

## RECENSIONSESSÄ

### Känslor och konflikt i didaktiskt ljus eller didaktisk praktik i ljuset av teori om känslor och konflikt?

I december 2018 fick jag det heder-samma uppdraget att vara opponent på Ásgeir Tryggvasons disputation, då han försvarade sin sammanläggningsavhandling *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*, i pedagogik vid Örebro universitet. Förberedelserna inför detta uppdrag bestod för min del av att försöka förstå hur agonismen gör anspråk på att utmana de deliberativa ideal som svensk skola hållit centrala under lång tid och som jag också själv som forskare med utbildningspolitiska intressen i mångt och mycket sett som fruktbara. Det blev en spännande intellektuell vandring, som toppades med ett lärorikt och inspirerande

samtal med Ásgeir Tryggvason, vid hans disputation. När jag året därpå, i december 2019, satt som betygsnämndsledamot vid Katarina Blennows disputation i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, då hon försvarade sin avhandling, monografen *The Emotional Community of Social Science Teaching*, tyckte jag mig känna igen en central tankefigur där känslor, konflikt och politiska ställningstaganden, liksom hos Tryggvason, på ett berikande och i viss mån utmanade sätt, beretts plats i den ämnesdidaktiska diskussionen.

Samma år, 2019, disputerade Andreas Mårdh på sammanläggningsavhandlingen *Om historieämnets politiska dimension. Diskursiva logiker i didaktisk praktik*, vid Örebro universitet. När jag bekantade mig med denna text tyckte jag mig genast se släktskap med Tryggvason och Blennow gällande tankebanor som i min mening banar väg för en fylligare förståelse för de känslomässiga och politiska spänningar som, hanterade på ett medvetet sätt, kan tas i didaktikens och demokratins tjänst i det samhällsorienterade klassrummet. Förutom beröringspunkter i det teoretiska intresset, delar dessa tre

---

Blennow, Katarina (2019): *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Lund: Lunds universitet, 272 sidor.

Mårdh, Andreas (2019): *Om historieämnets politiska dimension: diskursiva logiker i didaktisk praktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 60, 122 sidor.

Tryggvason, Ásgeir (2018): *Om det politiska i samhällskunskap: agonism, populism och didaktik*. Örebro: Örebro Studies in Education 58, 138 sidor.

avhandlingsarbeten greppet att vända sig till politisk filosofi eller politisk teori, för att kvalificera förståelsen av demokratisk, pedagogisk praktik.

I denna recensionsessä lyfter jag framför allt frågor om vilka *motiv* och *anspråk* som ligger bakom studier där för didaktikfältet relativt nya teoretiska grepp och perspektiv gör entré och utgör centrala del av kunskapsbidraget. Det ter sig som både spännande och viktig att reflektera kring frågan om avhandlingarna ämnar bidra med resultat sprungna ur empiriska fynd eller om resultaten snarare utgörs av teoriutveckling. Jag påstår varken att det ena är mer önskvärt än det andra eller att det skulle råda vattentäta skott mellan dessa typer av kunskapsbidrag. Att synliggöra denna fråga menar jag dock ger forskningskonsumenten bättre möjligheter att tänka klokt kring forskningens kunskapsbidrag.

Jag låter nu delvis min dialog med Tryggvason från december 2018 vara vägledande genom denna text, och lyfter in delar av såväl Tryggvasons som Blennows och Mårdhs texter i resonemanget. I texten görs två intellektuella nedslag: *syftet med studiernas syften*, och *teorins funktion* i studierna. Dessa två nedslag berör egentligen samma frågefigur runt motiv och kunskapsanspråk, men tar sina ansatser i två olika delar av avhandlingarna; problemformulering och syfte samt teorival.

## Syftet med syftet - möta eller föreslå utbildningens behov?

Tryggvason (2018) ämnar i sin avhandling ”formulera ett agonistiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap” (s 15). En del av det tänkta bidraget, som riktas till det svenska samhällskunskapsdidaktiska forskningsfältet, handlar om att ”utveckla en konfliktorienterad samhällskunskapsdidaktik” (s 16), medan en annan del av bidraget är tänkt att riktas mot ett internationellt forskningsfält i pedagogisk filosofi och en pågående utveckling av agonistiska perspektiv i förhållande till ”medborgarfostran och demokratisk utbildning” (s 16). I avhandlingens problemställning riktas blicken mot skolans klassiska paradox, där elever ska fostras till tankefrihet samtidigt som de ska ”omfamna de specifika demokratiska värden som skolan förmedlar” (s 11). Samhällskunskapsämnet skrivs fram som ett särskilt centralt ämne när det kommer till skolans demokratiuppdrag och blir därmed den centrala arenan för ”det politiska som ett didaktiskt problem” (s 12).

Blennow (2019) å sin sida, formulerar ett syfte för sin avhandling där hon vill ”undersöka relationen mellan känslor, det specifika kunskapsinnehållet och symboliska gränser i undervisningen av skolämnet samhällskunskap” (s 237). Blennow (2019) motiverar behovet av denna ansats med att några av de mest ”pressande frågorna i dagens samhälle” (s 237) är kopplade till samhällskunskapsämnet. Den pågående

undervisningspraktiken är därmed, menar Blennow, full av känslor som väcks i mötet mellan lärare, elever och innehåll.

En liknande motivering till studiens inriktning och syfte finner vi hos Mårdh. Innan han presenterar sitt syfte konstaterar han att det inte finns något egenvärde i de teoretiska intressen han skriver fram. I stället ska studien motiveras ”med utgångspunkt i ett av de betydande didaktiska problem som historielärare idag har att förhålla sig till” (Mårdh 2019, s 11), nämligen att ”historieundervisning både berör och upprör, och därför kan ge upphov till konflikter i såväl klassrum som i offentlig debatt” (s 11). Mårdh presenterar därefter tre delsyften med sin avhandling, där det första handlar om att ”föreslå en diskursteoretisk vokabulär” för studier av historieämnets politiska dimension, det andra om att ”klargöra enligt vilka diskursiva logiker historieämnet verkar”, medan det tredje har en mer normativ orientering mot att ”föreslå en teoretisk förståelse av populism” med relevans för demokratisk historieundervisning (s 14). I detta tredelade syfte sprider Mårdh ut sin blick över möjligheten att studera historieämnet, göra en samtidsanalys av ämnet för att sedan föreslå ett teoretiskt drivet erbjudande för demokratisk historieundervisning.

Blennow och Mårdh riktar blicken mot samhällskunskaps- respektive historieämnets karaktäristika, och därigenom motiveras behovet av kvalificerande teoretiska perspektiv på konflikt, politik och i Blennows fall, känslor. Tryggvasons (2018) syftesbeskrivning har en svagare retorisk förankring i samhällskunskapsämnet

specifika behov eller situation, men en desto starkare framskrivning av det teoretiska bidrag han ämnar lämna: ”Avhandlingens syfte är att formulera ett agnostiskt perspektiv på det politiska i samhällskunskap” (s 15). Han utgår således från en förhoppning om att agonismen som teoretiskt perspektiv kan verka konstruktivt och utvecklande för skolans praktik, men har inte samma typ av *uttalade* empiriska ambition – åtminstone inte i anslutning till syftesformuleringen – att mer ta reda på hur det förhåller sig i samtidens pedagogiska praktik med hjälp av ett nytt teoretiskt seende.

Alla tre avhandlingar har syftesformuleringar där ett särskilt teoretiskt perspektiv är påtagligt närvarande. Vad menar jag då med ”särskilt teoretiskt perspektiv”? I denna korta text tillåter jag mig att påstå, att det särskilda står för teoretiska perspektiv som inom det utbildningsvetenskapliga, didaktiska fältet är tillräckligt nya för att framstå som en del av kunskapserbjudandet. Perspektivet kräver av sin läsare att se skolan och världen i nytt ljus som annan tidigare forskning inte erbjudit. Detta låter sig inte göras med mindre än att de nya teoretiska linserna i samma andetag som den pedagogiska praktiken skrivs fram, också introduceras och lanseras som värdefulla och adekvata. Teorierna låter sig heller inte presenteras utan att anpassas till eller rekontextualiseras i förhållande till utbildningspraktik, vilket får till följd att teoriutveckling blir en mer eller mindre framträdande del av själva forskningsprojektet. Dessa drag menar jag återfinns i alla tre avhandlingar, emedan tonvikten mellan teoriutveckling/teorianpassning

och empiriskt grundad kunskap ser något olika ut.

I en möjligen alltför förenklad men förhoppningsvis någorlunda pedagogiskt vinnande formulering, skulle man kunna påstå att Blennow och Mårdh formulerar sina syften i syfte att möta en komplex praktik som behöver få träda fram i ny teoretisk belysning för att kunna förstås i sin fulla potential och hanteras utifrån empiriskt påvisade behov. Tryggvason verkar mer övertygad om att det samhällsdidaktiska forskningsfältet och i förlängningen också skolans samhällskunskapsundervisning, kan och bör utvecklas i linje med de tankegångar som står att hämta i ett agonistiskt, konfliktorienterat perspektiv. Hans behov av samtidsanalys *i* och *av* pedagogisk praktik, blir inte lika påtagligt. Därmed skrivs avhandlingens syfte fram i syfte att göra teorin rättvisa genom att låta skolans politiska dimension falla de teoretiska insikterna i talet. Samma övertygelse återfinns dock hos Mårdh i hans tredje delsyfte, där populismen som teoretisk tankefigur, ska omformuleras i den demokratiska historieundervisningens tjänst.

Blennow skapar möjligen, med sin tydliga utgångspunkt i praktikens vara, en mer följsam läsare när hon presenterar sina resultat; empiriskt förankrade motivbilder driver fram den samtida undervisningspraktiken i nya teoretiska ljus. Tryggvasons mer teoretisk drivna syftesformulering, där läsaren i ett första steg får lov att gå med på att samhällskunskapsdidaktiken behöver agonismen, vinner å sin sida på att han inte gör någon hemlighet av att en teoretisk övertygelse driver avhandlingsstudien. Det

är sedan upp till läsaren att kritiskt pröva de intellektuella förslag som Tryggvason lägger fram avhandlingen igenom. Mårdh kan sägas befinna sig i ett mellanläge, med sin vida, tresyftedelade blick på såväl utarbetandet av teoretiska redskap som användning av dem i pedagogisk praktik. Dessa spaningar leder oss vidare in i vilken roll teorivalet spelar i dessa avhandlingsstudier, när vi väl tagit oss förbi syftet med syftet. Frågan om motiv och anspråk är densamma, medan vi nu ser hur detta ter sig i motiv till teorival.

### Den avgörande teorin: Lins eller vägvisare? Eller i kraft av sitt egenvärde?

I samtliga tre avhandlingar finns en uttalad ambition om att nya teoretiska perspektiv kan fånga upp och/eller utveckla sådant i pedagogisk praktik som inte syntes eller fanns där tidigare. I formuleringarna "fånga upp" och "inte syntes" ryms en föreställning om att en teoretisk lins hjälper oss att se sådant som praktiken inrymmer, men som forskningen inte lyckats synliggöra tidigare. I formuleringen "utveckla" och "inte fanns där tidigare" bor snarare en föreställning om att teorin mer i normativ kraft kan skapa processer som inte finns i praktiken idag.

I samtliga tre avhandlingar finns även ambitioner att föra in kvalificerade teoretiska resonemang på en pedagogisk eller didaktisk arena, och därmed låta dessa möta sådan praktik som teorierna inte vanligtvis möter. Ett sådant möte gör också något med teorierna och ett sådant möte torde

också innebära att forskaren i fråga menar att utveckling av teori har ett värde i sig, alldeles oavsett om det leder till att teoriutvecklingen är mogen att säga något nytt eller vägledande till praktiken.

Innan jag ger mig in i resonemangen med denna kategorisering i ryggen vill jag påpeka att det i dessa tre avhandlingars fall rör sig om mer eller mindre pendlande *orienteringar*, snarare än distinkta förhållningssätt åt det ena eller andra hållet. Oavsett hur texten pendlar mellan dessa kunskapsanspråk behöver dock teorivalet motiveras på något vis: Vad tror jag mig behöva se i praktiken? Varför behöver praktiken utvecklas åt just detta håll? Eller, varför behöver just denna teoribildning utvecklas i förhållande till pedagogisk praktik?

En central fråga från mig som opponent, i december 2018, handlade om *när* under forskningsprocessens gång som Tryggvason övertygades om att ett agonistiskt perspektiv kunde möta samhällskunskapens politiska dimension på ett förtjänstfullt sätt. Hans svar ska inte förmedlas genom mitt minne utan jag dröjer mig i stället kvar vid den formulering jag enligt egna anteckningar fastnade vid, och som föranledde frågan:

Att det är just ett agonistiskt perspektiv på det politiska som vidareutvecklas i avhandling-  
en kan motiveras utifrån att agonismen är relevant och att den har potential att vara ett specifikt bidrag för lärare och för forskarsamhället. (...) Som en teori där känslor, identiteter och konflikter ses som centrala för demokratin framstår teorin som en relevant startpunkt för

att formulera ett perspektiv på vilken roll känslor, identiteter och konflikter bör ges i samhällskunskapsundervisningen (Tryggvason 2018, s. 47).

Formuleringen reser frågor kring forskningens bevekelsegrunder när vi söker teoretisk vägledning för en viss praktik. Är det rimligt att teoriernas centrala begrepp får avgöra vad som hamnar i forskarens blickfång i betraktandet av praktikens processer? Eller är idén om den öppna blicken på praktiken så pass överspelad så att vi utan att motivera det vidare, kan betrakta den utifrån de begreppsliga linser som teorier påbjuder? När dylika frågor ställs till varje enskild studie torde det vara studiens avsedda *kunskapsanspråk* och tänkta *kunskapsbidrag* som får avgöra om designen håller och blir trovärdig.

Tryggvason tycks utgå från en övertygelse om att skolans paradox, det vill säga spänningen mellan överförandet av värden och fostran till självständighet, behöver möta kvalificerade tankegångar som ännu inte formulerats till stöd för skolan; skolan saknar den vägledning som finns att få (jfr Tryggvason 2018, s 101). Agonism som teorival är dock *inte* vara ett val som han tycker sig behöva motivera närmare inledningsvis. Det får snarare, som citatet ovan visar, vara en given utgångspunkt som banar väg för vilka ledmotiv från praktiken som är relevanta att beakta. En tolkning av detta grepp kan vara att det är rekontextualiseringen av agonismen och dess vidareutveckling inom ramen för utbildningsfrågor som är i fokus, med samhällskunskapsämnet som arena eller exempel. Oavsett vad man som

läsare läser in i förgrunden respektive bakgrunden, är Tryggvasons resultat är tätt sammanvävt med det normativt teoretiska vägval han gjort, där agonismen som ett pågående intellektuellt samtal har ett värde i sig. För mig framstår det som att resultaten varken ska förstås som ett i första hand "nytt sätt att se praktiken" eller som en "vägvisare för praktiken", utan *främst* som ett kvalificerat utforskande av en teori som gör anspråk på att säga något om sådant som skolan traditionellt sett oftare vänt sig till andra teoribildningar, med deliberativa förtecken (jfr s 48), för att få vägledning i. Tryggvason ber därmed läsaren att gå med honom i valet att vända sig till det pågående samtalet inom ramen för agonism och inom ramen för agonismens konfliktyta gentemot deliberativa teorier.

Tryggvason vänder sig på ett förtjänstfullt tydligt sätt mot olika typer av mottagare av hans forskningsresultat. När han talar direkt till lärare i samhällskunskap gör han det med en uttalad medvetenhet om att han erbjuder något *annat* än de teoretiska redskap tidigare forskning mestadels erbjudit: "Om lärare inte uppfattar att det deliberativa idealet om att sträva mot konsensus är ett lämpligt didaktiskt ideal så utgör *hegemoni* ett möjligt alternativ att sträva mot" (s 102). Medan forskaren ägnat sig åt att minutiöst pröva och kvalitetssäkra teoretiska tankegångar uppmanas ändå lärarna till syvende och sist att ta emot *eller* förkasta kunskapsbidraget utifrån vad de upplever och erfar i sin praktik. Jag uppfattar formuleringen som både vag och ärlig på samma gång. Givet de få besök denna avhandling gör i det pågående

klassrummet, föreslår Tryggvason rimliga sätt för lärare att ta emot resultatet. Som ett erbjudande, som ett alternativ. Som en väg att gå om andra vägar leder inte leder framåt. Här är han sin agenda trogen. Värt att notera är att Tryggvasons resultat formuleras med mer pondus när de tänkta mottagarna befinner sig inom forskningsfälten samhällskunskapsdidaktik och pedagogisk filosofi.

Presenterat i denna ordning kan det te sig om att Tryggvason svar på min opponentfråga "varför agonism, när bestämde du dig för det?" lyder "för att agonismens företrädare påstår att det är så vi bör se på världen". Jag menar dock inte att Tryggvason hamnar i den typen av cirkelresonemang. Merparten av hans bidrag är nämligen tänkt att landa i ett pedagogiskt-filosofiskt forskningsfält, och inte som uppmaningar till lärare eller ett anspråk att ta ut ny riktning för all samhällskunskapsdidaktisk teori. I det pedagogiskt-filosofiska fältet blir hans gedigna teoretiska genomgångar av vad som skiljer agonism och deliberation åt, hur agonism kan förstås i ljuset av kritiska perspektiv och vad populism kan innebära för demokratisk utbildning ingen uppmaning till skolan och ej heller någon strategi för kommande forskningsprogram, utan en replik i den bildningsdialog som varje demokratiskt samhälle och intellektuell institution behöver ha för att överleva.

Mårdhs inledande ambition med sin avhandling, tillika första delsyfte, handlar om att utarbeta en diskursanalytisk vokabulär för vidare studier av historieämnets politiska dimension. Han utarbetar själv, i samspel med diskursteoretiska utgångspunkter,

de teoretiska linser som i de vidare delstudierna riktar blicken, vägleder och driver analyser och slutsatser framåt. Mårdhs intresse vad gäller didaktiken i det samhällsorienterade klassrummet, här inom ramen för historieämnet, kretsar kring just det politiska som sker inom ramen för demokratisk undervisning. Vad som är politiskt måste alltså först utredas, innan den diskursanalytiska analysverktygslådan kan skapas. Detta görs i avhandlingens teoretiska ramverk, där han först tar utgångspunkt i det historiedidaktiska fältet för att konstatera att det finns ett behov av att ta nya teoretiska perspektiv i anspråk för att förstå historieämnets politiska dimension (Mårdh 2019, s 48). De teoretiska perspektiv som finns att tillgå inom det historiedidaktiska forskningsfältet behöver således kompletteras, innan Mårdh kan utarbeta de specifika analysredskap som han behöver för att komma vidare med historieämnets politiska dimension. De perspektiv Mårdh vänder sig till är Deweys pragmatiska utbildningsfilosofi och diskursteori så som den skrivs fram av Chantal Mouffe. Det senare perspektivet bär då också med sig en förståelse av det politiska som en ”benämning på det ontologiska villkor under vilket människor försöker skapa och omskapa samhället” (Mårdh 2019, s 50). Här utgår Mårdh och Tryggvason från samma grundläggande teoretiska utgångspunkt.

Det första kunskapsbidraget i Mårdhs avhandling utgörs av nödvändiga kriterier för att studera historieklassrummet. Ett av dessa kriterier handlar om att ”de konflikter som genomsyrar skolämnes ska ges analytiskt företräde framför andra aspekter

(...)” (Mårdh 2019, s 88). Med bland annat detta ställningstagande i ryggen, blir de agonistiska förteckningen tydliga i Mårdhs studie. Här får teorin dock en något annan funktion än i Tryggvasons avhandling. Den kommer som ett svar på ett behov av att kunna hantera de politiska dimensionerna i just historieämnet, och används som en språngbräda för att utarbeta metodologiska utgångspunkter för att göra just detta. På det viset är Mårdhs resa en längre sådan, åtminstone rent retoriskt och framställningsmässigt; de teoretiska redskapen behöver arbetas fram och detta arbete fångas in som ett delsyfte och som en förutsättning för att Mårdh därefter ska kunna träda in i olika praktiker där historieämnets politiska dimensioner blir synliga. De praktiker som studeras är historieundervisning och kommentarer på nätet rörande ett initiativ till genusperspektiv i läromedel för historia. Mårdhs metodologiska arbete är en del av hans studie men också en förberedelse för de delstudier där avhandlingens bidrag har sin tyngdpunkt. När resultat från de empiriska delstudierna skrivs fram belyses historieämnets politiska dimensioner på ett sätt som känns igen idémässigt från avhandlingens teoretiska ramverk och blir explicitgjort av Mårdhs egna vokabulär. Resultaten sägs av Mårdh (2019) själv erbjuda ”empiriskt grundad kunskap om hur och varför historieämnets praktiker ömsom politiseras och ömsom upprätthålls som stabila (...)” (s 96). Hos Mårdh framstår det empiriska resultatet som en viktig garant för att det teoretiska bidraget äger giltighet. Bidraget till det historiedidaktiska fältet är på samma

gång empiriskt som teoretiskt; fältets intresse för det politiska är enligt Mårdh tämligen nytt. Det teoretiska bidraget, som snarare hämtas från pedagogiskt filosofiskt fält än från klassiskt historiedidaktiska ansatser, förväntas därmed både göra skillnad och väcka uppmärksamhet. Mårdh förekommer sina tänkta kritiker genom att diskutera huruvida hans teoretiska utblickar är för allmänna för att kunna säga något om just historieämnets politiska dimension. Denna tänkta kritik får svaret att ”om historiedidaktiska forskare verkligen vill förstå de *konflikter* som omgärdar och genomsyrar historieämnet behövs inte bara en grundläggande uppfattning om historia utan också en teoretisk förståelse av vad konflikt som sådant innebär” (Mårdh 2019, s 93). I Mårdhs avhandling spelar teorin således, i min läsning, en roll som möjliggörare till att identifiera och kvalificera en dimension som historiedidaktiken inte berett teoretisk möjlighet att identifiera tidigare. Teorin blir en lins. Den ansatsen känns igen i Blennows avhandling, som också föreslår ett seende, snarare än en didaktisk vägvisare.

Blennow redogör i direkt avslutning till syftet för den teoretiska förståelse som enligt henne blir nödvändig för att syftesformuleringen ska ha bärkraft. Studien behöver vila på ett begrepp och en förståelse av känslagemenskaper, ”emotional communities” som erbjuder en möjlighet att studera ”känslsystem”, ”systems of emotions” i sociala praktiker. En viktig aspekt av de processer som ständigt pågår när känslagemenskaper skapas är gränsdragningar mellan ”vi” och ”dem”- vilket jag uppfattar

som en teoretiskt avgörande figur i Blennows studie. Jämte det teoretiska intresset för känslor och gränsdragningar mellan vi och dem, finns också *konflikt* som ett centralt tema hos Blennow. Intresset för det konfliktfyllda, laddade, styr henne också i valet av empirisk arena att studera: ”jag ville genomföra undersökningen i klassrum där olika konfliktladdade samhällskunskapsperspektiv är närvarande i klassrummet genom mångfalden i elevgruppen” (Blennow 2019, s 238).

Blennows teorival liknar Tryggvasons och Mårdhs inte bara i ontologisk orientering mot känsla och konflikt, utan även när det kommer till valet att se bortom det egna, didaktiska fältets etablerade teoribildningar. Mårdh och Tryggvason har i sina respektive avhandlingar inkluderat en samskriven artikel där de söker ”stämna av” Deweys idéer om demokratisk utbildning med de populistiska perspektiv de båda vill föra i dialog med ämnesdidaktiken (Mårdh & Tryggvason 2017) och Blennow argumenterar i sin avhandling för valet genom att delvis påvisa att Gert Biestas teori om utbildning delvis hade kunnat möta intresset för känslans roll i samhällskunskapen, emedan Biestas tillgängliga begrepp ändå inte kunnat svara upp mot känslornas relationella dimensioner, ”which plays a great part in explaining what emotions do in the teaching” (Blennow 2019, s 232). Blennow finner sig, liksom Tryggvason och Mårdh, manad till att söka teoretisk näring utanför de utbildningsvetenskapliga teoribildningarna. Den teoretiska utgångspunkten hon då väljer ger vid handen att ”känslornas dynamik i



samhällskunskapsundervisningen är av stor betydelse för vad ämnesundervisningen är och kan vara (...)” (Blennow 2019, s 237). En slutsats som dras av studien är att ”det finns ett specifikt samhällskunskapslärande som är kopplat till känslomässiga perspektiv i undervisningen” och att det också fanns tillfällen där eleverna gick miste om lärande eftersom läraren tryckte bort emotionella reaktioner (Blennow 2019, s 243).

Att samhällskunskapsämnet både blir till i formen av en känslologemenskap, och att känslorna i sin tur bär på potential till lärande, framstår som ett resultat som bidrar till en förståelse av, eller kanske till och med konstruktion av ämnet som inte vore möjlig utan just dessa teoretiska antaganden. Det ska, i min tolkning, inte förstås som att en upptäckt av känslor har gjorts i studien. Ej heller har en förutsättningslöst insamlad empiri krävt av Blennow att rikta blicken mot konflikterna i klassrummet. Studien presenterar snarare ett erbjudande om att integrera emotionella uttryck och konfliktperspektiv som ett medvetet redskap i samhällskunskapen. Vidare ger detta redskap också Blennow möjligheten att konstatera att ämnet ”fortfarande [tycks] lida av den traditionella uppdelningen mellan rationalitet och emotionalitet (...)” då hon konstaterar att ”det finns ett uteblivet lärande” i de situationer där läraren inte hörsammat eller valt att bejaka elevernas känslolösa reaktioner (Blennow 2019, s 243). Samhällskunskapen har traditionellt skiljt analyser från personlig livsvärld och känslor, vilket i Blennows analyser leder till ett uteblivet lärande. Känslan blir här en didaktisk resurs, och det normativa

budskapet blir således att läraren bör använda känslan och konflikten i didaktikens tjänst.

Avslutningsvis, hur fruktbart var då mitt skissartade försök att identifiera teorins roll i dessa tre avhandlingar? I dessa tre avhandlingar finns höga teoretiska ambitioner. Här finns exempel på hur praktik dras in i de kvalificerade teoribildningarnas ljus för att fördjupa eller i någon mån förskjuta blicken på det vi lite svepande kan kalla ”praktik”. I viss mån finns också ambitioner att genom detta vägleda praktiken vidare. Här finns också, möjligen mest framträdande hos Tryggvason, en ambition att kvalificera teorier som gör anspråk på att säga något om världen och samtidigt också konkretisera och rekontextualisera själva teoribildningen i utbildningskontext. För att göra det behöver också forskaren få stå kvar på det teoretiska, pedagogiska fältet utan att avkrävas alltför snabba eller konstruktiva idéer om hur klassrummet eller andra pedagogiska praktiker bör förstå och förvalta denna kvalificering. Forskning som tar sig an teoretiska utmaningar av det slag vi här ser måste få ta ett steg i taget, och göra det grundligt. Tryggvason, Blennow och Mårdh har var och en bidragit med viktiga steg i det gemensamma kunskapsbygge som rör demokrati, utbildning, samhällsorienterad undervisning, känslor och konflikt.

*Sara Irisdotter Aldenmyr*

## Referenser

- Blennow, Katarina (2019): *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet
- Mårdh, Andreas (2019): *Om historieämnets politiska dimension: diskursiva logiker i didaktisk praktik*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro Studies in Education 60.
- Mårdh, Andreas & Tryggvason, Ásgeir, (2017): Democratic education in the mode of populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 601–613.
- Tryggvason, Ásgeir (2018): *Om det politiska i samhällskunskap: agonism, populism och didaktik*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro Studies in Education 58.

---

Sara Irisdotter Aldenmyr är professor i pedagogiskt arbete vid institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna. E-post: sia@du.se