitivt, vilket också kan leda till anpassningar. Walton och Cohen (2007) menar vidare att vara sedd och att uppleva sig som inkluderad dessutom spelar roll för individers fysiska och psykiska hälsa, och något som även kan generera positiva effekter på till exempel arbetsplatser där hög inkludering tenderar att leda till bättre arbetsmoral och prestationer.

Goodenow och Grady (1993) tog begreppet vidare och formulerade *school belonging* för att fokusera på skolan som plats och arena där elever får möjlighet att socialiseras in i en gemenskap, ett begrepp de definierade som följande:

the extent to which they [students] feel personally accepted, respected, included, and supported by others—especially teachers and other adults in the school social environment (Goodenow och Grady, 1993, s.60-61)

Paul J. Kuttner (2023) argumenterar dock för att denna definition är för endimensionell, och att School belonging behöver förstås som något mer än ”bara” psykologiska processer av att bli inkluderad i en gemenskap. För att kunna förstå och diskutera Belonging behöver vi studera det genom fler lager, och föreslår att School Belonging kan förstås som:

[School belonging is] a dynamic social process in which students engage interpersonal relationships, intersecting and fluid identities, their locations within systems of power, and the politics of inclusion and exclusion as they establish a place for themselves and realize their right to be – and feel that they are – valued and active participants, on their own terms, in formal educational spaces.

School belonging blir således något mer än “bara” att känna, eller inte känna, tillhörighet i skolan. Istället blir det som omger skolan en del av förklaringsmodellen för vad som gör att en elev känner en tillhörighet eller inte.

Utifrån att jag är intresserad av skolan och samhällets relation håller jag med Kuttners (2023) utvidgning av begreppet, men den har fortfarande ett fokus på tillhörighet i och med skolan. För att beröra skola *och* samhälle närmar jag mig för sociologen Nira Yuval-Davis och hennes teoretiska raster kring Belonging och Politics of Belonging, vilket jag tror kan bidra till att sätta skolan och elevers upplevelser i ett större perspektiv.

3.1 Yuval-Davis som teoretisk utgångspunkt

Yuval-Davis (2006) förstår Belonging som en känsla av att känna sig hemma, en trygghet som en individ känslomässigt kan fästa sig vid, inte sällan naturaliserad och en del av ens omedvetna och medvetna tillstånd. Yuval-Davis (2006) menar samtidigt att Belonging är något mer än psykologiska processer hos en individ. Det handlar också om hur det blir politiserat genom olika former av gränsdragningar genom politiska projekt som konstruerar tillhörigheter, ett fenomen Yuval-Davis benämner som ”Politics of belonging”.

Genom att göra denna distinktion kan studier fånga dels den individuella subjektiva känslan av tillhörighet, vilket Yuval-Davis (2006) identifierar genom tre nivåer, dels det omgivande samhällets diskurser och politik som formar, stärker och/eller försvagar denna känsla.

3.1.1 Tillhörighet genom tre nivåer

Yuval-Davis (2006) förståelse av hur tillhörighet formas utgår från tre nivåer: 1. Social locations; 2. Identifications and emotional attachments; 3. Ethical and political values

Sociala locations // Sociala positioner (min. övers.)

En individs position förstås som sociala och ekonomiska positioner i ett samhälle, såsom etnicitet, klass, nation eller kön, vilka, beroende på kontext och tid i historien, har haft olika innebörd och position i ett samhälle. Sociala positioner är således inte ”bara” en form av gruppering eller klassificering, utan de förstås och får ”värde” i relation till varandra. Även om en individ i teorin själv skulle identifiera sig med endast en social grupp, blir individens sociala position en sammanvägning av flera utifrån andras uppfattningar av en. En individ

innehar således flera sociala positioner, och här betonar Yuval-Davis (2006) behovet av ett intersektionellt förhållningssätt då tillhörande av en social position kan forma, eller formas av en annan. Det innebär dock inte att olika sociala positioners värde adderas till varandra, utan ens individ kan förstås beroende på hur de olika positionerna relaterar till varandra.

Behovet av ett intersektionellt perspektiv kommer med vissa utmaningar. Exempelvis finns en återkommande kritik mot att det stora antalet kombinationer av positioner riskerar att göra analysen urvattnad. Men att utgå från att positionerna är fastställda leder till att identiteter inte kan förstås som föränderliga och formbara av sin tid. Med det sagt har det historiskt funnits positioneringar som påverkat individer mer än andra, som ålder, kön, etnicitet, klass, och att dessa mer eller mindre har varit betydande oavsett kontext. Andra positioneringar kan likväl vara viktiga för en individ, men på en generell nivå inte ha samma tyngd.

Identifications and emotional attachments // Identifikationer och känslomässiga anknytningar
Yuval-Davis (2006) lyfter i den andra nivån betydelsen av narrativ kring hur en individ identifierar sig med en viss tillhörighet. På samma vis som ett narrativ kan berätta om vilka en grupp är, absorberar individen detta narrativ för att berätta vem man själv "är" – vilket både kan komma från individen själv, eller från andra som beskriver dig utifrån gruppens narrativ. Narrativen ska också förstås utifrån ett historiskt perspektiv, det vill säga att de etableras av tidigare generationer, liksom historiska myter. På så vis blir det här lagret performativt, då identitet kommer till liv genom görandet av dem via berättelser. I och med detta kan ett narrativ om vem och vad man är dels vara reproduktivt, dels ligga som grund för att förklara eller ifrågasätta den tid en verkar i. Likväl är de historiska narrativen närvarande i formandet av identiteter och känsla av tillhörighet.

Att forma sin identitet genom narrativ grundar sig dock inte enbart efter en intellektuell logik där ord och meningar ger oss information, utan det innehåller dessutom känslomässiga anknytningar där historier också frammanar en vilja att vara en del av den. Den känslomässiga aspekten och längtan efter att vilja vara och bli en del av något kan variera, men Yuval-Davis (2006) menar att den känslomässiga komponenten blir starkare när en upplever sig utmanad eller mindre trygg, det vill säga när ens identitet och tillhörighet blir ifrågasatta.

Denna konstruktion och narrativ av en själv kan även bli påtvingat, och i dessa fall kan det vara svårare att skilja narrativ och sociala positioner. Ifall en individ inte kan stöpa om eller ifrågasätta den berättelse som är kopplad till en social position, blir berättelsen statisk och sammanflätad med positionen. Av dessa skäl är det dock än viktigare att separera position och narrativ just för att synliggöra den problematiken.

Ethical and political values // Etiska och politiska värderingar

Belonging innefattar värderingar och hur dessa ses av en själv och andra. Utöver sociala positioner och konstruktioner av identiteter genom narrativ så menar Yuval-Davis (2006) att attityder, åsikter och ideologier styr var och hur positionernas skiljelinjer kan, samt bör dras. Dessa blir därmed värderade olika beroende på vilken diskurs eller hegemoni som är dominerande i kontexten, något som leder in till ”Politics of Belonging”, då vem som drar linjerna, samt hur, är en politisk angelägenhet och kamp.

3.1.2 ... och ”the Politics of Belonging”

”Politics of belonging” synliggör inte bara vem som tillhör och inte tillhör en social position, utan också de diskurser som gör det möjligt att tillhöra och erfara en position. Det handlar om verklig och symbolisk makt, där både fysiska och symboliska gränser separerar människor. Detta kan komma till uttryck både explicit och implicit, i utbildning, policydokument eller politik som ämnar forma olika gemenskaper. Exempelvis kan beslut och riktlinjer påverka olika gruppers medlemskap, rättigheter eller status, och däri uppstår en kamp om vilket medlemskap som är mer värt eller vilken rättighet som bör gälla. En kamp som inte sällan kan leda till spänningar och motsättningar mellan individer och grupper. Därmed kan tillämpningen av Politics of Belonging undersöka hur maktordningen underhålls samt reproduceras, men också hur den kan ifrågasättas och utmanas (Yuval-Davis, 2011).

Ett återkommande område hos forskare som tillämpar Belonging är nationen samt medborgarskapet, då ett medborgarskap är en form av medlemskap som kan förväntas leda till en tillhörighet till en nation. Detta har dock problematiserats från flera fronter, exempelvis bara den grundläggande idén om nationalstaten, som just är en idé och en föreställd gemenskap (Yuval-Davis, 2006; 2011, Hassle 2018). Visserligen kan nationalstaten dra gränser och klargöra skillnaden mellan vem som formellt är finsk eller svensk medborgare, men även innanför nationens gränser uppstår frågor om vem som ses som en ”riktig” medborgare, vilket kan vara en betydligt mer komplex och rörlig fråga. I svenska skolans uppdrag står det heller inte explicit något om ett nationellt medborgarskap, men däremot ett demokratiskt medborgarskap (Skolverket, 2022). Utifall elever särskiljer dessa är osäkert, men på samma vis som att statsvetenskaplig forskning har diskuterat ett medborgarskaps formella och substantiella rättigheter (Bottomore, 1992), hur det upplevs (Lister m.fl. 2007) innehåller detta medlemskap en komplexitet där det å ena sidan utlovar formella rättigheter och inkludering, å andra sidan en kontextuell innebörd, där rättigheter och skyldigheter inte tolkas vara likvärdiga för alla medborgare.

3.2 Sammanfattande reflektion – Why Belonging Belongs

Tillhörighet är inte något som varken läroplan eller tidigare nämnd Gert Biesta explicit talar om, men jag anser att detta implicit finns inbäddat i skolan och utbildningens syfte, eller åtminstone är efterfrågat och i viss mån en förutsättning för att (upp)levas som en demokratisk medborgare.

De tre perspektiven Biesta presenterar (Kvalifikation, Socialisation och Subjektifiering) är inte något jag primärt utgår från, men stödjer mitt resonemang att utbildningen står på flera ben, och inte minst: Skola och samhälle kan inte separeras, vilket gör att studera relationen elev-samhälle är av relevans för skolan. Detta går också i linje med Gutmanns (1987) resonemang kring en demokratisk utbildning och ett demokratiskt samhälle, där barn och vuxna förväntas delta i den demokratiska processen för att en demokratisk utbildning ska kunna bli till på ett legitimt sätt. De båda lyfter också att det finns intressekonflikter i formandet av utbildning, inte minst mellan individ, familj, samhälle och/eller staten, vilka alla behöver förhålla sig till varandra på ett eller annat sätt. Detta tror jag kan förkroppsligas av Belonging-begreppet, och beskriva hur olika instanser känner tillhörighet att forma och utveckla den demokratiska utbildningen samt medborgaren.

Obalansen mellan Biestas tre perspektiv, där kvalifikation och socialisation har dominerat skolan, (Biesta, 2006), är också intressant att lyfta upp eftersom samtliga bidrar till en förståelse av en känsla av tillhörighet, men subjektifiering kräver att den inte är påtvingad, så som jag tolkar och förstår detta. Genom subjektbegreppet kan individens egen agens träda fram – och huruvida individen upplever sig trygg eller hemma i och tillhöra ett sammanhang kan detta blir mer eller mindre möjligt.

Jag tänker, där jag står nu, att Belonging kan tillföra beskrivningar av vad som kan hindra eller möjliggöra att subjektet blir till – det vill säga sätta ord på elevers subjektiva upplevelser av sin tillhörighet till (det demokratiska) samhället, och hur skolor arbetar med dessa i relation till deras uppdrag. Även om identitetsskapande och berättelser om ens identitet tillhör socialiseringsprocesser, tänker jag att framför allt hindren för att känna tillhörighet synliggör skolan, utbildningen och samhällets misslyckande att skapa rum för tillblivelse – inte minst om elever eller skolor beskriver deras tillhörighet som ett hinder för handling.

Tillhörighet till samhället kan vara en sociologisk, statsvetenskaplig eller psykologisk angelägenhet, men genom att föra in det i pedagogikämnet ser jag potential att genom att kasta ljus på skola och utbildningens roll i *formandet* av tillhörighet. Det finns också en

spänning mellan formellt uppdrag att förvalta efter statens önskemål och att utveckla självständiga individer – såsom uppdraget idag är formulerat och utifrån synen på en demokratisk utbildning – som pedagogisk forskning och tradition kan nära sig. Här kan frågor om tillhörighet möjligen sätta ord på denna spänning.

Innan jag går vidare i en presentation av tänkta delstudier hur detta skulle kunna genomföras kommer en introduktion till tidigare forskning som berör känslan av tillhörighet inom ett utbildningsvetenskapligt perspektiv.

4. Tidigare forskning

Utifrån initial inläsning har jag identifierat tre områden som berör känslan av tillhörighet i relation till skola och utbildning: School Belonging; Tillhörighet och plats; samt Segregation och minoritetsgrupper. De två senare är framför allt utifrån en svensk-nordisk kontext.

4.1 School Belonging

Forskning gällande "School Belonging", eller tillhörighet i och till skolan, har till stor del utgått från en nordamerikansk miljö, och inte minst i USA (Korpershoek m.fl. 2020).

Forskningen är dock relativt samstämmig och det finns ett starkt stöd för att en hög känsla av tillhörighet till skolan korrelerar med högre resultat, bättre välmående och en positiv inställning till skolan (Allen m.fl. 2022; Allen m.fl. 2018; Korpershoek m.fl. 2020; Halse, 2018; Slaten et al., 2016). Studier visar också att lärarens roll är särskilt signifikant, där stöd och ett gott klassrumsklimat sammanfaller med hög känsla av tillhörighet (Allen m.fl. 2018; Korpershoek m.fl. 2020).

Forskningen argumenterar därför för att skolor behöver bygga på elevers styrkor och skapa positiva möten mellan elever sinsemellan och med vuxna för att kunna motverka dess negativa effekter av en låg känsla av tillhörighet (Allen m.fl. 2018; Allen m.fl. 2022; Korpershoek m.fl. 2020). Samtidigt finns det en utmaning i att fastställa vilka typer av insatser som kan bidra till en högre känsla av samhörighet, inte minst då forskning tillämpar begreppet olika eller observerade insatser som inte primärt var riktade mot att skapa en känsla av tillhörighet (Allen m.fl. 2022; Allen 2025). Dessutom saknas ofta ett makroperspektiv för att förstå vad "school belonging" i en bredare bemärkelse är, då kontextuella förutsättningar generellt inte har varit i fokus, trots att forskning visar att strukturella och kontextuella faktorer, som kön och etnicitet, har påverkan på elevernas känsla av tillhörighet i och till skolan (Allen, 2025).

I svensk kontext har ”school belonging” inte beforskats i någon större utsträckning. McDiarmid m.fl. (2023) visar dock liknande resultat som internationell forskning, och identifierar två starka samband bland svenska elever mellan 14-19 år. Dels att ju högre upplevd diskriminering på grund av etnicitet, desto lägre känsla av tillhörighet. Dels att elever som visade på högt ”prosocialt beteende” också angav en hög känsla av tillhörighet. Studien avslutas med att efterfråga kvalitativa studier som kan fördjupa och nyansera relationen mellan kontextuella faktorer och skoltillhörighet.

Högberg m.fl. (2021) visar med data från PISA-mätningar att det skett en negativ utveckling mellan 2003 och 2015 gällande svenska elevers känsla av tillhörighet i skolan, och dessutom en större spridning mellan grupper, en trend som också syns internationellt (OECD 2017, i Högberg m.fl. 2021). Framför allt sker nedgången hos elever med socioekonomiska svaga förutsättningar, migrationsbakgrund eller svaga studieresultat. Men den negativa utvecklingen kunde dock inte härledas till demografiska förändringar, eller faktorer som stöd från lärare eller relationer. Istället argumenterar Högberg m.fl. (2021) för att skolreformerna kring 2011 ledde till ett större fokus på resultat, vilket med stöd av tidigare forskning påverkade svaga grupper mer.

I övrigt tycks ”belonging” i svensk och nordisk utbildningsvetenskaplig forskning inte vara särskilt utbredd. Begreppet har dock bland annat associerats med inkludering, inte sällan gällande elever med särskilda behov (se t.ex. Andersson & Lyngbäck, 2022; Bagga-Gupta, 2007; Björk-Åman m.fl. 2021; Ringer, 2020; Johansson m.fl. 2026), eller frågor kring ensamhet och mobbning (se t.ex. Strindberg, 2025; Thornberg, 2015)

Ett område där tillhörighet har fått något mer uppmärksamhet i svensk kontext är i förskolan, där forskningen bland annat att föräldrar och pedagoger ser mötet och interaktion som en förutsättning för att utveckla, och lära om, en känsla av tillhörighet, men att det heller inte kan tas för givet att utvecklas, utan behöver förstås som en pedagogisk möjlighet där vuxnas närvaro spelar roll (Einarsdottir m.fl. 2022; Johansson m.fl. 2025; Johansson & Rosell, 2021). Stödet och förtroendet för professionen att etablera en känsla av tillhörighet upplevs vara stora hos pedagoger, samtidigt beskrivs utmaningar kring kunskap, kompetens och resurser för att uppfylla detta uppdrag (Johansson m.fl. 2025; Karlsudd, 2021). Andra utmaningar som uppmärksammas är barngrupper med mångfald där språk kan bli gränsdragande, även om mångfalden också ses som en resurs för att bygga broar mellan olikheter, eller kulturkrockar som främst sker i mötet med föräldrar kring exempelvis normer utifrån pedagogernas uppdrag (Eek-Karlsson & Emilson 2023).

4.2 Tillhörighet och plats?

Tillhörighet har inte sällan förknippats med plats, även i svensk forskning där studier kring landsbygd och så kallade utsatta områden synliggör ett utanförskap och medvetenhet om detta hos ungdomar och elever. Här har skolan blivit en arena som förstärker och utmanar elevers förhållande till detta.

I en landsbygdscontext beskrivs en urban norm som kommer till uttryck bland annat genom skolan. Elever upplever att deras kunskaper, kulturella och sociala resurser devalveras eftersom det inte efterfrågas i skolans mål och kunskapskrav, även om de själva eller deras omgivning värdesätter den (Erlandsson, 2026). Dessa landsbygdsorter beskrivs som att ha en stark känsla av tillhörighet och stolthet, där exempelvis kulturprojekt som kommer utifrån snarare skapar alienation (Erlandsson m.fl. 2026). Samtidigt beskrivs skolan som en plats där det lokala möter det globala, en plats där undervisning relateras till elevers kontext och kunskaper i relation till exempelvis hållbar utveckling, men också låter eleverna förhålla sig mellan en lokal, nationell och global kontext (Erlandsson m.fl. 2026; Erlandsson 2026; Kjellsdotter 2025).

Känslan av alienation och en känsla av icke-tillhörighet i relation till samhället utanför sitt område beskrivs även i svenska förorter. Ove Sernhede (2011) redogör för hur skolan inte längre är en självklar väg in till det svenska samhället, utan istället förstärker känslan av utanförskap (Bunar, 2001, 2004; Runfors, 2003 i Sernhede, 2011). Elever visar på en medvetenhet om sin underordnade position, men i jämförelse med Paul Willis "lads" i "Learning to Labour" saknas ett motstånd i relation till skolan, utan "lösningen" hämtas från den privata sfären, där familj och sociala kontakter antas hjälpa dem till framtida yrken, snarare än skolan (Sernhede, 2011). Här poängterar Sernhede (2011) att de observerade skolorna gör (väldigt) mycket efter sin förmåga att uppmuntra och stötta eleverna att se en ljus framtid, men att de sociala processerna utanför skolorna är för starka. Sernhede (2011) menar att ett territoriellt stigma präglar områdena, där unga tidigt utvecklar en känsla av utanförskap och internationaliserar en negativ bild av sig själva i förhållandet till samhället. Det segregerade samhället har därmed lett till en mental separation, och inte bara fysisk.

Genom dominerande samhällsdiskurser, inte minst genom medias porträttering, framställs områden och utanförskap som annorlunda och otrygga platser, något som avviker från det svenska samhället. Det blir i ungdomars ögon ett vi och dom, de som är innanför och vi som är utanför samhället. Som kontrast uttrycker ungdomar dock att de själva upplever en stor

trygghet i sina så kallade ”farliga” områden och att det är en omsorgsfull plats med social gemenskap som det ”andra” samhället inte kan erbjuda dem (Bečević m.fl. 2018).

Forskningen visar här hur platsen har en stor betydelse i relation till skolan. Vilka normer som omger eller porträtteringar av ens område tycks föras över till ungdomar då de visar på en medvetenhet om det omgivande samhällets förväntningar och tolkningar av deras plats och tillhörigheter. Dessutom blir skolan något som inte tillhör eller omsluter dem, även om lärare med god vilja försöker överbrygga detta mellanrum.

4.3 Segregation och minoritetsgrupper

I relation till skolegregation har lokala initiativ för att bryta dess negativa effekter haft varierande effekt gällande känsla av tillhörighet. Här visar forskningen att skolan, både dess personal och huvudmän, har ett ansvar i att skapa förutsättningar för integration då det inte räcker att sammanföra elever under ett tak för att skapa nya tillhörigheter (Osman m.fl. 2025; Svensson & Flensner 2025). I ett fall observerades att eleverna från en segregerad skola snabbt tillskrevs etiketter som ointresserade eller högljudda. Även om det fanns enskilda undantag av brobyggare, konstateras att sammanslagningen saknade tydliga strategier som kunde förebygga och motarbeta de symboliska gränser som uppstod (Osman m.fl. 2025). I ett annat fall uppvisades skillnad på strategier där en skola skapat helt nya klasser vilket skapat förutsättningar att hitta nya tillhörigheter (Svensson & Flensner, 2025)

Där elever med utländsk bakgrund bytt skola visar Lund (2019) att det kan finnas en splittring i att vara ”svensk” i skolan, men ”sig själv” när de kommer hem, och för att inte bekräfta fördomar om hur invandrare är beskriver eleverna att de ”lärt om sig” hur de socialt interagerar med andra elever. Samtidigt har den studerade skolan en dominerande skolkultur som eftersträvar studier, intresse och måluppfyllelse som inkluderar både ”svenskar” och ”invandrare”. Detta innebär någon form av inkludering menar Lund (2019), men att studien visar på hur skolan som en mötesplats och bro till samhälle påverkar av symboliska gränser som konstituerar känslor av tillhörighet, där individer kan ta lärdom av andra, synliggöra sig själva och gemensamt utveckla en känsla av tillhörighet till samhället.

Samtidigt visar Medin m.fl. (2025) att elever med invandrarbakgrunds förhållande till en svensk identitet är mer komplex än hos majoritetsbefolkningen, och talar om sina nationella tillhörigheter, kvantifierbara som att vara 50% svensk, vilket antyder att elever med utländska bakgrund behöver förhandla och förhålla sig till symboliska gränser i en större utsträckning och gör dessa frågor mer nära i deras liv än hos elever med majoritetsbakgrund.

Detta berörs även i internationell forskning², inte minst efter minoritetsgruppers tillhörigheter och flyktingar. Som ett konkret fall, om än extremt, så visar effekterna av terroristattentatet den 11 september i USA hur politik och diskurs får stor och snabb effekt i skolans värld.

”War on Terror” etablerade en stark amerikansk nationalistisk anda, vilket likväl påverkade dem som inte ansågs tillhöra den. Amerikanska elever med palestinsk eller arabisk bakgrund beskrevs som utländska hot, som behövde ”skolas om” och bli riktiga amerikaner. Detta följdes av hot, misstänksamhet och trakasserier, såväl utanför som i skolan, där både lärare och andra elever var förövare. Studenter beskrev också hur de upplevde att lärare hade lägre förväntningar och mindre tro på deras akademiska framtidsplaner. (Abu El-Haj 2010; Bonet, 2011). Abu El-Haj (2010) beskriver även hur lärare såg studenter med palestinsk bakgrund som ett hot och att kritik mot USA:s agerande ansågs olämplig, inte minst i krigstider. Samtidigt slutade inte den nationella diskursen med ”ar on Terror”, utan överfördes i frågor kring immigration.

Den starka amerikanska nationella gemenskapen kräver också att man överger andra nationella identiteter, vilket visar på hur tillhörighet inkluderar och exkluderar. Bonet (2011) betonar därmed att skolan är en plats där detta kan konstitueras och att skolan kan vara en plats för gränsdragande men också möten. DeNicolo et al. (2017) har även de studerat skolan och finner goda argument för att skolan kan vara en plats där samhällets strukturer och normer kan synliggöras och monteras ned.

...

Befintlig forskning om School Belonging har i huvudsak fokuserat på skolan som isolerad plats och mätt tillhörighet i termer av välmående och studieresultat. Forskningen tycks inte beröra eller fokusera på att fånga relationen mellan elevens subjektiva upplevelse och de samhälleliga processer som formar den i relation till skolans uppdrag – inte minst när tillhörighet till det demokratiska samhället, snarare än till skolan som sådan. Här tror jag att Yuval-Davis (2006) teoretiska raster kan bli intressanta att tillämpa och bidra till pedagogisk forskning.

Den tidigare forskningen visar dock att politiska beslut (exempelvis War on terror), narrativ (media) och strukturella förutsättningar (segregation) präglar elev såväl som skola i deras arbete, och genom att skilja mellan Belonging som en individuell, känslomässig upplevelse

² Obs. ej utforskat detta utförligt

och Politics of Belonging som de politiska och diskursiva processer som sätter ramarna för vem som får känna sig hemma, och på vilka villkor kan detta undersökas och utöka kunskapen om skolan samt utbildningens roll att utveckla demokratiska medborgare.

Forskningen visar med övertygelse att känslan av tillhörighet framför allt har varit en fråga för grupper som inte passar in i majoritetsnormen, vilket också kan förstås utifrån att känna sig hemma eller trygg ofta är naturaliserad, och att en som tillhör majoritetssamhället inte reflekterar kring detta. Samtidigt sker en radikaliserings och mobilisering av nationalistiska partier i Europa, där inte sällan vita unga män ingår i väljarbasen. Det senaste året har media dessutom uppmärksammat att det högerextrema våldet och organiseringen är på uppgång även i Sverige. Så frågan kring tillhörighet till det *demokratiska* samhället, och inte det svenska, kanske kan uppmärksamma nya grupper inom forskning kring tillhörighet.

5. Metod

För att besvara avhandlingsprojektets frågeställningar kommer jag genomföra kvalitativa metoder med analys av policytexter som startpunkt, för att sedan fördjupa mig i praktiken genom intervjuer.

Vilka elever och skolor jag vänder mig till har jag inte bestämt mig för ännu. Det handlar till viss del om tillträde, men också om hur stort fokus jag lägger på platsens betydelse. Platsen kommer med stor sannolikhet finnas med oavsett för att visa på en bredare förståelse för hur skolans uppdrag kommer till uttryck i olika praktiker, samt öppna upp för jämförelser. Med det sagt är en grundskola ofta mer förknippad med ett visst område, medan gymnasieskolor kan samla elever från flera platser med risk att urvattna platsens närvaro. Den förra kan ge kontexten större tyngdpunkt, den senare kan gynnas av elevernas mognad och medvetenhet.

Oavsett kan delstudierna bidra till att förstå tillhörighet till samhället i relation till skolan, ett område som inte har blivit särskilt beforskat i en svensk kontext.

5.1 Delstudie 1 – Vad är tänkt?

I första delstudien närmar jag mig den första frågeställningen för att förstå hur skolans uppdrag: *Hur konstrueras tillhörighet till det [demokratiska] samhället i skolans uppdrag?*

Genom att studera policytexter om hur tillhörighet konstrueras och skrivs fram i relevanta policydokument som berör förväntningar på skolan och skolans uppdrag i relation till tillhörighet. Yuval-Davis (2006) Politics of Belonging blir i synnerhet intressant att tillämpa här för att analysera hur tillhörighet kan ses som ett politiskt projekt, där politiken drar

symboliska gränser för att förklara vad eleverna förväntas känna tillhörighet till, något som kan separera olika tillhörigheter från varandra. Det vill säga vad som anses vara en god demokratisk medborgare, och med det vad som *inte* anses vara en god demokratisk medborgare. Frågor som skulle kunna ställas till dokumentet är: Vem är den gode demokratiska medborgaren? Vem kan tillhöra det [svenska] demokratiska samhället? Vilka egenskaper och värden föredras? Vad förväntas skolan göra i detta ärende?

Dokument som jag ser som intressanta för projektet skulle kunna vara förberedelserna inför och formuleringarna av den nya läroplanen som träder i kraft hösten 2028 – men ett längre perspektiv kan naturligtvis bidra till att förstå skiften och förskjutningar. Till exempel kan det vara intressant att studera huruvida det skett ett skifte mellan nationell tillhörighet och demokratisk tillhörighet – innebär att vara demokratisk medborgare samma som att vara svensk medborgare?

Denna studie ger också en grund till följande studier där policy omsätts i praktiken genom att identifiera nyckelbegrepp och/eller resonemang – men det skulle kanske kunna bidra till en teoriutveckling av mötet mellan Yuval-Davis och Biesta som diskuterats tidigare. I det avseendet kan policy exempelvis utgöra empiriskt underlag för att förstå teoriutvecklingen.

5.2 Delstudie 2 – Vad gör vi?

I delstudie 2 berörs den andra frågeställningen: *Vilka spänningar uppstår mellan uppdrag och praktik – hur realiserar tillhörighet i skolans praktik?*

I studien ligger skolans praktik och dess utförare i fokus för att undersöka hur tillhörighet kan utvecklas, men också hur en fördjupning i hur de som arbetar inom skolan förstår detta uppdrag, vilka möjligheter och utmaningar de identifierar i att utveckla en tillhörighet. Politics of Belonging ser jag fortfarande som relevant utifrån intresset av att diskutera skolans uppdrag och de strukturella förutsättningarna som skolan omges av och bidrar till att konstruera tillhörighet(er). Men här blir Yuval-Davis (2006) tre dimensioner aktuella för att fånga hur känslan av tillhörighet förstås.

Från ett skolperspektiv kan både skolans och elevers positioneringar, identifikation och känslomässiga anknytningar synliggöras. Dels lokalt, men framför allt i relation till samhället. Frågor som skulle kunna ställas är: Hur beskriver du er skola i förhållande till andra? Vilka narrativ omger skolan och era elever? Är det några särskilda samhälleliga diskurser som är aktuella och närvarande hos er? Vilken roll har ni att utveckla en känsla av tillhörighet, och

vad är möjligt givet den kontext och narrativ som omger er skola? Vad gör platsen med elevers tillhörighet till samhället, och hur möter ni det?

För att fånga vad och hur skolan arbetar kring frågor om tillhörighet och de möjligheter och utmaningar som skolan upplever finnas skulle jag kunna vända mig till Biestas tre komponenter för god utbildning (kvalifikation, socialisation, subjektifiering) för att förstå var tillhörighet "hör hemma". Handlar det exempelvis om att tillförskaffa sig kunskaper (vad?), eller att socialiseras in i en samhällelig gemenskap (hur och till vad?). Detta skulle kunna synliggöra och problematisera vad som ges fokus i skolan.

Frågan kring tillhörighet skulle med fördel kunna placeras i undervisningen och inta ett didaktiskt perspektiv, men jag utgår från skolan som helhet, vilket inkluderar den personal som verkar i korridorer, elevhälsa och ledning. I avseende vad skolan förväntas och kan göra är de minst lika relevanta som lärare. Till skillnad från ett elevperspektiv kan skolan också beskriva eventuella förändringar över tid, och ett mer övergripande perspektiv på skolan, dess elever och omgivande kontext.

Denna studie kan generera kunskaper om skolans förmåga att förvalta ett uppdrag och utveckla en känsla av tillhörighet – och till skillnad från tidigare studier, en känsla som sträcker sig utanför skolans väggar. Liksom Delstudie 1 kan bidra med begrepp kan Delstudie 2 ge ett underlag av begrepp, företeelser och erfarenheter för att möta och förstå elevperspektivet i följande studie.

5.3 Delstudie 3 – Vad blir det?

Den tredje delstudien riktar sig mot elever, för att diskutera hur uppdraget blir verklighet och möter den tredje frågeställningen: *Hur positionerar elevers sin(a) tillhörighet(er) i relation till det demokratiska samhället?*

Även här blir Yuva-Davis (2006) tre dimensioner särskilt aktuella för att fånga elevers subjektiva upplevelse av tillhörighet. Frågor som skulle kunna ställas: Var känner du dig hemma? Finns det platser i [stad] du inte skulle känna dig hemma? Vad tänker du på när du hör orden "demokrati" eller "det svenska samhället"? Är det något som ni talar om i skolan – hur beskrivs det där? Känner du att du har en plats i det samhället?

Elevernas perspektiv blir ett viktigt bidrag till hur uppdraget realiseras och förvaltas av skolan, men också för att visa på deras syn på samhället och vad deras samtid präglas av utifrån deras erfarenheter och ögon i relation till tillhörighet, men också demokratifrågor och

medborgarskap. Den tidigare forskningen visar på elevers medvetenhet om var i samhället de befinner sig, vare sig det präglas av stolthet eller ett territoriellt stigma, varav de blir en viktig röst att lyssna till. Eleverna befinner sig också i processen av att bli fullvärdiga medborgare, och att undersöka samt uppmärksamma den processen och deras förväntningar på hur det ska bli kan vara viktiga medskick till både skola och politik.

Även om de tre dimensionerna möjligtvis hamnar i förgrunden för denna delstudie är Politics of Belonging återigen relevant i förhållande till att skolan och/eller uppdragande i sig kan vara gränsdragande utifall elever upplever att skolan reproducerar en maktordning eller uppmuntrar till en gemenskap som eleven själv inte känner sig kunna, vilja eller få tillhöra. Här kan frågor om villkorad tillhörighet komma till ytan. Liksom i delstudie 2 med skolans personal kan Biestas tre begrepp bli användbara för att utifrån elevernas perspektiv få syn på vad de själva anser vara viktigt och/eller vad skolan erbjuder dem.

5.4 Delstudie 4 – Vad tänker vi oss?

Det är väl inte omöjligt att någon(ra) av de tre delstudierna ovan delas upp – men om jag får provtänka ser jag relevans att sluta cirkeln och möte politiken som skapar förutsättningar för skolan att leverera sitt uppdrag. Här kan den första frågeställningen beröras igen.

Här är både politiker och tjänstemän på lokal samt nationell nivå såklart intressant, men det kan behöva göras vissa avgränsningar. Lokala politiker kan med deras perspektiv sätta ett större fokus på platsens betydelse, och även hur deras skola organiseras i rollen av huvudmän. Det ger avhandlingsprojektet en spännvidd från nationella policydokument – lokal organisering – lokal praktik och kan nog generera intressanta reflektioner och diskussioner kring skolans dubbla styrning.

Nationella politiker kan istället ge fokus på de policytexter som formulerats, och som en framåtsyftande fråga: Vad tänker vi oss? Hur ser politiken på det uppdrag som skolan fått, och hur tänker de sig att skolan ska och kan organiseras för att utveckla en känsla av tillhörighet, vad behöver skolan – och vad behöver samhället?

5.5 (Del)studie X – De inlåsta

En tanke till.

Här är en idé som jag har grunnat på senaste tiden men inte haft tid att utforska riktigt, och heller inte ett område läst in mig på... Men utifrån de besluten om att barn kan dömas till fängelse har kriminalvården också fått ett ansvar att erbjuda dessa barn en skolgång. Detta är

såklart en väldigt speciell miljö och kanske sätter frågan om tillhörighet till sin spets: Hur kan lärare på anstalter undervisa om gemenskap, solidaritet och demokrati i en sluten miljö? Hur upplever dess elever sitt förhållande till det demokratiska samhället, som de i utelåsta ifrån – är det något som kommer förändras när de avtjänat sitt straff?

I grunden skulle detta vara ett fall att utgå från, och att de ovanstående delstudier kretsar kring denna miljö, eller att den får utgöra ett exempel på plats i jämförelse med andra kontexter.

Dock tror jag att detta är ett så pass speciellt fall som gör det svårt att göra en rimlig jämförelse med andra studier. Men det är klart att en kan vara inlåst, även om det inte är bakom stängda dörrar.

5.6 Etiska aspekter

I avhandlingsprojektet planerar jag att intervjua elever och lärare, vilket för med sig vissa etiska överväganden. Eleverna som jag riktar mig mot kommer vara minst 15 år gamla, vilket innebär att målsmän inte behöver godkänna att sitt barn deltar i intervjun.

Eftersom det är en intervjustudie, där ljud från informanten kommer spelas in och lagras, faller detta inom personuppgiftslagen då inspelningen skulle kunna identifiera vem som är informanten, och därför behöver forskningsstudien etikprövas (Vetenskapsrådet, 2017). Även om själva syftet explicit inte kartlägger individers bakgrund, är det inte heller omöjligt att detta kommer på tal under intervjun då (segregerade) kontexter som är intressanta i många fall är etniskt kodade, åtminstone ifall de tillhör majoritets- eller minoritetbakgrund då frågor kring tillhörighet till ett demokratiskt samhälle mycket väl kan tolkas som tillhörighet till ett svenskt samhälle.

En potentiell risk att möta ungdomar i segregerade och socio-ekonomiska svaga områden är att de skulle kunna ses som en ”sårbar” grupp, och att forskningen skulle kunna förstärka en problematisk syn på dem, och deras syn på dem själva som ”utsatt”. Det kan också finnas en risk att jag reproducera och förstärker narrativ kring vilka som får eller kan tillhöra det demokratiska samhället.

Jag känner tillförsikt och medvetenhet om den potentiella känsligheten kring frågorna, att det inte är självklart att jag får tillträde eller förtroende från kanske framför allt elever att ställa frågor om något så personligt som tillhörighet. Därför behöver intervjuguide och frågor bearbetas noggrant och de frågor som angetts ovan ska ses som exempel på områden som kan diskuteras. Det behöver också vara tydligt vad studien faktiskt syftar att undersöka, och att detta förmedlas till informanterna för att de ska kunna göra ett informerat samtycke.

...

Jag tror, utöver att jag själv är intresserad av detta, att det finns en relevans i att lyfta denna typ av frågor. Inte minst ser jag vikten av att framhäva narrativen (Identifikationer och känslomässiga anknytningar) som skola och elever kan beskriva i syfte att adressera och förkroppsliga relationen skola-samhälle. Det kan ge en insikt i hur faktorer i och utanför skolan bidrar till att konstruera elevers identiteter och sedermera hur det påverkar känslan av tillhörighet. Detta är något skolan säkerligen tar tag i, men avhandlingen skulle kunna ge ett kunskapsbidrag i vad, hur och varför. Att närma sig dessa frågor tror jag också kan synliggöra en intressant spännvidd av tillhörighet(er) som sträcker sig från skolan till lokal, nationell och global nivå – något som gör det hela än mer komplext, men kan öppna upp för de utmaningar och möjligheter att i en alltmer globaliserad värld utveckla känslor av tillhörighet(er). Frågan kring tillhörighet till det demokratiska samhället skulle dessutom kunna bli en fråga om tillhörighet till *ett* demokratiskt samhälle – ett samhälle som elever känner tillhörighet till, men inte upplever finnas.

Genom att dela upp avhandlingsprojektet i olika nivåer: Policy-Skola-Elev-Politik kan delstudierna var för sig generera kunskap om känslan av tillhörighet utifrån respektive perspektiv, men tillsammans utgör de en beskrivning till hur vi kan förstå relationen samhälle och skola, hur politik och policy omvandlas, transformeras och tas emot i praktiken. Huruvida platsen får betydelse får vara osagt, men mycket talar till att olika kontexter möter olika möjligheter och utmaningar.

6. Referenser

- Abdirahman, A. (19/3, 2024) ”Försvarsviljan högre bland svenskar med utländsk bakgrund”, *DN*. <https://www.dn.se/debatt/forsvarsviljan-hogre-bland-svenskar-med-utlandsk-bakgrund/>
- Adman, P. & Strömblad, P. (2018). *Can't, won't, or no one to ask? Explaining why more recently arrived immigrants know less about Swedish politics*. Linnéuniversitetet
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <http://www.jstor.org.db.ub.oru.se/stable/45379661>
- Allen, K.-A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229–257. <https://www.jstor-org.db.ub.oru.se/stable/48750429>
- Allen, KA.(2025) School Belonging: Evidence, Experts, and Everyday Gaps. *Educ Psychol Rev* 37, 84. <https://doi-org.db.ub.oru.se/10.1007/s10648-025-10055-x>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet : demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* (G. Sandin, Övers.). Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2015), Gert Biesta. *European Journal of Education*, 50: 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2020), Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educ Theory*, 70: 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bonet, S. W. (2011). Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practice. *The High School Journal*, 95(1), 46–55. <http://www.jstor.org.db.ub.oru.se/stable/41236887>

Bonet, S. W. (2011). Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practice. *The High School Journal*, 95(1), 46–55.

<http://www.jstor.org.db.ub.oru.se/stable/41236887>

Bunar, N. (2015). *Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan, underlagsrapport för Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm*. Stockholms stad.

Delegationen mot Segregation (2020) *En demokrati för alla? Deltagandet i demokratin bland boende i områden med socioekonomiska utmaningar jämfört med andra*. Diarienummer: 2020-1.1.3-36

Delegationen mot Segregation (2021) *Årsrapport 2021 om den socioekonomiska boendesegregationens utveckling*. Diarienummer: DELMOS 2021/334

DeNicolò, C. P., Yu, M., Crowley, C. B., & Gabel, S. L. (2017). Reimagining critical care and problematizing sense of school belonging as a response to inequality for immigrants and children of immigrants. *Review of Research in Education*, 41(1), 500–530.

<https://doi.org/10.3102/0091732x17690498>

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.

Durkheim, E. (1922/1956) *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press

Eek-Karlsson, L., & Emilson, A. (2023). Normalised diversity: educators' beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early Years*, 43(2), 317–331.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1951677>

Englund, A.-L., & Örebro universitet Pedagogiska institutionen. (2005).

Jämnårigsocialisation i svensk skola. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.

Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Diss. Uppsala : Univ.. Lund.

Erlandson, P., Wahlström, N., Kjellsdotter, A. & Bossér, U., (2026) "Education in place: Rural schools between local realities and Global horizons", in *International Journal of Educational Research.*, 136,

Erlandson, P. (2026). Rural schooling, student aspirations and community futures: an ethnographic study from Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 1–18.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2026.2632303>

Einarsdóttir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B., & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 330–343.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>

Giddens, A., & Birdsall, K. (2003). *Sociologi* (B. Nilsson, Övers.; 3., omarb. uppl.). Studentlitteratur.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton U.P.

Halse, C. (2018). Theories and Theorising of Belonging. In: Halse, C. (eds) *Interrogating Belonging for Young People in Schools*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75217-4_1

Holmlund H., Sjögren, A. & Öckert, B. (2020) *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. IFAU-rapport 2020:7

Hopmann, S., “Didaktik meets Curriculum’ revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits”, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2015:1 (2015), doi:10.3402/nstep.v1.27007.

Högberg, B., Petersen, S., Strandh, M. *et al.* Determinants of Declining School Belonging 2000–2018: The Case of Sweden. *Soc Indic Res* 157, 783–802 (2021).

<https://doi.org/10.1007/s11205-021-02662-2>

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Philip W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*, (p. 3-40). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13(7), 3839.

<https://doi.org/10.3390/su13073839>

Johansson, E., Walker, S., Lunn, J. *et al.* Educators' and Parents' Perspectives About Belonging in Early Years Education in Europe. *IJEC* 57, 331–355 (2025).

<https://doi.org/10.1007/s13158-024-00400-6>

Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*. 11:3

Kjellsdotter, A. (2025). From margin to center? Rural students' engagement and future imaginaries in designing a sustainable city. *Cogent Education*, 12(1).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2594839>

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi-org.db.ub.oru.se/10.1080/02671522.2019.1615116>

Kristersson, U. & Malmer Stenergard, M. (12/1, 2024) "Försvarsvilja är ett rimligt krav", SvD, <https://www.svd.se/a/y6PwbE/regeringen-forsvarsvilja-ar-ett-rimligt-krav-pa-medborgarna>

Kulturdepartementet (2018), *Strategi för en stark demokrati – främja, förankra, försvara*. Regeringskansliet, Kulturdepartementet

Kuttner, P. J. (2023). The Right to Belong in School: A critical, transdisciplinary conceptualization of school belonging. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231183407>

Lister, R., Williams, F., Anttonen, A., Bussemaker, J., Gerhard, U., Heinen, J., Johansson, S., Leira, A., Siim, B., Tobío, C., & Gavanas, A. (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context* (1st ed.). Bristol University Press.

Lund, S. (2019). Immigrant incorporation in Education: High school students' negotiation of belonging. *The Nordic Civil sphere*. 1 , s. 203-228

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.

McDiarmid S, Osman F, Sarkadi A, Durbeej N (2023) Associations between social factors and school belonging among newcomer and non-newcomer youth in Sweden. *PLOS ONE* 18(2): e0280244. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280244>

Medin, E., Svensson, Y., & Jutengren, G. (2025). "I am maybe half-and-half Swedish. 50-50." – Young adolescents' national identity negotiation in a diverse school setting. *Scandinavian*

Journal of Educational Research, 69(2), 409–421.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317717>

Nord, M., Altman D., Angiolillo, F., Fernandes, T., Good A.G. & Lindberg. S. (2025). *Democracy Report 2025: 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?* University of Gothenburg: V-Dem Institute.

Nord, M., Altman D., Fernandes, T., Good A.G. & Lindberg. S. (2026). *Democracy Report 2026: Unraveling The Democratic Era?* University of Gothenburg: V-Dem Institute.

OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing, Paris.

Osman, A., Lund, A., & Lund, S. (2025). From segregation to non-incorporation: a study of a failed school desegregation process in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 46(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2428680>

Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.

Regeringen (2026) 27 april, ”Skolverket får uppdrag om kulturkanon i skolan”

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2026/04/skolverket-far-uppdrag-om-kulturkanon-i-skolan/>

Sernhede, O. (2011). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young*. 19. 159-180. 10.1177/110330881001900203.

Skolverket (2018) *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor: En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*, rapport 467, Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket

Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K., Brodrick, D., & Waters, L. (2016). School Belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>

SOM-institutet (2023) *Svenska demokratitrender 1986–2022*.

<https://www.gu.se/sominstitutet/resultat-och-publikationer/rapporter>

SOU 2020: 28 *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Utbildningsdepartementet

- SOU (2025:19) *Kunskap för alla: nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*.
- Svensson, Y., & Flensner, K. (2025). The Construction and Negotiation of Social Identities Following a School Desegregation Initiative in Sweden. *Identity*, 25(1), 115–133.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2383760>
- Tenfält, T. (2024). *Facken enade i protest: "Vi är inga gränspoliser"* 23 oktober, 2024
<https://www.vilarare.se/nyheter/yrkesetik/facken-enade-i-protest--vi-ar-inga-granspoliser/>
- Trumberg, A., & Urban, S., (2020). "School Choice and Its Long-Term Impact on Social Mobility in Sweden." *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (4): 569–83.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739129>.
- Ungdomsbarometern (2025a) *Generationsrapporten 2025*. Ungdomsbarometern.
<https://info.ungdomsbarometern.se/publika-rapporter/generationsrapporten-2025>
- Ungdomsbarometern (2025b) *Unga, demokrati och politik*. Ungdomsbarometern.
<https://info.ungdomsbarometern.se/publika-rapporter/unga-demokrati-och-politik>
- Ungdomsbarometern (2026) *Generationsrapporten 2026*. Ungdomsbarometern.
<https://info.ungdomsbarometern.se/publika-rapporter/generationsrapporten-2026>
- Wahlström, N. (2014) "The Changing Role of the State in a Denationalised Educational Policy Context," i Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (Red.) *Transnational policy flows in European education*. London: Symposion Books.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.82>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*, Stockholm: Vetenskapsrådet
<https://www.vr.se/english/analysis/reports/our-reports/2017-08-31-good-research-practice.html>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446251041>