

Från skolans medborgarbildande möjlighet till samhällskunskaps- ämnets – en väg framåt?

Maria Olson

FROM THE CITIZENSHIP EDUCATION POTENTIAL OF SCHOOLS TO THAT OF SOCIAL STUDIES AS A SUBJECT – A WAY FORWARD? What is good citizenship, and how can schools help to promote and shape it? This text seeks to define a possible path for citizenship-oriented social studies education that is able to respond to this question in a satisfactory way. To that end, I pursue two different lines of inquiry. On the one hand, I proceed from an idea of citizenship drawn from established political theory with a focus on citizenship, specifically the work of Joel Westheimer and Joseph Kahne (2004). On the other, I undertake a far from complete, but nevertheless pertinent, review of research into the subject didactics of social studies – the what, how and why of teaching and learning the subject – in the light of the question of what invitations to citizenship can be traced in that research. Based on these two lines of inquiry, four subject-specific dimensions are distinguished that seem to be necessary points of reference for social studies as a school subject if the aim is to promote citizenship education: a social, a knowledge-related, a personal and an explicitly normative dimension.

Keywords: citizenship education, social studies, society, citizenship, subject-specific dimensions.

Inledning

Vad är ett gott samhällsmedborgarskap, och hur kan skolan dana ett sådant? Ett svar på frågan som de flesta nog skulle instämma i är att denna daning, eller bildning, inte enbart handlar om att elever tillägnar sig relevanta kunskaper, färdigheter och förmågor. Det är lika mycket en process av att forma en person – dennas självuppfattning och unika uttryck. Skolans ”dubbla” uppgift kommer till uttryck i ett färskt

Maria Olson är professor i ämnesdidaktik vid Stockholms universitet samt gästprofessor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. E-post: maria.olson@hds.su.se

pressmeddelande från skolminister Anna Ekström, där det deklarereras att revisionen av kurs- och ämnesplaner görs utifrån ett fokus på både ”kunskap och bildning” (Utbildningsdepartementet 14 augusti 2020). Kanske kan svaret på frågan om skolans medborgardanande möjlighet besvaras så här: skolan behöver erbjuda elever möjligheter att träda fram och ta plats i samhället som kunniga, handlingskraftiga, unika, självgående medlemmar i samhällsgemenskap.

I detta svar anas två grundspår: elever behöver erbjudas *både* etablerade kunskaper och färdigheter, och möjlighet till tillblivelse som myndiga, unika personer i samhället. Tillsammans rymmer spåren en gemensamma målbild, som adresserar demokratins själva förutsättning; att se till elevers förmåga, rätt och möjlighet att vara och verka i samhället på ett unikt sätt som på samma gång är öppet inför andras olikhet. Just i denna spänningsfyllda relation mellan etablerat kunskapstillägnande och öppet utforskande av den unika personen skulle skolans medborgarbildande möjlighet kunna placeras. Kanske också samhällskunskapsämnet?

Titeln på installationsföreläsningen som professor i pedagogiskt arbete år 2015 vid Högskolan Dalarna antyder det egna forskningsintresset, *Högsta betyg i demokrati? Om skolans medborgardanande roll*. Inom ramen för utnämmandet till professor i ämnesdidaktik vid Stockholms universitet våren 2018, har frågan alltmer kommit att riktas mot skolans ämnen och ämnesundervisning. Detta är bakgrunden till denna text. Här kommer jag inte att redogöra för vad jag hitintills gjort i min forskargärning. Istället vill jag sträcka mig framåt i ett försök att, utifrån min egen forskningshorisont, utstaka några tänkbara hållpunkter för en skolämneshöjande ingång i frågan om skolans medborgarbildande möjlighet. Utgångspunkten tas i skolämnet samhällskunskap.

Innan jag inleder detta försök ska något kort sägas om min bakgrund. Forskningsintresset tar utgångspunkt den läroplansteoretiska tradition som kommit att utvecklas vid denna tidskrifts utgivningsplats, Örebro universitet. Tomas Englunds och Carsten Ljunggrens, jämte flera andra tongivande läroplansteoretiskt orienterade (ämnes) didaktik- och pedagogikforskarens utgångspunkter i frågan om skolans demokrati- och medborgardaning. Forskningsområdet, citizenship education eller civic education, har en egen plats i den utbildningsvetenskapliga, internationella forskningen (Solhaug 2013, Löfström & Grammes 2020). Och min forskning placerar sig i relationen mellan skolans återskapande roll och dess nyskapande roll. De teoretiska inspierna i min forskning har mestadels hämtats från sociologi, politisk teori, och olika poststrukturalistiska perspektiv innanför och utanför det utbildningsvetenskapliga kunskapsfältet. Ambitionen har varit att

på kritiskt-(de)konstruktiv väg *belysa och ange riktning för en möjlig väg som en medborgarskapsorienterad skola kan ta i vår tid: en väg som förmår driva det gemensamma bästa, och som inte förkastar den omständighet att skolan har att se till demokrati som såväl politiskt styrsystem som social och kulturell livsform i nationellt och globalt perspektiv. Men som på en och samma gång inte 'glömmer' att detta gemensamma bästa alltid föregår, och på så sätt är en förutsättning för, en ständig öppenhet inför den revitalisering av det demokratiska och dess nödvändiga och meningsfyllda medborgarskap som bara barn, unga och vuxna i varande och blivande kan bidra med.*

Syftet med denna text är att, med spjärn i detta, söka utstaka en möjlig väg för en medborgarskapsorienterad samhällskunskapsundervisning som förmår att svara an emot en sådan ambition. Försöket görs på ett principiellt plan, snarare än på ett konkret undervisningsorienterat plan. Men strävan är att lägga grund för en fortsatt undervisningsutvecklande linje, i vilken dessa principer kan omvandlas av lärare och forskare till konkreta upplägg och former i ämnesundervisningen. Min utgångspunkt tas i två olika linjer. Jag utgår dels från medborgarskapsidé hämtad från etablerad politisk teori med fokus på medborgarskap, Joel Westheimer och Joseph Kahne (2004), dels utifrån en långt ifrån fullständigt, men likväl ändamålsenlig, genomlysning av samhällskunskapsdidaktisk forskning utifrån frågan om vilka bjudningar till medborgardaning som kan spåras i den. Utifrån dessa två linjer urskiljs fyra dimensioner som syns vara nödvändiga hållpunkter för samhällskunskapsämnet att förhålla sig till, i en medborgarbildningsdriven ambition: en *social*, en *kunskaps-*, en *personlig* och en uttalat *normativ* dimension.

Artikeln har följande upplägg. Inledningsvis argumenterar jag för de två spåren i skolans och skolämnets medborgardaning. Därefter redogörs för medborgarskapsbegreppet och dess förhållande till skolan. Efter detta presenteras min genomlysning av den samhällskunskapsdidaktiska forskningen, följt av en återkoppling till det teoretiska inspelet vad gäller idén om medborgarskap som ämnets undervisning behöver adressera. Slutligen lyfter jag fram fyra dimensioner som jag menar behöver ingå i en samhällskunskaplig medborgardaning.

Spänningen mellan vetande och visshet i ämnets medborgardaning

Låt oss börja med att backa tillbaka till inledningens svar på frågan om skolans medborgardanande möjlighet. Ämnesundervisningen behöver erbjuda elever *både* etablerade kunskaper och färdigheter, och

möjlighet till tillblivelse som myndiga, unika samhällsmedlemmar som del av deras person- och samhällsvara. Här ska jag söka att argumentera för betydelsen av detta dubbla undervisningserbjudande, i termer av vetande och visshet.

Det är betydelsefullt att som utgångspunkt se denna dubbelhet på ett annat sätt än som två åtskilda spår eller företeelser. Den behöver snarare ses som ett slags ömsesidigt beroende eller en ouplöslig spänning i skolans medborgarskapande potential: en ouplöslig spänning mellan två betydelsefulla spår. Denna spänning behöver ständigt kalibreras i förhållande till den tid och samhällssituation i vilken den uppstår och tar form (Dahlstedt & Olson 2019). I bildningstermer kan dessa spår beskrivas som att det handlar om att tillse att eleverna, genom ämnesundervisningen, å ena sidan *bildar sig* och å andra sidan *bildar sig* (Olson 2013, Gustavsson 2020). Insatt i ett kunskapsperspektiv så är balanspunkterna i dessa spår kopplade till historiska betingelser när det gäller bildning (Burman 2014). Men utmaningen är, insatt i ett ämnesundervisningssammanhang, densamma: att i den konkreta ämnesundervisningen finna den fruktbara balanspunkten eller kalibreringen av av dessa två spår, med tillhörande processer. Sagt på ett annat sätt så utmärker sig den första bildningssidan, den mera objektiva, av att vara allmängiltig och i så motto platslös eller platsoberoende. Den andra sidan av bildningen är mera subjektiv i det att den orienterar mot elevers tolkningar och förståelser, vilka i sin tur är djupt rotade i de livsvärldar och sammanhang i vilka de lever sina liv. Denna sidan, *bilda sig*-sidan, är på så vis särskild och platsknuten eller platsberoende, situerad (Carlgren 2015). De båda bildningssidorna adresserar olika sorters ämneskunnanden med tillhörande lärprocesser. Ett sätt att skilja de två ämneskunnandena åt är att kalla det förstnämnda, universella eller allmängiltiga ämneskunnandet för *vetande*, och det sistnämnda särskilda eller situerade ämneskunnandet för *visshet*.

Frågan om huruvida det alls går att tillse att vetande och förvissning får lika stort utrymme i den konkreta ämnesundervisningen, utan att "konkurrera ut" varandra, vore orealistiskt att svara odelat ja på. Men likafullt behöver ämnesundervisningen förstås utifrån sin tvåfaldiga roll som erbjudande av ämnesvetande och som erbjudande av ämnesvisshet till elever och studerande i skola och utbildning. Om vi ser till ämnesvetandet så behöver elever och studerande erbjudas vissa förhandsbestämda ämnesunikasaker som de behöver: ett innehåll fyllt med kunskaper, förmågor och färdigheter som kan tas i bruk för vidare studier, för arbetslivet, i kulturen, det sociala livet och i samhället och världen. Detta är en central del av vår politiska

och sociala demokratiska värdekultur som skolan och dess ämnen har att se till.

Poängen jag vill göra här är att denna kunskapslevererande roll inte är *tillräcklig* när det gäller ämnesundervisningens medborgardanande möjlighet. Anledningen är att den inte ensam förmår att ensam svara an emot vad eleverna behöver för att leva och verka som samhällsmedlemmar i ett samhälle som bygger på människors olikhet och accepterandet av detta. Därför behöver en kalibrering göras av ämnesundervisningen så att den förmår att lyfta in även sådant ämneskunnande som i högre grad är hämtat ur elevernas och vuxna studerandes egna erfarenheter, vardagsförståelser, livsscheman och moraliska kompasser. Jag kallar här detta ämneskunnande för ämnesvisshet. Dessa erfarenheter är värda något i sin egen rätt. I det att vittnar om den grad, och de sätt på vilket deras platsnära tolkningar av samhället, andra människor och världen knyter an till och fäster på det (ofta universellt giltiga) ämnesinnehållet i undervisningen. De ger därför detta ämnesinnehåll en unik, egen färg, som präglar kunskapsförståelsen i ämnet. Denna nödvändiga ämnesvisshet behöver dock ständigt och alltid kvalificeras: elever och studerande behöver utmanas i sina vardagsförståelser och situerade berättelser om samhället och världen. Något annat skulle vara att svika såväl skolämnet som eleverna och de studerande själva (Young & Müller 2013). Denna ämnesvisshet rymmer såväl ogrundade ställningstaganden, som fördomar och idéburna föreställningar om hur världen och samhället är beskaffat, och behöver därför få möta upp med ämnesvetande, vilket i sin tur hämtas från skoämnenas disciplinära kunskapsbaser. Det är just möjliggörandet av elevs infästningar mellan ämnesvetande och ämnesvisshet som varje lärare vet är själva nyckeln för en god orkestrering av ämnesundervisningen, och vidare till ett gott ämneslärarskap (Högberg 2017).

Innan vi går vidare ska något mer sägas om den delen av ämneskunnandet för medborgardaning som här kallas för ämnesvisshet. Detta ämneskunnande innefattar ofta känslorna meningsskapande processer som är socialt som värdemässigt knutna till elevs personblivande (Arendt 2013), och det kräver sitt eget ämneskunskapande utrymme (se t ex Bladh, Stolare & Kristansson 2018, Carlgren 2015). Detta ämneskunnande ger inte något omedelbart avtryck i elevs meritering eller någon direkt framgång i jobbrekrytering. Det är dessutom mer eller mindre osynligt och omärkbart för såväl läraren som eleverna själva. Det finns inte heller några givna avstämningsmöjligheter i form av betyg på processen. Inte heller kan eleverna själva förstå, förutse eller beställa riktningen för vart deras personblivande bär, i det att det inte går att äga visshet om på förhand

hur ens unika person växer eller blir till (Olson 2017, Biesta 2019). Vidare är detta visshetsspår i skolämnenas medborgardanande möjlighet, på samma sätt som vetandespåret, framtidsriktad: den sträcker sig utöver skolsituationen, emot livet i samhället och världen som har levts, som redan levs, och som kommer fortsätta att levas. Elevers myndiggörande i och genom ämnesundervisningen kräver, andra och fler dimensioner i den än de rent kunskapsmässiga. Den kräver etisk-moraliska, kulturburna och sociala dimensioner som på olika sätt har ”fäste” i elevernas egna liv, såsom de levs och upplevs varje dag. Ämnesvissheten kan på så sätt kanske beskrivas som en process som alltid sträcker sig emot de sammanhang och de livsbetingelser som elever *redan* står i, och som färgar deras sätt att närma sig, förstå och tolka relationen mellan ämnesinnehållet och dem själva, andra människor och samhället.

Om vi närmar oss ämnesundervisningens mål och kunskapsbidrag utifrån frågan om dess medborgardanande möjlighet som något mer än en fråga om en given (kunskaps-)produktleverans, så behöver kort sagt detta erfarenhetsnära visshetsspår ges utrymme i ämnesundervisningen. Mer därtill, det behöver kvalificeras i direkt relation till vart och ett av skolämnenas unika bidrag därtill. Sett till textens syfte, att söka staka ut en väg framåt för samhällskunskapsämnet medborgardanande möjlighet, innebär detta att ämnet behöver utveckla det ouplösliga spänningsförhållandet mellan två till synes spretiga ämnesmål: elevers mera klassiska ämneskunnande och elevers etisk-moraliska, sociala och politiska personblivande process.¹ Detta behöver dessutom göras på ett ämnesunikt sätt. Medan det första ämnesmålet är legio syns det andra ämnesmålet ha svårare att finna utrymme eller göras ”plats” i ämnesundervisningen, sett till den (utbildnings) politiska, kompromissfyllda beställningen på ämnet som formuleras i kurs- och ämnesplaner (Englund 2020), där ämnets svar på frågan om varför det finns till vittnar om förhållandevis mager plats för visshetsspåret (Biesta 2019). Kanske en förklaring till detta kan ses som en fråga om säkerhet.

Spänningen som säkrat och osäkrat ämneskunnande

Den betydelsefulla spänningen mellan ämnesundervisningens vetande- och visshetsspår kan kanske göras begriplig som i termer av säkerhet. Vetandespåret antyder en högre grad av så att säga förhandssäkrat ämneskunnande, medan visshetsspåret antyder en lägre grad av kvalitets- eller förhandssäkrat ämneskunnande. Anledningen är givetvis att vetandespåret i mycket större utsträckning rymmer vetenskapliga,

disciplinära ämneskunskaper som godtagits som rimliga och giltiga av ett flertal viktiga företrädare, så kallade gatekeepers, för de epistemiska gemenskaperna i de vetenskapliga ämnes- och kunskapsområdena (Young & Müller 2013). Här innefattas de kunskaper som vi alla i någon mån tycker är de säkraste kunskaperna vi har om världen, naturen och kulturen, och som vi därför har en skyldighet och ett ansvar att erbjuda elever i ämnesundervisningen. Insatt i Englund (1997) didaktiska typologi kopplad till samhällskunskapsämnet, är detta spår att jämföra med en samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap där betydelsen av konfliktperspektiv har en framskjuten roll (s 140).

Det andra spåret i ämnets medborgardanande möjlighet, visshetsspåret, har en helt annan kunskapskaraktär. Här framträder ett ämneskunnande som i jämförelse med det vetenskapligt säkrade är vetenskapligt omöjligt att säkra, och som på så sätt kan kallas för *osäkrat*. Med detta menas att detta ämneskunnande inte har genomgått någon intersubjektiv legitimeringsprocess eller kvalitetskontroll i klassiskt vetenskaplig bemärkelse. Detta andra ämneskunnande är kontextuellt erövat, silat och destillerat genom de situerade resurser av tankeredskap, värdepremisser, etiska kodex, känslor och sociala praktiserade livsvillkor som står till buds i den konkreta undervisningssituationen, och genom vilka elevernas berättelser och meningskapande, men också eleverna själva, lever sina liv (jfr historieämnet Persson 2017). Visshetsspårets ämneskunnande vinner sin mening och giltighet lokalt eller diskursivt, i och genom det konkreta sammanhanget och de kontextuella villkor som utmärker det. Så snart dessa diskursiva villkor är undanryckta är detta ämneskunnande inte längre möjligt eller meningsfullt att kunna eller äga visshet om. Likväl är detta ämneskunnande elevnära på ett sätt som inte vetandespårets ämneskunnande är: det engagerar och berör elevers livsvärld med dess sociala, värdemässiga, ekonomiska, politiska och etiska villkor. Det ligger nära den egna erfarenheten och den kända världens menings- och värdehorisont, och är i Englund's samhällskunskapliga didaktiska typologi att jämföra med en undervisning för aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella ögon, i kombination med en inquirybaserad, erfarenhets- och problemorienterad undervisning (jfr Englund 1997, s 140, se även Andersson 2018, Blenow 2019, Barton & Ho 2020).

Ett annat sätt att göra tydlig åtskillnad mellan vetandespåret och visshetsspåret är att se dem utifrån vilken bild av eleverna som framtonar i respektive spår. I det förstnämnda spåret, vetandespåret, framtonar bilden av eleven i högre grad som ett objekt eller föremål i lärprocessen i erövrandet av ett visst ämnesinnehåll i undervisningen.

I det sistnämnda visshetsspåret framtonar en bild av eleven där hon och i högre grad träder fram som subjekt i sin egen kunskapsprocess. Eleven tas i detta spår i anspråk i mötet med undervisnings- och ämnesinnehållet på ett sätt som inte riktigt blir lika påtagligt i vetandespåret (jfr historieämnet Thorp & Persson 2017).

Det osäkra spåret, visshetsspåret, påminner oss om en omständighet som knappast är ny för varken forskningen eller undervisningspraktikerna, nämligen att undervisning och lärande är ett riskfyllt projekt. Ingen kan på förhand styra eller förutse vilka tolkningar av undervisningsinnehållet eleverna gör (Biesta 2019, Thorgersen 2015, Olson 2017). Det går därför inte, och är heller inte eftersträvansvärt, att skapa en perfekt undervisningssituation som utlovar en fulländad överensstämmelse mellan ett förväntat didaktiskt utfall utifrån den lärartänkta undervisningen (se t ex Irisdotter Aldenmyr & Olson 2020). Att det förhåller sig så är varken kontroversiellt, okänt eller ens särskilt intressant. Men konsekvensen av det är viktig, och behöver diskuteras utifrån ett medborgarorienterat sätt i forskningen och undervisningspraktikerna i vart och ett av skolans ämnen.² Självfallet görs detta redan, också inom det samhällskunskapsdidaktiska kunskapsområdet (se t ex, Christensen 2011, Löfström 2014, Børhaug 2014, Morén 2015, Sandahl 2015, Barton 2016, Högberg 2017, Tryggvason 2018, Björkgren m fl 2019, Blennow 2019, Larsson 2019, Barton & Ho 2020, Björklund & Sandahl 2020, Berg & Persson 2020). Men fler och fortsatta studier är att önska, vilket jag hoppas att denna text gör tydligt.

Sammantaget framträder skolämnets medborgarbildande möjlighet som en fråga om att se till elevers ämneskunnande på ett sätt som både adresserar det mera säkra(n)de vetandespåret, och det mera osäkra(n)de visshetsspåret. Innan vi övergår till samhällskunskapsämnets forskningshorisont, för att söka urskilja linjer i denna för ämnets medborgarbildande möjlighet, vill jag här kort, och långt ifrån uttömmande ge en allmän lägesbild över själva relationen mellan skola och medborgarskap. Ambitionen är att sätta in textens fokus på skolämnets medborgardanande roll i ett större utbildningsrelaterat, tvärvetenskapligt forskningssammanhang.

Skola och medborgarskap – en lägesbild

Diskussionen i forskningslitteraturen kring skolans roll i medborgarskapandet är bred och oordnad. Den pågår någonstans i gränslandet mellan utbildningsvetenskaplig och (oftast) statsvetenskaplig forskning, och tar ofta spjörn i politisk teori utifrån frågan om utbildningens

medborgarskapande roll i demokratiska samhällen. Det finns många sätt att skapa överblick över denna forskning. Här kommer jag att göra det utifrån en grov, och långt ifrån uttömmande precisering av medborgarskapsbegreppet, utifrån begreppsparet *civic* och *citizen* (se Olson 2012, 2015). Syftet med att göra denna sortering, är att visa på att både *civic*- och *citizen*-aspekten av medborgarskap fyller en viktig roll i skolans, och vidare i skolämnenas medborgarskapande möjlighet. Aspekterna adresserar vidare de två nödvändiga spåren i ämneskunnandet som jag skisserar ovan i termer av vetande och visshet.

Om vi ser till begreppet medborgarskap är kanske den mest välkända grunddefinitionen formulerad av sociologen Thomas H Marshall 1950. Medborgarskap handlar här om ett kontrakt mellan individ och stat, som garanterar medlemmen av gemenskapen en uppsättning civila, politiska samt sociala rättigheter och skyldigheter (Marshall 1950/2009). Utifrån denna juridiska definition har det sedan öppnats upp för en bredare syn på medborgarskap som ”en total relation, som rör identitet, sociala positioner, kulturella föreställningar, institutionella praktiker och känsla av tillhörighet” (Yuval-Davis & Werbner 2005, s 4). I detta perspektiv blir medborgarskap inte bara som något människor *har*, är eller äger, utan också något som de *gör* (Olson 2012).

Det medborgerliga varat och görat innefattar i sin tur både individuella som kollektiva former av medborgarskapet. Genom att göra skillnad mellan vad som på engelska kallas för *civic* respektive *citizen* som två olika aspekter av det, söker jag klarlägga några viktiga skillnader.

En skillnad är att *civic*-aspekten i högre grad än *citizen*-aspekten kommit att kopplas till en vertikal dimension av medborgarskapet: förhållandet mellan individ och stat. *Civic*-aspekten betonar dessutom på ett tydligare sätt åtskillnaden mellan det offentliga medborgarlivet och det privata medborgarlivet i samhället, vilket in sin tur har diskuterats på en mängd olika sätt i politisk filosofi och teori (jfr Arendt 2013, Habermas 1996). Även *citizen*-aspekten av medborgarskap bjuder in till olika formella, mera juridiskt orienterade sidor av medborgarskapet (Weerd m fl 2005). Men den är ofta, eller åtminstone i högre uträkning än *civic*-aspekten knuten till en horisontell dimension - den mellan individer och grupper i samhället. *Citizen*-aspekten är också lite mera erfarenhets- och praktikära i det att den ofta utgår från (det politiska) subjektets medvetande, deltagande eller engagemang (se t ex Parker 2003, Macedo m fl 2005, Denk m fl 2022). I *citizen*-aspekten framtonar således ofta medborgerligt engagemang som en teoretiskt driven fråga om hur identiteter, deltaganden, engagemang, värderingar och handlingsdispositioner kan och bör utvecklas för ett

medborgerligt liv i det (politiska) samhällets formella organisering. I ett politiskt socialisationsperspektiv inbegriper detta ofta olika former av värdeladdade handlingar som lyfts eller görs av enskilda eller av grupper i samhället (Ekman & Todosijevic 2003, Amnå 2008).

Även när det handlar om relationen mellan skola och medborgarskap har den i den statsvetenskapliga forskningen ofta kommit behandlas i juridiska termer, i det vertikala förhållandet mellan medborgare och stat, vilket ses som utbildningens hemvist. I fokus ställs mänskliga och medborgerliga rättigheter tillsammans med demokratis organisatoriska form, vilket skolan ses behöva både respektera och få elever att respektera (se t ex Callan 2004). Men i denna forskning finns också ett tydligt fokus på mera horisontella aspekter, där relationer mellan enskilda, inom och mellan grupper står i centrum (se t ex Macedo m fl 2005, Parker 2003, Hess & McAvoy 2015). Både den vertikala och den horisontella infallsvinkeln känns igen i denna forskning genom sina mera principiella resonemang om medborgarskap, samhälle, demokrati och utbildning, vilket ofta utmynnar i konkreta förslag på vad skolans medborgardanande uppgift är och behöver vara.³

Den samlade bilden är att denna forskning antingen betonar relationen skola-medborgarskap som en i första hand sak- och faktainläring för eleverna (det säkra vetandespåret i medborgarbildningen), eller som en vardagsnära, didaktisk angelägenhet som förtjänar att uppmärksammas mera i skolan och (ämnes)undervisningen (det osäkra visshetsspåret i medborgarbildningen). Med lysande och utmärkta undantag (!) är det rätt så sparsmakat när det gäller att formulera skarpa konkreta, konstruktiva förslag på rimliga balanspunkter mellan de två bildningsspåren utifrån den konkreta (ämnes)undervisningspraktiken. Efter denna skisserade kartbild över medborgarskap och skola övergår vi till frågan om vad skolämnet samhällskunskap har att erbjuda elever utifrån ett medborgardanande perspektiv. Utifrån en kort inblick i den samhällskunskapsdidaktiska forskningshorisonten är min spänning mera precis vilka ”svar” på frågan om samhällskunskapsämnets möjlighetsutrymme som framträder i den.

Samhällskunskapsämnets medborgardanande erbjudande – inblick i forskningshorisonten

Skolämnet samhällskunskap inrättades en gång på politisk grund som just ett medborgarbildande ämne (Verneresson 1999, Bronäs & Selander 2002, Englund 2005, Långström & Virta 2016). Samhällskunskapsundervisning har i detta sammanhang lyfts fram som ett särskilt

viktigt bidrag till elevernas medborgardaning. Detta blir synligt i ett av engelskans namn på samhällskunskapsämnet, *civics*, vilket gör resonansen i ämnets medborgarskapsorientering tydlig. I ämnet ges eleverna möjlighet att utveckla kunskaper, förmågor och hållningar för att delta och agera som aktiva och ansvariga medborgare (Campbell 2012, Sandahl 2015).

Ämnets forskningsfält är dock splittrat med mager konsensus om vad som är dess kärnuppgift (Barton 2014, Gustavsson 2014). Detta kan kanske delvis förklaras med att denna ämnesdidaktiska forskningsgren är relativt ung och outvecklad. Härtill ska också läggas att ämnets flerfaldiga disciplinära hemvist (sociologi, statsvetenskap och nationalekonomi) inte gör det lättare att anlägga någon systematisk grund (Sandahl 2018). Kanske kan splittringen också delvis förklaras med en historiskt stark betoning på demokratifrågan för ämnets existensberättigande, som gjort det svårt för samhällskunskapsämnet att anta någon annan riktning än en ”demokratilivererande” (Kristiansson 2014). En sådan demokratilivererande riktning för ämnet utesluter i sig inte varken såväl vetande- som visshetsspåret i dess medborgardanande uppgift. Men överblicken över den aktuella situationen på forskningsfältet ger vid handen att det säkrande vetandespåret tycks vara ställt i förgrunden som drivande del i ämnets medborgarbildande uppgift.

Ett annat sätt att säga detta på är att forskningsläget idag generellt drivs mot en tyngdpunkt på akademiskt, disciplinärt ämneskunnande som grund för samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjlighet. Sagt utifrån Englunds (1997) typologi handlar det om en medborgardriven undervisning med ett fokus på ”samhällsvetenskapligt baserad samhällskunskap, med de bakomliggande akademiska disciplinerna som grundläggande referenspunkt” (s 140). Här vilar fokus på utvecklande av elevers sakkunskaper och tankeredskap. Detta utesluter inte andra dimensioner för ämnets medborgarbildning än att se till elevers klassiska samhällskunskapligena vetande- och visshetsstoff med relaterade förmågor och färdigheter. Men dess *sociala*, horisontella medborgarskapsdimensioner, där individers och gruppers sociala intressen och syften i samhället är i centrum för intresset, är mindre framträdande, liksom kunskapernas bidrag till elevernas möjlighet till samhällsdeltagande på egen, unik och myndig *personlig* och värdemässig, uttalat *normativ* grund.

Samhällskunskapsämnet ses i detta perspektiv försvara sin unika skolämnesroll som medborgardanande skolämne genom att visa på sitt särskilda ansvar när det gäller att se till elevernas kunnande om samhället och tillhörande samhällsvetenskapliga analyser av samhället (Blanck & Löden 2017, Piepenburg & Arensmeier 2020). Tonvikten här vilar på att eleverna ska lära sig *om* samhället och

dess olika institutioner, strukturer och funktioner som del av ämnets medborgardanande (gräns och) möjlighet (Björkgren m fl 2019). En grundläggande fråga i denna samhällskunskapsdidaktiska riktning är därmed *vilka* kunskaper, förmågor och förhållningssätt som är av särskild vikt att betona i undervisningen – en fråga som besvaras med att just är de disciplinära ämnesbasernas kunskaper som är ifråga. Men även modeller, begrepp och teorier hämtade från ämnesbaserna är ingår, i det att de är färdigheter och förmågor som härrör ur dem, såsom modeller, teorier och begrepp (Christensen 2011). De kunskaper som disciplinerna företräder i form av samhällsvetande om problem, processer och skeenden i samhället, tillsammans med ett samhällsvetenskapligt tänkande med botten i centrala begrepp, formar sammantaget ett “kraftfullt kunnande” som samhällskunskapsämnet har att erbjuda eleverna (Young & Müller 2013). Denna typ av ämneskunnande, som är tydligt ankrad i bildningsspåret av säkert eller säkrat vetande, ses kunna ge eleverna de kraftfulla kunskaper som de behöver för ett medborgerligt liv i samhället. Detta säkrade ämnesvetande är, sagt med andra ord, ett framträdande medborgardanande drag som kanske kan dras ut till en linje för ämnes medborgardrivna syfte: att på vetenskaplig väg genom ämnesundervisningen söka stävja elevernas fördomar, vardagsteoretiska utgångspunkter och kontextuellt och socialt sammanflätade sociala och personliga kunskaps- och värdenoder.

Denna samhällskunskapsdidaktiska riktning för medborgardaningen tar sin utgångspunkt i främst statsvetenskaplig forskning (Amnå 2008). En rimlig nivå av medborgerligt samhällsengagemang för ämnet är här att sörja för den vertikala dimensionen av medborgarskapandet: visionen tyder på att målet för medborgardaningen är en reflekterande medborgare, individuellt rustad och framför allt kognitivt utrustad med ett samhällsvetenskapligt tänkande som står redo att kliva in ifall den vill - det som Amnå och Ekman (2008) benämner som en medborgarposition i ”standby”-läge. Blanck och Lödén (2017), liksom andra forskare i denna riktningen menar, i kontrast till andra samhällskunskapsdidaktiska forskare som antyder en förlust för vissa delar av ämnets medborgardanande uppgift (se t ex Sandahl 2014, Gustavsson 2014), att en ökad tonvikt vid samhällsvetenskapligt tänkande och tillhörande metoder och modeller i styrdokument inte bara är betydelsefullt. Det ses vara avgörande för att kunna se till elevers samhällsengagemang på ett säkrat vetandesätt. I enlighet med Schüllerqvist och Karlsson (2011) menar de att skolämnesdisciplinernas sätt att förstå samhället garanterar ett samhällsengagemang på goda säkra vetenskapliggjorda grunder.

Denna medborgardrivna linje i ett tydligt säkrat vetandespår är viktig, och också tydlig i den aktuella svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningen (se t ex Sandahl 2015, Olsson 2016, Tväråna 2019, Jägerskog 2019). Men inringningen av den typ av samhällsengagemang, och i förlängningen ämnets medborgarbildande uppgift, som elever ses förvalta och förvärva, tycks ändå alltför begränsad sett till medborgarskapets horisontella och vertikala aspekter, som jag redogör för ovan. Vissa röster i detta säkra vetandespår när det gäller samhällskunskapsämnet medborgardanande roll tycks i övrigt, intressant nog, ha en bestämd hållning i sin retorik: att hålla behörigt *avstånd* till det andra bildningsspåret i ämnet, det osäkra visshetsspåret, som samverkande spänning eller del i medborgarbildningen.

Denna hållning är långt ifrån ny. Den minner om en tidigare rådande läroplansteoretisk konception för samhällskunskapsämnet, den objektivistiska (Englund 2005), som vann ingång i utbildningspolitiken under framför allt 1960-talets utbildningspolitiska och samhälleliga klimat. Även då fanns en iver (rörande den så kallade begåvningsreserven) och ett politiskt behov av att på vetenskaplig disciplinär ämnesgrund se till elevers kultiverande av ett samhällskunnande som inbegriper ett, eller flera, kritiska förhållningssätt till detta samhälle bland medborgarna (Børhaug & Christophersen 2012, Ledman 2019). En skillnad i jämförelse med denna historiskt rådande ämneskonception är att den aktuella syns vara grundad i en annorlunda kunskapssyn än vad som var fallet då. Aktuella samhällskunskapsdidaktiska forskningsröster tycks grundade i social realism: tanken att kunskap är intersubjektiv, och således socialt befast genom att disciplinära företrädare i s k epistemiska gemenskaper kommer överens om att något gäller som verklig, rimlig och giltig kunskap till dess att man kommer överens om att något annat gäller (jfr Young & Müller 2013). Medan 1960-talets röster snarare utgick från objektivism (tanken att vi kan äga objektiv kunskap om saker och ting) (Larsson 2011, Englund 2005). Efter denna överblick över det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet övergår vi till att fråga på ett mera renodlat sätt hur spänningsförhållandet mellan medborgardaningens två spår tar form i detta fält.

Medborgarbildningens dubbla spår i samhällskunskapsämnet – hur ter sig spänningsförhållandet?

Det enkla svaret på rubrikfrågan är att relativt stor tonvikt läggs vid det säkra vetandespåret i de forskningsvisioner som handlar om ämnets medborgardaning. Samtidigt som mera erfarenhetsnära,

kontextsensitiva elevnära inslag inte är helt frånvarande. Men dessa presenteras, åtminstone, bitvis, som något som väntas följa som en konsekvens av, snarare än som en startpunkt eller medföljande ömsesidig aspekt av elevernas tillägnande av disciplinära ämneskunskaper. Utifrån den tidigare hållpunkten att både vetandespår och visshetsspår behövs för ett fullödigt medborgarskapande i samhällskunskapsämnet, är denna sammantagna bild inte helt eftersträvansvärd, enligt min mening.

Ett alltför dominerande bildningsspår av säkrat vetande ger ett alltför magert ämneskunnande som på sikt utarmar medborgarskapandet i ämnet. Det vardagsnära ämneskunnandet, som fäster vid eleven och hennes livsvärld, har potential att bidra med ett samhällskunnande som, på ett annat sätt än vetandespåret, bjuder in till meningsskapande i sociala och personliga men också politiska, ekonomiska och värderelaterade frågor. Specialiserad kunskap på universell, allmängiltig vetenskapsgrund syns kort sagt vara en alltför en begränsande hållning inför ämnets medborgardanande möjligheter. En anledningen till detta är att detta säkra spår inte riktigt förmår att öppna upp för ett medborgarskap som både rymmer såväl vertikal orientering, den s k civic-dimensionen, och en horisontell orientering, den s k citizen-dimensionen.

Magerheten i ett alltför starkt vetandespår blir även tydlig på en annan punkt. Bristen på ett kontextsensitivt vardagsnära närmande till kan leda till att politik och ekonomi, och juridik och media – de fyra stora kunskapsområdena i samhällskunskapsämnet (Ekendahl, Sandahl & Nohagen 2015) – inte berör eller angår eleverna. Det känns helt enkelt inte meningsfullt att veta eller orientera sig om dessa kunskapsområden för dem (Östman 2016, Håkansson 2016, Blennow 2019, Barton & Ho 2020, för inblick i liknande linje inom högre utbildning se Ekström & Lundholm 2017). Utan ideologiburna ämnesförståelser, invävda i personlighetsdanande praktiker och känslor, uteblir helt enkelt kopplingen till elevernas egna berättelser, deras egen värld (Lofström 2014, Blennow 2018, Lundberg 2020).⁴

Om vi ”köper” att samhällskunskapsämnets medborgardanande vinner på att kalibrera det säkra och det osäkra ämneskunnandet på ett sätt där de kan störa och utmana elevers och varandras sanningsanspråk i undervisningen, kan vi vända oss tillbaks till frågan om innebörden, eller förståelsen av medborgarskap. Vilken medborgarskapsförståelse skulle vara lämplig för ämnets forskning och undervisning att ta riktning mot?

Innan vi söker utstaka en idé om ett medborgarskap med både vertikala som horisontella aspekter, utifrån ett vetande- som visshetsorienterat spår, vill jag återgå till den samhällskunskapsdidaktiska forskningen. Vad det är för slags medborgare som framträder här? Det statsvetenskapligt grundade förslaget av Blanck och Lödén (2017) betonar vikten av att ha en *rimlig* förväntan på vad skolan och skolämnet samhällskunskap kan göra, och därför borde göra, när det gäller dess demokrati- och medborgarskapande uppgift. I korthet handlar förslaget om att dana medborgare som har beredskap att gå till (politisk) handling om och när de vill. Denna tolkning av vem den önskvärda medborgaren är visar sig på lite olika sätt. Ibland benämns de som reflekterande åskådare, ibland som "stand-by-medborgare" (Amnå 2008), och andra gånger som "handlingsförmögna medborgare" (jfr Piepenburg & Arensmeier 2020).

Detta förslag på vad medborgarskap innebär kan förstås som ett spänningsförhållande, där idén om passiva medborgare finns i den ena änden och idén om aktiva medborgare finns i den andra. Samhällskunskapsämnets roll ses i denna spänning som att öka elevernas *möjlighet* till politiskt samhällsengagemang, men inte förvänta sig att de ska bli eller vara aktiva i vare sig inom- eller utomparlamentariskt organiserad politisk bemärkelse. Inom det samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet råder det så gott som konsensus kring betydelsen av detta (Christensen 2011, Sandahl 2015 och Mathé 2019). Men vad som är problematiskt är att denna beskrivning inte syns bidra med tillräcklig information om vad som menas med en *god* medborgare. Och vilka olika delar eller dimensioner som en samhällskunskapsundervisning för ett gott medborgarskap skulle behöva innefatta. Vad som behövs är en medborgaridé som samhällskunskapsämnets medborgarbildande uppgift skulle kunna sträcka sig mot.

Den goda samhällsbildade medborgaren

Vi ska här ta utgångspunkt i statsvetenskapliga forskning, mera precis i en allmänt känd text av Westheimer och Kahne (2004). I denna text lyfts tre olika fasetter av medborgarskap fram som samfällt ses behöva innefattas i en samhällskunskapsbildning för ett gott medborgarskap: 1) den personligt ansvariga medborgaren, 2) den deltagande medborgaren och 3) den rättvisorienterade medborgaren. Jag prövar här att diskutera dessa tre fasetter utifrån tanken att de kan fungera som samlad målbild för att vidga samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjlighetsutrymme.

På många sätt är dessa tre medborgarfasetter i harmoni med olika demokratiteoretiska uppfattningar om demokratin som representation, deltagande, diskussion och deliberation (Held 2006). De är på så vis knappast exceptionella. De har också koppling till såväl utbildningspolitiska tankegångar (se t ex Demokratiutredningen 2000) som till utbildningsvetenskaplig demokratiforskning (Englund 2010, Liljestränd 2011). Anledningen till att Westheimer och Kahne presenterar dessa tre, till stor del politiska ideal, är att de tycker att medborgarbegreppet ofta inringas alltför snävt i forskningslitteraturen. I så motto är deras försök i linje med denna texts strävan att vidga samhällskunskapsämnets medborgarskapande roll, även om detta aldrig var avsikten med idealen från deras håll. Här följer de tre medborgarfasetterna och en efterföljande beskrivning av dem utifrån Westheimer och Kahne (2004, s 240):

1. Den personligt ansvariga medborgaren

En god medborgare är en som följer lagar, röstar, betalar sin skatt och engagerar sig i sin omedelbara omgivning

2. Den deltagande medborgaren

En god medborgare är en som engagerar sig aktivt i kollektiva politiska handlingar tillsammans med andra för att förbättra samhället

3. Den rättviseorienterade medborgaren

En god medborgare är en som är kritiskt granskande, belyser systematiska orättvisor och har samlat och grundat vetande om hur samhället kan och ska förändras strukturellt

Om vi ser till den personligt ansvariga medborgaren så tar hon och han ett självständigt ansvar för samhället på ett självständigt och myndigt eller självrådande sätt, och accepterar samhället som det är. Samhällelig förändring sker i denna medborgarfasett genom att hennes eller hans personliga ansvar. I detta ansvar är ärlighet och personligt ansvarstagande är viktiga inslag. Om vi övergår till den deltagande medborgaren så lägger hon och han större vikt vid delaktighet i olika kollektiva former för politiskt handlande än den personligt ansvariga. Kunskaperna som den deltagande medborgaren har – framför allt i ekonomi och politik – används för att söka att verka för förändring inom det rådande ekonomiska och politiska systemet snarare att omvandla det. Den rättviseorienterade medborgarfasetten är, till skillnad för det två föregående, mera radikal. Medborgaren använder här sina kunskaper om det rådande systemet för att förändra det i grunden, i syftet att på så sätt (som enda sättet att) komma åt orättvisor som

upprätthålls i själva strukturen i samhället. Detta görs ofta, och särskilt, genom att diskutera vilka olika möjliga vägar som finns att tänka, handla och besluta om detta på demokratisk väg, tillsammans med andra (jfr Habermas 1996, Englund 2005).

Insatt i ett ämnesperspektiv så kräver den rättviseorienterade medborgarfasetten till skillnad från de föregående, något *utöver* en ämnesundervisning som syftar till att socialisera eleverna in i den rådande och aktuella samhällsordningen, vilket är undervisningens samhällsreproducerande, mera vetanderelaterade, säkra (kunskaps) funktion. Den rättviseorienterade medborgarfasetten kräver, som Bingham & Biesta (2010) skriver, en ämnesundervisning som öppnar upp för demokrati som något som, tillsammans med elevernas livsvärldar, villkor och nykomlingskap adresseras som något som inte, och aldrig kan bli, fulländat till varken form eller innehåll. Denna undervisning öppnar upp för demokrati som ett pågående processorienterat, (bildnings)projekt som är i ständig förändring och omstöpning, och som på så sätt alltid är still-to-come (Olson 2009, 2012). Om vi sätter in de två spåren i ämneskunnandet på ett tydligare sätt, så är den rättviseorienterade medborgarfasetten ett tydligt uttryck för visshetsspårets öppna, oavslutade processer, där ett ständigt vidgande av såväl samhällets som medborgarskapets förståelsehorisont pågår: det finns så att säga inte något givet slut för rättvisekravet i ett samhälle. På motsvarande sätt finns det inte något givet slut för samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjlighet. Denna mål-lösa, eller mål-fria process i framför allt visshetsspårets anda är betydelsefullt att understryka som viktig i kalibrerandet av ett medborgarskapande som innefattar både ett säkert vetandespar och ett osäkert visshetsspar i ämnesundervisningens samhällskunskapsbildning.

Om vi backar tillbaks till Westheimer & Kahne (2004) så menar de inte att någon medborgarfasett skulle vara viktigare eller mera nödvändig än någon annan: alla tre har en unik och speciell roll att spela. Detta är också min poäng i förhållande till frågan om samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjlighet. Poängen är, mera precist, att det är viktigt att inte glömma bort, eller förbise någon av de tre fasetterna. I den samhällskunskapsdidaktiska forskningen finns en tendens att lägga stor vikt vid det personligt ansvariga medborgaridealet (civic-aspekten av medborgarskapsbegreppet). Om detta sker, på bekostnad av de övriga två fasetterna - den deltagande och den rättviseorienterade - syns ämnets medborgarbildande möjlighet främst handla om en vertikal medborgarskapsbildning där individen och samhället positioneras långt ifrån varandra. Denna undanskymmer

den omständigheten att länkarna mellan människor, och mellan grupper av människor, i samhället är starka och tydliga.

Mot bakgrund av det sagda blir det viktigt att betona betydelsen av att samhällskunskapsämnets undervisning inte omhuldrar en alltför snäv förståelse av medborgarskap, där idén om ett gott medborgarskap inte ryms i sina fasetter. Sagt i bildningstermer behöver eleverna ges möjlighet att både *bilda sig* och *bilda sig* för att förmå inrymma både säkra vetandesår och osäkra visshetsår som målbilder. Insatt i ett medborgarskapsperspektiv behöver de genom ämnesundervisningen dels erbjudas utrymme att hantera det rådande samhällssystemet för att kunna agera som medborgare, dels inbjudas till att *sätta sig själva i relation* till samhället (jfr March & Olsen 2000). En viktig komponent i denna nödvändiga samhällskunskapliga, eller bättre sagt samhällsbildande medborgardaning är kritisk förmåga, kritikalitet. Det handlar mera precis om att erbjuda en ämnesunik förberedelse för ”aktivt medborgardeltagande genom kritiska institutionella betraktelser och framhävande av ett konfliktperspektiv” (Englund 1997, s 140). Elever behöver ges utrymme och möjlighet att ifrågasätta samhällsstrukturer på goda grunder (Børhaug 2014, Ledman 2019). Vad mer är så behöver de också – inte minst – ges utrymme att forma nya och andra sätt att tänka demokrati och medborgerligt varande och görande än de som idag är vedertagna, vilket är själva poängen med att låta såväl vetande- som visshetsåret i ämneskunnandet vara verksamma som ämnesundervisningsmål på ett integrerat vis.

Mot bakgrund av Westheimer och Kahnes tre medborgarfasetter, som sins emellan överlappar varandra, framträder samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjlighet som en fråga om att integrera ett tvåfaldigt ämneskunnande. Denna integration blir nödvändig för att kunna svara an emot en komplex medborgarskapsförståelse i vilken alla tre medborgarfasetterna ryms. Samhällskunskapsundervisningen behöver erbjuda elever möjlighet att erövra de kunskaps- och förmågeinnehåll, och de nydanande och omdanande aspekter av ett gott medborgarskap som ett vertikalt och en horisontellt medborgarskap kräver. Detta medborgarskap rymmer de tre medborgarfasetterna personligt ansvar, deltagande och rättvisorientering, och adresserar i sin tur olika ingångar, eller dimensioner av en samhällsbildning som de tre fasetterna pekar mot. Först när de tre fasetterna aktualiseras på en och samma gång blir det tydligt att ämnets undervisning förmår svara an mot vad ett gott samhällsmedborgarskap ”kräver” av den: ett ämneskunnande som förmår svara an emot ett tänkande, handlande och varandet i samhället som eleverna har att förvalta i ett självrådande, självverksamt och personligt ansvarigt medborgarskap. Detta medborgarskap inbegriper såväl mod som vilja och tro

på möjligheten att sätta sig själv i relation med samhället, för samvaro, acceptans och förändring av detta samhälle. Med spjärn i denna målbild för en medborgarskapsdriven samhällskunskapsundervisning är ambitionen att vända åter till frågan om vad poängen är med en sådan undervisning?

Medborgerlig omdömesbildning genom samhällskunskapsundervisningen

Poängen med denna undervisning är att den förmår att erbjuda eleverna en ämnesunik möjlighet till medborgerlig omdömesbildning. Sagt med andra ord så adderar den något till både det säkra vetandespåret och till det osäkra visshetsspåret i samhällskunskapens ämneskunnande för medborgarskap i skolan. Det handlar om att eleverna genom en flerdimensionell ämnesundervisning ges utrymme att skaffa sig ett gott medborgerligt omdöme. Ämnets medborgarbildande möjlighet blir, sagt lite förenklat, en fråga om ett ständigt pågående utvidgande av förståelsen för den egna platsen, och andras plats, i samhället, liksom relationerna mellan det egna och andras platser. Denna förståelse inbegriper elevernas ett ämneskunnande där abstrakt, allmängiltig och säkrad ämneskunskap (vetandespåret) möter egna tolkningar av samhället utifrån sina konkreta, praktiska och erfarenhetsburna livssituationer (visshetsspåret). Konsekvensen eller utfallet av detta sammanflätande av de dubbla spåren för ämneskunnande tar form som något som kanske kan kallas för medborgerlig omdömesbildning. En omdömesbildning som både förutsätter, och bidrar till, både en horisontell och en vertikal aspekt av medborgarskap.

Om vi enas i utgångspunkten att samhällskunskapsämnet inte enbart ska erbjuda kunskaper och förmågor som ett slags samhällsvetenskapligt förmedlandemål i sig, utan att dessa kunskaper och förmågor snarare både kan och behöver användas under och efter elevernas tid i skolan (Olson 2012), behöver ämnet öppna upp för elevers möjlighet till en ämnesspecifik omdömesbildning: en omdömesbildning som innefattar såväl deras liv och verk i samhället – deras existens och deras agens däri (Arendt 2013). Eleverna inbjuds, genom undervisningen, att bli till som unika samhällsvarer i och genom ett ständigt pågående utvidgat samhällsvetenskapligt tänkande och handlande som på samma gång är uttalat normativt till sin karaktär. Detta tillblivande inbegriper ett breddat (ut)bildningsgrepp på ämnesundervisningen, där balanspunkten mellan ämnets vetande- och visshetsspår ständigt kalibreras, men också kvalificeras, i den olika undervisningsmomenten i skolan.

Denna kvalificering av spänningen mellan klassiska samhällsvetenskapliga kunskaper och (kritiska) förmågor, och erfarenhetsburna och värdemässiga förståelser, innefattar en upparbetad riktning mot Westheimer och Kahnes (2004) trefaldiga medborgarfasetter. En sådan flerfaldig riktning bär riktning mot en grund för legitimering av ämnets vara och giltighet som är i enlighet med vad Blanck och Lödén (2017) beskriver som den ”handlingsförmögna medborgaren”. Själva omständigheten att det finns flera typer av kopplingar mellan ämneskunnande i ämnet, och ämnets medborgardrivna möjlighet, gör att det är nödvändigt att sätta dessa kopplingar i rullning. Jag ska här skissera några hållpunkter i dessa kopplingar. Detta görs genom att staka ut några, i mina ögon nödvändiga, ämnesdimensioner i samhällskunskapsämnet, för att på så vis peka mot dess medborgarbildande potential.

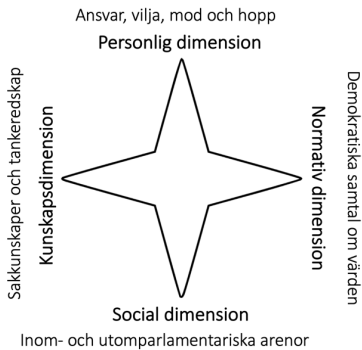
Fyra ämnesdimensioner i en medborgarskapsdriven samhällskunskapsbildning

Om vi tar riktning mot det goda medborgarskapet som tecknats ovan, så mynnar försöket att sätta dessa i rullning i fyra ämnesdimensioner i samhällskunskapsämnet. Dessa dimensioner placerar själva frågan om syftet med ämnet och dess undervisning i centrum. Inte som en fix och färdig kärnpunkt, utan snarare som en relationellt buret, flerspetsad *stjärna* av relationer som kopplar samman de fyra dimensionerna. Insatt i denna modell framträder den sammanflätade, och på samma gång sammanflätande, poängen med samhällskunskapsämnet medborgarbildande möjlighet som fyra olika dimensioner som alla behöver rymmas i ämnes(undervisnings)uppdraget för ett gott medborgarskap, i såväl vertikal som horisontell bemärkelse. En medborgarskapsdriven samhällskunskapsundervisning menar jag innefattar dessa ämnesdimensioner. Jag söker här att kort, och ofullständigt, nämna och måla fram denna skiss, för att på så sätt belysa vad som syns vara helt nödvändigt att ta hänsyn till i ämnesundervisningen.

De fyra ämnesdimensionerna är en *kunskapsdimension*, en *personlig dimension*, en *normativ dimension* och en *social dimension*. Om än inte samtidigt, eller alltid, så syns dessa fyra dimensioner behöva finnas med i ämnesundervisningen. Annars uteblir möjligheten för elever att kvalificera det egna ämnesknytta kunnandet, tänkandet och handlandet i samhällskunskap på ett sätt som har medborgerlig omdömesbildning som mål.

Ämnesdimensionerna beskriver olika aspekter av samhällskunskapsundervisningens mål och innehåll. En samhällskunskapsundervisning

som innefattar dessa dimensioner kan – genom ett undersökande, och på samma gång utmanande frågefokus – erbjuda elever möjlighet till en grundad kvalificering av sin egen medborgerliga omdömesbildning. Denna innefattar deras kunskaper om samhället och förmåga att (kritiskt) analysera och värdera samhället. Den innefattar också deras framträdande som unika personer som är subjekt i denna omdömesbildning, och detta på ett ämnesgrundat sätt. Omdömesbildningen har flera spetsar. Den innebär att eleverna bjuds in att förstå problematiken i en samhällsfråga, veta vilka alternativen är, vilka värden som frågan aktualiserar, vilka idébaserade förslag på lösningar som disciplinära kunskapsbaser erbjuder, och hur det går att påverka den rådande samhällssituationen, utveckla en egen drivkraft att ta ansvar för och ta sig an problematiken samt att ingjuta och ingjutas hopp vad gäller möjligheten till, och betydelsen av, att kunna förändra den rådande samhällssituationen (jfr handlingsberedskapsmodeller i Almers 2009). Nedan visar jag en figur av de fyra ämnesdimensionerna i samhällskunskapsämnet.



Figur 1: En samhällskunskaplig stjärna

Den första ämnesdimensionen, kunskapsdimensionen, består av det samhällsvetenskapliga tänkandets delar som Blanck & Lödén (2017) argumenterar för. Denna dimension inbegriper framför allt sakkunskaper och tankeredskap (begrepp, modeller), och står för den typ av ämneskunnande som är i linje med ett säkrat vetandespar. Denna ämnesdimension är kopplad till en uttalat normativ ämnesdimension, där eleverna genom olika samtal i ämnesundervisningen adresserar och urskiljer olika värdemässiga grunder och grundpremissor som förs upp till ytan inom ramen för de olika ämnesområdena. Detta för att olika möjliga explicita värden och ställningstaganden ska kunna bli tydliga för eleverna. Denna andra dimension går utöver det innehåll som behandlas när samhällsvetenskapernas kunskaper

och tolkande står i centrum, men är intimt sammankopplad med de sakförhållanden som diskuteras. I grund och botten handlar det om att göra det tydligt att det är just värden och idéer som diskuteras och belyses i relationen mellan individer och grupper i samhället, men också mellan individer och sociala, ekonomiska och politiska system och intressen, och inte förgivettagna sanningar som är skrivna i sten och som bär med sig förgivettagna värden och synsätt på samhället, människan och världen.

Den normativa dimensionen sätter ljus på de inneboende, oupplösliga värdekonflikter som finns kring olika samhällsfrågor och fenomen, där ingen kan ge ett rätt svar. På detta sätt är den normativa dimensionen ett komplement till kunskapsdimensionen och ska inte ses som ett ifrågasättande av hur samhällen är, utan öppna upp för vad de kan, behöver och bör vara. För att belysa kopplingen mellan ämnesdimensionerna så blir det på detta sätt tydligt hur ett samhällskunskapligt perspektivtagande hjälper till att lyfta fram på vilka olika sätt som en normativ fråga kan besvaras och ge eleverna underlag för att själva nå en egen slutsats i form av hur det bör vara i deras sätt att tänka. Denna slutsats behöver i sig vara öppen och grundad i personen och hennes och hans livsvärlds villkor, vilket på ett tydligt sätt gör det synligt hur viktigt det osäkrade visshetsspåret i ett ämneskunnande som fäster vid eleven är: det är bara här som detta ämneskunnande så att säga finns och får värde och mening, i det att det är del av elevernas samhällskunskapliga bildning som medborgare i vardande och tillblivande.

Förutom dessa två ämnesdimensioner, kunskaps- och den normativa dimensionen, finns två andra som behöver ingå i en samhällskunskapsbildande medborgardaning; en social dimension och en personlig dimension. Den sociala dimensionen handlar om att på ett ämnesunikt sätt genom undervisningen öppna upp för elever att relatera sitt eget liv till de sociala, ekonomiska och politiska arenor som finns tillgängliga för att återskapa och genomföra förändringar av samhälleliga strukturer. Samhällets uppbyggnad av statliga och icke-statliga organisationer och föreningslivets mångfald blir här viktiga att känna till, ha kunskap om och och ha tillit och välvilja till (Barton & Ho 2020). Lika viktigt, och intimt sammankopplat med den sociala, men också den normativa ämnesdimensionen, är den personliga dimensionen: att elevernas unika sätt att vara och verka bjuds in och ges utrymme som riklig och viktig i undervisningssituationen (inte bara som en didaktisk strategisk manöver för att motivera eleverna, för att därefter sas 'kvalificera bort' denna värld med kunskapsdimensionens kraft). Denna unika persontillblivelseprocess i ämnesundervisningen blir viktig i det att den är intimt sammanvävd

med elevers unika samhällsröst. Den personliga dimensionen är på så vis inte bara ett unikt ämnesunikt tillskott i undervisningen, utan ett uttryck för ämnets proaktiva roll i nydanandet av samhället, i det att eleverna erbjuds utrymme att uttrycka sig i samhällsfrågor i det offentliga samhällsrum som skolan är. Här blir det viktigt att samhällskunskapsläraren både utgår från, och på samma gång utmanar, elevernas konkreta sammanhang och livsvärld i de tolkningar och förståelser av samhället som framkommer i deras försanthållanden, fördomar, förgivettaganden och perspektiv på samhället som de ger röst åt, för att diskutera möjliga alternativ till dessa (se t ex Berg & Persson 2020, Sandahl & Johansson 2020).

Elevers tolkningar är ett sårbart och avgörande projekt, eftersom det som sagt inte finns några garantier för dem. Därför är det avgörande för en ämnesundervisning värd namnet att rikta uppmärksamhet och utmana eleverna där de faktiskt befinner sig och lever sina liv. Det är först *här* som en känsla av personblivande kan gro och växa i ansvar, mod och hopp om samhället och dess framtid. Det är också just här som deras möjlighet att träda fram som unika samhällsvarelser med egen röst står att öppna upp för genom samhällskunskapsämnet. I denna personliga dimension vilar grunden för engagemang och aktörskap (snarare än ett snävare re-aktörskap, se Amnå 2008), i det att viljan, hoppet och ansvaret har potential att födas ur en ärlig och unik relation; elevernas relation till samhället och till varandra som samhällsvarelser, i såväl vertikal som horisontell mening. Denna dimension borgar vidare för att eleverna, som individer och som gemenskap i att sträcka sig in i framtidens medborgarskap, ges en chans att kritiskt utvärdera och reflektera över sina egna val, och de värderingar och lösningsförslag på samhällsliga problem och fenomen som olika disciplinära kunskapsinnehåll och förmågor kan erbjuda. Kan de även sätta sig själva ifråga genom en kritisk inventering av det egna kunskapsområdet, och de försanthållanden och egna (förutsatt demokratiska) värden och normer vad gäller mänsklig och strukturell samhällslig interaktion erbjuder dem.⁵

Slutappell

Det är i denna vidgade ingång till samhällskunskapslig medborgarbildning, där samtliga ämnesdimensionerna ingår, som samhällskunskapsämnet har en unik möjlighet. Att kunna saker om samhället, både i form av rena sakförhållanden och i förmågan att göra genomarbetade analyser med hjälp av samhällsvetenskapens begrepp, modeller och teorier, är avgörande och viktigt som ämnes(ut)bildning. Men det

är, utifrån textens försök att utstaka en väg för ämnets medborgarbildande potential, inte någon allenaordande ingrediens. Att vidga ämnesundervisningen bortom ett samhällsvetenskapligt tänkande, genom att väva in frågor som tydliggör vävar av känslkopplad normativitet, olika påverkansarenor och elevens egen värld och livsvärldsvillkor för tolkning och erfارande är varken orimligt eller omöjligt i ämnesundervisningen. I grund och botten handlar det om att bistå eleverna i deras eget sökande efter en unik och personlig röst i världen och i samhället. Detta har alltid varit, och är också idag, en bärande del av samhällskunskapsundervisningen. Detta kräver en kvalificerad balansgång mellan elevers ämneskunnande som vetandespår och som visshetsspår.

Huruvida en sådan samhällskunskapsdaning är möjlig är därför inte endast en samhällskunskapsdidaktisk fråga. Det är i slutändan ett prov på samhällsdemokratin. Samhällsdemokratin förutsätter ytterst en samhällskunskapsundervisningen och en skola som, genom att kvalificera anläggandet av säkra och osäkra ämneskunnanden, är medveten om sin tudelade historia. Denna historia minner om betydelsen av att tjäna samhället både genom väntat vetande och genom kritikalitet av detsamma när det gäller samhället och dess rådande ordningar. De fyra ämnesdimensionerna i samhällskunskapsämnet hjälper till att peka mot omständigheten att det ständigt och alltid är nödvändigt att elever bjuda in till en ämnesunik, grundad anpassning. Men också till ett motsvarande motstånd och olydnad. Bara på så vis kan ämnet spegla en trägen sanning: att det som samhället vill ha av skolan och av eleverna inte alltid är vad som är önskvärt för varken samhället, demokratin eller framtiden, sett utifrån de nya människor, nykomlingarna, som är ifråga för detta samhälle och framtid (Arendt 2013, Biesta 2020, Dahlstedt & Olson 2020). Konstigt nog är det måhända just genom att bjuda motstånd och vara motsträvig som ämnet, och skolan till sin helhet, bäst kan tjäna samhället, förutsatt att samhället är intresserat av förnyelse.

Noter

1. För en fördjupad filosofisk, politisk-teoretisk diskussion av dessa processer utifrån ett fokus på berättelser, baserad på Hannah Arendt, Seyla Benhabib och Shari R Stone Mediatore, se Törnegren 2013.
2. Benämmandet av de två spåren i medborgardaning ("säkra" respektive "osäkra" spår) härrör ur ett gemensamt, flerårigt arbete bland medlemmarna i forskargruppen De samhällsorienterande ämnenas didaktik, Högskolan Dalarna: <https://www.du.se/sv/forskning/utbildning-och-larande/kollegiala->

- motesplatser/de-samhallsorienterande-ämnenas-didaktik/ Ett antal konferenssymposium och ett temanummer i den nordiska tidskriften *Nordidactica* (2017:3), samt ett kommande dubbeltemanummer i *Acta Didactica Norden* är exempel på konkreta resultat av detta arbete.
3. En mängd filosofiskt inspirerad empirisk forskning av såväl statsvetenskaplig som utbildningsvetenskaplig karaktär ägnar sig åt att studera skola och medborgarskap utifrån andra, ofta mera konkreta synvinklar. Här ställs skolan i mittpunkten: exempelvis vad skolan gör och behöver göra för att se till elevers medborgerliga deltagande, vilka upplevelser barn och unga har av medborgarskap i skolan, såväl grund- som gymnasieskolan, i relation till skolans uppdrag (se t ex Lawy & Biesta 2006, Ireland m fl 2006, Osler & Starkey 2006, Solhaug 2013. I förhållande till medborgarskapsbegreppet har denna forskning ofta slagsida åt medborgarskapets levda, erfarenhetsnära och sociala aspekter.
 4. Att lyfta in dimensioner som är mera erfarenhetsnära härrör ur en tysk ämnesdidaktisk tradition, där samhällskunskapsdidaktiken tillmäter stor vikt till elevers egna erfarenheter i undervisningen som ämnesmål i egen rätt i politisk bildning (se t.ex. Blennow 2019). Denna ståndpunkt återfinns också i olika typer av utbildningsvetenskaplig forskning där fokus vilar på kontroversiella frågor i samhällsundervisningen (Ljunggren 2015, Larsson 2019), liksom i etablerad statsvetenskaplig forskning (Verba, Schlozman & Burns 2005, Callan 2004, Isin & Nielsen 2008). Här blir det tydligt hur viktigt det är att ämnesinnehållet och ämnesläraren utmanar och ”stör” elevers erfarenheter och tolkningar, oavsett vilka de är, eller vilken värderande etisk kompass som läraren eller eleven har. Just att erbjuda elever byten av perspektiv på samhällsproblem och på dess orsaker och följder, visar sig i sig vara betydelsefullt för deras växande och deras beröringspunkter till samhället, till andra människor och till sin egen tillblivelse som självverk-samma medborgare (Sandahl 2015, Tväråna 2019, Berg & Persson 2020, Sandahl & Johansson 2020).
 5. Tankegångarna kring samhällskunskapsämnets medborgarbildande möjligheter, sett till forskningsläget och till utstakandet av nödvändiga dimensioner, har växt fram i dialog med Johan Sandahl, lektor vid Institutionen för den humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet, inom ramen för forskargruppen i samhällskunskapsdidaktik: <https://www.su.se/hsd/forskning/forskningsgrupper/forskningsgrupp-samh%C3%A4llskunskapsdidaktik-1.345462>

Referenser

- Almers, Ellen (2009): *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Almgren, Ellen (2006): *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 164.

- Amnå, Erik (2008): *Jourhavande medborgare*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Pernilla (2018): Business as un-usual through dislocatory moments – change for sustainability and scope for subjectivity in classroom practice. *Environmental Education Research*, 24(5), 648–662.
- Arendt, Hannah (1958/2013): *Människans villkor*. Göteborg: Daidalos förlag AB.
- Barton, Keith C (2014): Lärarens läxa: leta efter ämnets kärna. *Pedagogiska Magasinet* 19(4) 10–13.
- Barton, Keith C (2016): Social studies in the primary grades: preparing students for democratic participation. I Maria Olson & Sara Irisdotter Aldenmyr, red: *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*, s 13–29. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Barton, Keith C & Ho, Li-Ching (2020): Cultivating sprouts of benevolence: a foundational principle for curriculum in civic and multicultural education. *Multicultural Education Review*, DOI: 10.1080/2005615X.2020.1808928
- Berg, Mikael & Persson, Anders (2020): Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 10(1), 18–44.
- Biesta, Gert J J (2019): *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Biesta, Gert J J (2020): Vilket slags samhälle behöver skolan? I Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt, red: *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* s 407-418. Lund: Studentlitteratur.
- Björkgren, Mårten; Ahlskog-Björkman, Eva; Enkvist, Eva & Gullberg, Tom (2019): En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(3), 45–72.
- Björklund, Mattias & Sandahl, Johan (2020): Financial literacy as citizenship education – a viable prospect? *Journal of Social Science Education* 19(3).
- Bladh, Gabriel; Stolare, Martin & Kristansson, Martin (2018): Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers’ knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education* 16(3), 398–413.
- Blanck, Sara & Lödén, Hans (2017): Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnet

- relevans. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 14(4), 28–47.
- Blennow, Katarina (2018): Leyla and Mahmood: emotions in social science education. *Journal of Social Science Education* 17(1), 66–70.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (2002): Samhällskunskap som skolämne. I Björn Falkevall & Staffan Selander, red: *Skolämne i kris?* s 74-81. Stockholm: HLS förlag.
- Burman, Anders (2014): *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertorns högskola.
- Børhaug, Kjetil (2014): Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education* 12(3), 431–444.
- Børhaug, Kjetil (2018): Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk tidsskrift* 35(3-4), 268–278.
- Børhaug, Kjetil & Christophersen, Jonas (2012): *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Callan, Eamonn (2004): Education in safe and unsafe spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 64–78.
- Campbell, David E (2012): Introduction. I David E Campbell; Meira Levinson & Frederik M Hess, red: *Making Civics Count: Citizenship education for a new generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Carlgrén, Ingrid (2015): *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Christensen, Torben S (2011): Educating citizens in late modern societies. I Bengt Schüllerquist, red: *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education: Key presentations and responses from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010*, s 37 – 51. Karlstad: Karlstad University Press.
- Denk, Thomas; Solhaug, Trond; Nørgaard, Niels & Olson, Maria (2022): *Perspectives on Political Awareness: conceptual, theoretical and methodological issues*. Rotterdam: Springer (kommande).
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2019): *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2020): Demokrati - då som nu för alltid. I Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt, red, *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* s 419-430. Lund: Studentlitteratur.

- Ekman, Joakim & Todosijevic, Sladjana (2003): *Unga demokrater: En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ekendahl, Ingegerd; Nohagen, Lars & Sandahl, Johan (2015): *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Ekström, Linda & Lundholm, Cecilia (2017): “What’s positive about positive rights?” Students’ everyday understandings and the challenges of teaching political science. *Journal of Political Science Education* 14(1), 1–16.
- Englund, Tomas (1985/2005): *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur. På svenska med nyskriven introduktion: *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Mikael Uljens, red: *Didaktik*, s 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2011): The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory* 43(3), 236-248.
- Englund, Tomas (2020): Det utbildningspolitiska systemskiftet. I Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt, red: *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* s 219–236. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Peter (2014): Samhällskunskapsämnets kris. I Anders Persson & Roger Johansson, red: *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*, s 269–284. Institutionen för utbildningsvetenskap: Lunds universitet.
- Gustavsson, Bernt (2020): Bildningstankens pedagogiska kraft. I Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt, red: *Perspektiv på skolans problem. Vad säger forskningen?* s 125–138. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, Jürgen (1996): *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Held, David (2006): *Models of Democracy*. Cambridge: Polity.
- Hesby Mathé, Nora Elise (2019): PhD revisited: Students’ perceptions of democracy, politics, and citizenship. Preparation and implications for social studies education. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 3(1), 69–81.

- Hess, Diana E & McAvoy, Paula (2015): *The Political Classroom: Evidence and ethics in democratic education*. London: Routledge.
- Håkansson, Michael (2016): *Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet. Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 11, Uppsala.
- Högberg, Sören (2017): Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade: Möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 7(2), 25–43.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Olson, Maria (2020): Den otillräckliga läraren? I Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt (red.) *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* s 85–96. Lund: Studentlitteratur.
- Ireland, Eleanor; Kerr, David; Lopes, Joana & Nelson, Julie (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, experiences and challenges in and beyond school*. National Foundation for Educational Research: London.
- Inin, Engin F & Nielsen, Greg (red.) (2008): *Acts of Citizenship*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jägerskog, Ann-Sofie (2019): *Making Possible by Making Visible: Learning through visual representations in social science*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Kristiansson, Martin (2014): Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som består andra ämnen. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 4(1), 212–233.
- Larsson, Anna (2011): Samhällskunskap. I Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, red: *Utbildningshistoria: En introduktion*, s 249–258. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Anna (2019): Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: En komparation, *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 9(3), 1–23.
- Lawy, Robert & Biesta Gert J J (2006): Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54(1), 34–50.
- Ledman, Kristina (2019): Discourses of criticality in Nordic countries' school subject Civics. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 9(3), 149–167.

- Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Liljestrand, Johan (2011): *Demokratiskt deltagande – diskussionen som undervisning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Ljunggren, Carsten (2015): Det offentliga rummet. I Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund, red: *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s 25–42. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Lundberg, Janna (2020): *Samhällskunskap för en alienerad elit: Observationsstudie av särskilda läroverket*. Lund: Lund University.
- Långström, Sture & Virta, Arja (2016): *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfström, Jan (2014): Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? I Lise Kvande, red: *Faglig kunnskap i skole og lærarutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*, s 40–58. Bergen: Fagbokforlaget.
- Löfström, Jan & Grammes, Tilman (2020): Outlining similarities and differences in civics education in Europe – a starter kit for transnational European research. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 1–4.
- Macedo, Stephen; Alex-Assensoh, Yvette; Berry, Jeffrey M; Brintnall, Michael; Campbell, David E; Fraga, Luis R; Fung, Archon; Galston, William A; Karpowitz, Christopher F; Levi, Margaret; Levinson, Meira; Lipsitz, Keena; Niemi, Richard G; Putnam, Robert D; Rahn, Wendy M; Reich, Rob; Rodgers, Robert R; Swanstrom, Todd & Walsh, Katherine C (2005): *Democracy at Risk: How political choices undermine citizen participation, and what we can do about it*. Washington: Brookings Institution Press.
- Marshall, Thomas H (1950/2009): Citizenship and social class. I Jeff Manza & Michael Sauder, red: *Inequality and Society*, s 148–154. New York: WW Norton & Co.
- Morén, Göran (2015): Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: *En potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olson, Maria (2009): Democratic citizenship - A conditioned apprenticeship: A call for destabilisation of democracy in education. *Journal of Social Science Education* 8(4), 75–80.
- Olson, Maria (2012): What counts as young people's civic engagement in times of accountability? On the importance of

- maintaining openness about young people's civic engagement in education. I Maria Olson gästred.: Citizenship education under liberal democracy: to be or not to be a (properly educated) citizen – comments on the ICCS 2009 study. *Utbildning & Demokrati* 21(1), 29–55.
- Olson, Maria (2013): Att ”bilda sig” eller att ”bilda sig”? Om religionslärarens frirum som medborgarbildare i den nya ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet. I Geir Skeie & Maria Olson, red.: *Spänningsfyllda erfarenheter: ämnesdidaktik i skilda kontexter*. CeHum skriftserie nr 1, s 51–70. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Olson, Maria (2015): Ungas medborgerliga engagemang i samhällsundervisningen. I Carsten Ljunggren; Ingrid Unemar Öst & Tomas Englund (red.) *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*, s 169–186. Malmö: Gleerups AB.
- Olson, Maria (2017): Det oväntade i so-ämnenas undervisning: Bjudningar till annat kunskapande och tillblivande. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 7(2), 1–7.
- Olsson, Roger (2016): *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2006): Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education* 24, 433–466.
- Parker, Walter C (2003): *Teaching Democracy: Unity and diversity in public life*. London: Teachers College Press.
- Persson, Anders (2017): *Lärartillvaro och historieundervisning: innebär av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.
- Piepenburg, Sebastian & Arensmeier, Cecilia (2020): Demokratiutbildningens didaktik: internalisering, tänkande och handlande. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 10(1) 1, 115–136.
- Sandahl, Johan (2014): Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: Ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 4(1), 53–84.
- Sandahl, Johan (2015): *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.

- Sandahl, Johan (2018): Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 8(3), 73–93.
- Sandahl, Johan & Johansson, Patrik (2020): Elevers erfarenheter i samhällskunskapsundervisning. Text för Skolverkets modul *Digital kompetens i samhällskunskap*: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2d-samhallskunskap/Grundskola/850-samhallskunskap/del_04/
- Schüllerqvist, Bengt & Karlsson, Stefan (2011): Samhällsbegreppet och samhällskunskapsämnet. *Bidrag till den tredje nationella konferensen i samhällskunskapsdidaktik, Umeå Universitet 14-15 mars 2011*.
- Solhaug, Trond (2013): Trends and dilemmas in citizenship education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 1, 180–200.
- Thorp, Robert & Persson, Anders (2017): Historieundervisningens existentialiserande potential. *Nordidactica* 7(2), 59–74.
- Thorgersen, Gert E (red.) (2015): *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagboksförlaget.
- Tväråna, Malin (2019): *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Törnegrén, Gull (2013): *Utmaningen från andra berättelser: En studie om moraliskt omdöme, utvidgat tänkande och kritiskt reflekterande berättelser i dialogbaserad feministisk etik*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Utbildningsdepartementet (2020): Fokus på kunskap och bildning i nya kurs- och ämnesplaner. Pressmeddelande, utbildningsminister Anna Ekström. Hämtad 14-08-2020 på: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/08/fokus-pa-kunskap-och-bildning-i-nya-kurs--och-amnesplaner/>
- Verba, Sidney; Lehman Schlozman, Kay & Burns, Nancy (2005): Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Political Participation. I Alan Zuckerman (red.) *The Social Logic of Politics. Personal Networks as Contexts for Political Behavior*, s 95–114. Philadelphia: Temple University Press.
- Vernersson, Folke (1999): *Undervisa om samhället: didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Weerd, Marga; Gemmeke, Mirelle; Rigter, Josine & van Rij, Coen (2005): *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Regioplan. Final report. Amsterdam: Research report for the European Commission.

- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004): What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237–269.
- Young, Michael & Müller, Johan (2013): On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1(3), 229–250.
- Yuval-Davis, Nira & Werbner, Phina (2005): *Women, Citizenship and Difference. Postcolonial encounters*. London: Zubaan.
- Östman, Leif (2016): Den politiska dimensionen i undervisning och meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* 25(3), 89–103.

