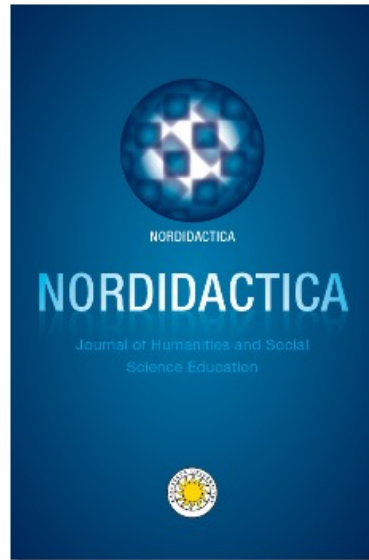


**Med samhället i centrum –
Medborgarskapsutbildningen och
samhällskunskapsämnets relevans**

Sara Blanck & Hans Lödén



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Med samhället i centrum – Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans

Sara Blanck & Hans Lödén

Institutionen för samhälls- och kulturvetenskap,

Karlstads universitet

Abstract: The aim of this article is to suggest "society" and "social analytical thinking" as the core concepts for the social science (Swedish: samhällskunskap) subject. Thus, the article contributes to the ongoing research debate on social science education by exploring the question whether social science is at risk of losing its position as the central citizenship subject in Swedish school. This risk is problematized and discussed. The authors argue that the relevance of the social science subject matter would be clarified and strengthened by making "society" and "social analytical thinking" into the core concepts of the subject. The proposal means that the scientific disciplines (i.e., political science, sociology, economics and law) that contribute to the social sciences subject by relating to these concepts can clarify the discipline-specific knowledge and perspectives that are considered crucial for a society to be formed and survive. The article also discusses community engagement and what may be a relevant level of ambition for compulsory citizenship education, from the perspective of the citizen as "a reflective spectator". The possibilities to develop the pupils' community, or social, engagement is illustrated by means of current Swedish classroom research on teachers' use of concepts and social analytical thinking in teaching.

KEYWORDS: MEDBORGARSKAPSUTBILDNING, SAMHÄLLE, SAMHÄLLSKUNSKAP, SAMHÄLLSANALYTISKT TÄNKANDE

About the authors: Sara Blanck är adjunkt i samhällskunskap vid institutionen för samhälls- och kulturvetenskap samt doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hon har tidigare varit verksam som lärare i årskurs 6-9 i ämnena samhällskunskap, svenska och religionskunskap. 2014 lade hon fram sin licentiatuppsats *När ämnen möts* inom ramen för forskarskolan CSD-FL vid Karlstads universitet. Hennes forskningsintressen rör samhällsvetenskapernas didaktik och ämnesintegration.

Hans Lödén är senior professor i statsvetenskap vid institutionen för samhälls- och kulturvetenskap, Karlstads universitet. Hans forskningsintressen innefattar bland annat utrikespolitisk analys, betydelsen för individer och samhällen av kritiska händelser och samhällsvetenskapernas didaktik och han har publicerat sig i tidskrifter som *Cooperation and Conflict*, *Memory Studies*, *National Identities*, *Nordic Journal of Migration Research* och *Journal of Political Science Education*.

Inledning

Riskerar samhällskunskap att förlora sin ställning som det centrala medborgarskapsämnet i svensk skola? Det menar Johan Sandahl och pekar på hur, i den 2011 införda ämnesplanen i samhällskunskap för gymnasieskolan, medborgarkompetensen ”kraftigt nedtonats” (Sandahl 2014:76). Nedtoningen gäller framförallt, enligt Sandahl, synen på elevernas tänkta aktivitet i samhället där de ses snarare som analytiska betraktare, inte som ”egentlig[a] ... deltagare och utan ambitioner att förstå andras politiska ställningstaganden” (Sandahl 2014:76). Vi håller med om att risken för ett ämnes marginalisering ständigt måste beaktas men ser litet annorlunda än Sandahl på hur stor denna risk är för dagens samhällskunskapsämne. Förutom att problematisera och diskutera denna risk lämnar vi ett konkret förslag till hur samhällskunskapsämnets företrädare kan tydliggöra och stärka ämnets relevans. Artikeln kan således ses som ett bidrag till den pågående forskningsdebatten om samhällskunskapsämnets didaktik.¹ Den behandlar en svensk kontext men vi tror att den är av intresse också för en bredare, nordisk, publik. Detta gäller inte minst förslaget om att sätta ”samhälle” och ”samhällsanalytiskt tänkande” som samhällskunskapsämnets centrala begrepp.

Syftet med artikeln är att, utifrån en diskussion om samhällskunskapsämnets roll, ge ett bidrag till frågan om hur ämnets relevans i medborgarskapsutbildningen kan stärkas genom att ”samhälle” och ”samhällsanalytiskt tänkande” görs till samhällskunskapsämnets centrala begrepp. Vår bedömning och vårt förslag vilar på tre argument. De tre argumenten är (1) att den grad/nivå av handlande, eller samhällsengagemang som vi föredrar att kalla det, som är realistisk för en obligatorisk medborgarskapsutbildning mycket väl ryms inom samhällskunskapsämnets uppdrag, (2) att samhällskunskapsämnet kan stärka sin relevans vad gäller att utveckla medborgarkompetensen genom att ”samhälle” och ”samhällsanalytiskt tänkande” görs till dess centrala begrepp, och (3) att med hjälp av aktuell klassrumsforskning visa att undervisning som tillämpar samhällsanalytiskt tänkande bidrar till att förbereda elever för samhälleligt engagemang. I det följande beskriver vi inledningsvis Sandahls ståndpunkt mer ingående och presenterar vår syn på vad vi ser som realistiska nivåer av samhällsengagemang. Detta görs med hjälp av statsvetenskapliga texter om medborgarkompetens från Sverige, Danmark och Tyskland. Texterna ger inblickar i tre kunskapslägen relevanta för att ringa in för en obligatorisk medborgarskapsutbildning realistiska nivåer av samhällsengagemang. Därefter lämnar vi vårt förslag till hur samhällskunskapsämnets relevans kan tydliggöras och stärkas med hjälp av begreppen ”samhälle” och ”samhällsanalytiskt tänkande”. Här ger vi också förslag till vad olika vetenskapliga discipliner kan bidra med för att tydliggöra samhälls-begreppets relevans i en medborgarskapsutbildning. I artikelns nästkommande del redovisar och diskuterar vi, med hjälp av två exempel från aktuell svensk klassrumsforskning om samhällskunskapsämnet, vad forskningsresultaten innebär i förhållande till det samhällsanalytiska tänkandet och för samhällskunskapsämnets relevans i medborgarskapsutbildningen. Exempelen ska ses som just sådana och redovisningen gör inte anspråk på att vara vare sig heltäckande eller representativ för

klassrumsforskningen. I artikelns avslutande del summerar vi våra argument och blickar framåt.

Historia som det centrala medborgarskapsämnet?

När Sandahl jämför gymnasieskolans samhällskunskapsämne med historieämnet finner han att det senare har en betydligt tydligare och närmare koppling till det egna ämnets didaktiska diskurs. Frågor om medborgarkompetens, innehåll, förmågor och temporalitet, som är viktiga i historiediskursen är också påtagligt närvarande i ämnesplanens beskrivning av skolämnet. Så är inte fallet vad gäller samhällskunskap, enligt Sandahl. Motsvarande ämnesdiskurs är knappt synlig i ämnesplanen och medborgerlig användbarhet representeras av enskilda fragment menar Sandahl och fortsätter:

Medborgarkompetens, i form av att utveckla sin egen politiska förmåga eller förstå andras politiska ställningstaganden, är kraftigt nedtonat och deltagandet uttrycks främst som att göra sin röst hörd och hantera information. Det finns skärvor av elevernas tänkta aktivitet i samhället, men de ses inte som politiska subjekt i någon större utsträckning. Medborgaridealet tycks reducerat till en analytisk medborgare som betraktar samhällsutvecklingen utan att egentligen vara deltagare och utan ambition att förstå andra politiska ställningstaganden. Det samhällsvetenskapliga perspektivtagandet sträcker sig inte längre än till ekonomiska, sociala och politiska aspekter. Det finns inte heller någon ambition att eleverna ska förhålla sig till en osäker framtid i ämnesplanen för samhällskunskap (Sandahl 2014:76).

Medborgarkompetensen skulle naturligtvis, både i ämnesplanen i samhällskunskap för gymnasiet och i grundskolans kursplan i samhällskunskap, kunna förstärkas. Samhällskunskapsämnet som läroplansämne är brett och omdiskuterat både vad gäller ämnets inre och yttre mål och en fördjupning om detta och ämnets relation till läroplanens första kapitel vore intressant men görs ej här.ⁱⁱ Samhällskunskapsämnets förtydligande av analytiska färdigheter som något ämnesspecifikt går i linje med hur Sverige avviker från en europeisk reformtrend vad gäller läroplaner. Läroplaner i Europa går ofta mot en mer generisk hållning vad det gäller kompetensbegreppet där kompetenser som exempelvis analysförmåga ses som en generell färdighet som kan användas i olika situationer och ämnen. I den svenska läroplanen, Lgr 11, uttrycks istället dessa kompetenser som förmågor specifika för de olika ämnena (Wahlström & Sundberg 2015).

Ett första steg i att ringa in en, som vi ser det, rimlig och relevant nivå vad gäller samhällskunskapsämnets uppgift, består i att diskutera de krav som bör ställas på en medborgarskapsundervisning för att den ska motsvara och kunna leda till ett samhällsengagemang. Det görs i nästa avsnitt.

Vilka krav bör ställas på en relevant medborgarskapsundervisning?

I detta avsnitt diskuterar vi vilka kunskaper och förmågor som bör knytas till medborgarskapsundervisning. Vi visar att den bild Sandahl ser i ämnesplanen av medborgaren, som en analytisk, icke-deltagande betraktare av samhällsutvecklingen, inte är ovanlig i litteraturen och, kanske, uttrycker en realistisk ambitionsnivå. Samtidigt ser vi det som problematiskt om ämnesplanen framställer detta som det enda möjliga alternativet för undervisningen.

Synen på ”förmåga” är nära knuten till synen på ”deltagande” och ”handlande”. Vad avses då med att människor ska ”delta” i samhället eller vara ”handlande” subjekt? Eftersom vi är intresserade av hur en undervisning relevant för att bejaka samhällsengagemang kan se ut tar vi utgångspunkt i tre för sammanhanget relevanta kunskapslägen.ⁱⁱⁱ I det första behandlar Erik Amnå vad vi vet om sådant engagemang i det nutida Sverige, i det andra redovisas erfarenheter från Tyskland, det land i Europa där man historiskt haft allra störst anledning att reflektera över samhällsengagemang (Detjen 2001), och i det tredje diskuterar vi med hjälp av den danske statsvetaren Jørgen Goul Andersen hur vissa av de motsättningar som finns hos den tyska traditionen kan överskridas. De tre kunskapslägena rymmer alla inom vad som kallats ”den skandinaviska deltagardemokratin” (Andersen & Hoff 2001). Demokratiteoretiskt avgränsas modellen av utpräglade elit- och konkurrensmodeller å ena sidan och av direktdemokratiska ideal å den andra. Kännetecknande för den skandinaviska deltagardemokratin är framförallt ett i internationell jämförelse stort och i befolkningen spritt intresse för politik och jämförelsevis betydande aktivitet vad gäller politisk konsumtion via olika medier.

Amnås ”jourhavande medborgare”

”Jourhavande medborgare” är Erik Amnås benämning på den dominerande bilden av svenska medborgares nivå av samhällsengagemang (Amnå 2008). ”Samhällsengagemang” används av Amnå som en sammanfattande benämning på individers orienteringar och hållningar som kan variera över tid och mellan olika slag av politiska frågor och där någon form av engagemang krävs för att deltagande ska kunna äga rum. Samtidigt som engagemanget är nödvändigt för deltagande är det inte tillräckligt – tillkommande omständigheter av individuell och strukturell karaktär kan behövas, dvs ”rätt” personer i tillräckligt antal kan behövas för att initiera ett handlande och detta kan vara svårt att upprätthålla över tid om det är alltför beroende av yttre politiska händelser. Attac-rörelsens historia är ett exempel på detta (Amnå 2008:16). Enligt Amnås definition av samhällsengagemang deltar två av tre svenskar i olika former av påverkan på samhället. Formerna inkluderar agerande inom fem olika sfärer – personlig, civil, marknad, offentlig och livspolitisk – och såväl manifesta som latent former av engagemang. I den personliga sfären bildar sig medborgaren och deltar i diskussioner, i den civila är han/hon medlem i organisationer och deltar i demonstrationer eller socialt frivilligt arbete, i marknadssfären utövas politisk konsumtion, i den livspolitiska en medveten livsstil och i den offentliga deltar man i val

eller namninsamlingar riktade mot offentliga beslutsfattare (Amnå 2008:39f). I samtliga sfärer kan handlandet vara manifest eller latent, där det förra utgörs av synbara handlingar, det senare av fenomen som inte alltid syns men som bildar bakgrund till ett möjligt manifest handlande. Politiskt intresse, politisk diskussion, politisk nyhetskonsumtion och politisk kunskap hör till det latent handlandet (Amnå 2008:54). Det sammantagna handlandet i de fem sfärerna och dess två dimensioner leder Amnå till att tala om en slags *standby*-medborgare, något som problematiserar bilden både av allt mer passiva medborgare men också av ”det romantiserande idealet om ständigt aktiva medborgare” (Amnå 2008:169). Kanske är en jourhavande medborgare, beredd att rycka in genom att skriva på en namnlista, demonstrera eller hjälpa flyktingar, en realistisk ambitionsnivå för samhällsengagemang? Och – om så – hur skulle en sådan ambitionsnivå uttryckas i form av en medborgarskapsundervisning? Svaren på frågorna är inte givna men finns med som en undertext i den tyska så kallade *Politische Bildung*-traditionen. Traditionen är intressant bland annat därför att den har en tydlig utgångspunkt i handgripliga, och mycket dystra, erfarenheter i historisk närtid av politiskt engagemang och att den problematiserar och föreslår olika nivåer av politiskt engagemang.^{iv}

Politische Bildungs reflekterande åskådare

Politische Bildung-traditionen innehåller bland annat politikdidaktisk forskning, principer att ta hänsyn till i undervisning men kan också vara ett konkret skolämne (Wall 2011:16). Här fokuserar vi på traditionens ”medborgartyper” och de resonemang och slutsatser angående engagemang som formuleras i anslutning till dessa i form av en så kallad demokratikompetens. Demokratikompetensen kan delas upp i politisk bedömningsfärdighet, politisk handlingsfärdighet och social kompetens. Vad som ska prioriteras i undervisningen finns det olika åsikter om inom *politische Bildung*-traditionen, åsikter som ofta är kopplade till vilken grad av politiskt engagemang man ser som önskvärt men, framförallt, vad man ser som realistiskt. Graden av deltagande utgör grund för de fyra medborgartyper som urskiljs. De är:

1. Den politiskt ointresserade medborgaren, som gärna nämner sin rätt att inte behöva bekymra sig om politik.
2. Den reflekterande åskådaren. En stor grupp som oftast inte blandar sig i politiken men har kännedom om politiska händelser, diskuterar politik och deltar i val och omröstningar.
3. Den handlingsförmögne medborgaren. Denna grupp är inte kontinuerligt politiskt aktiv men kan agera i situationer som berör dem.
4. Den aktive medborgaren. En liten men inflytelserik grupp som är medlemmar i politiska partier eller andra intresseorganisationer. Ur denna grupp rekryteras den politiska ledningen (efter Wall 2011:17f; jfr Löden et al. 2014:388).

Personer som befinner sig i den första gruppen kan, enligt *politische Bildung*-traditionens synsätt, utgöra en potentiell utmaning för demokratin då politiskt ointresse

och okunskap gör gruppens medlemmar mer mottagliga för populistiska budskap och förenklade lösningar på komplexa problem. Enligt demokratididaktikern Joachim Detjen finns därför en betydande vinst att göra för samhället och för demokratin om elever kan utvecklas att ta steget från den politiskt ointresserade till den reflekterande medborgarens grupp (Detjen 2001). För skolundervisningen innebär uppgiften likaså en betydande utmaning.

Amnås empiriskt frammejslade jourhavande medborgare påminner framförallt om vad som i den normativa tyska traditionen benämns den reflekterande åskådaren men som, i enlighet med det breda samhällsengagemangs-begreppet, också skulle kunna inkludera delar av vad som kännetecknar den handlingsförmögne medborgaren. Hos de tyska ämnesdidaktikerna utgör den reflekterande åskådaren det dominerande, om än inte enda, idealet vad gäller att finna en realistisk ambitionsnivå för medborgarskapsundervisning. Skillnaden mellan *politische Bildungs* medborgartyper 2 och 3 uppfattar vi som närbesläktad med skillnaden mellan det latent resp. manifesterade handlandet hos Amnå (2008:37-61). De aktiva medborgarna, som är mer eller mindre ständigt aktiva, utgör hos både Amnå och i den tyska traditionen en liten del av hela gruppen medborgare ja, rentav, en politisk elit. Men den avgörande skillnaden mellan den tyska traditionen och Amnå är att medan den förra använder medborgartyperna för att diskutera vad skolan bör och kan göra så diskuterar Amnå medborgartyperna och -idealen utifrån en specifik demokratiteoretisk förståelse.^v Därför är den distinktion Detjen gör mellan vilka kompetenser samhällskunskapsämnet, eller politikämnet som han kallar det, kan bidra med respektive vilka kompetenser som måste erövrats på annat sätt, viktig för oss. Detjen menar att politikämnet framförallt kan bidra med de kognitiva kompetenser som krävs för politiskt deltagande medan de handlingsfärdigheter (exempelvis förmåga att uttrycka sig i tal och skrift) och de moraliska dygder (exempelvis uppfattningar om rätt och fel eller solidaritet med samhällets svaga) som också krävs, erövrats i skolans alla ämnen och utanför skolan (Detjen 2011; se också Weißeno et al. 2010:196).

Goul Andersens empowerment

Hos den danske statsvetaren Jørgen Goul Andersen finner vi en dynamisk idé om *empowerment* kopplad till handling som vi tolkar som ett försök att överbrygga skillnaden mellan medborgartyperna 2 och 3. Goul Andersen ser (politiskt) deltagande i termer av likhet i handlingsmöjligheter och där *empowerment* av medborgare avser att skapa eller stärka sådana möjligheter (Goul Andersen 2002:164f). Sådana processer kan omfatta både formella deltagandemöjligheter i form av utvidgade lagliga rättigheter men också informella i form av till exempel normförändring som stärker medborgarens position i förhållande till myndighetsföreträdare på gräsrotsnivå. ”Deltagande” omfattar, enligt Goul Andersen, både den snävare kategorin politiskt deltagande, med deltagande i val som viktigaste uttryck, och den betydligt bredare kategorin *möjlighet* att utöva inflytande i både ”det lilla” (närsamhället) och ”det stora” (hela samhället) samhällslivet. Den senare kategorin innebär rentav ”inte ens deltagande” utan, just,

möjligheten till sådant (Goul Andersen 2002:171). Åter kommer vi nära latent och manifest handlande respektive medborgartyperna 2 och 3. Samhällsrelevant handlande tycks, enligt här redovisade uppfattningar, inte förutsätta enbart manifest handlande eller handlande riktat mot specifikt politiska institutioner utan kan omfatta ett brett spektrum av manifest och latent deltagande. Sådant handlande kan innebära deltagande i en demonstration men syftar också på t ex erövrande av de kognitiva kompetenser som krävs för politiskt handlande.

Amnås, *politische Bildungs* och Goul Andersens uppfattningar om deltagande och handlande kan ställas mot vår tids dominerande demokratiideal i form av de valdemokratiska, deltagardemokratiska och deliberativa demokratiidealerna (Gilljam & Hermansson 2003). Valdemokratien består av två huvudsakliga mekanismer. Den första är regelbundet återkommande val mellan konkurrerande alternativ. Medborgarnas påverkan på politikens innehåll sker via röstning, på partier och personer. Den andra viktiga komponenten är ansvarsutkrävande i efterhand. Deltagardemokratien betonar, som framgår av namnet, deltagande utöver att rösta på representanter. Idealet är att så många som möjligt kontinuerligt ska delta och påverka i så hög utsträckning som möjligt. Politiskt ansvarstagande också mellan valen är en bärande tanke i traditionen. Samtalsdemokratien, eller den deliberativa demokratin, slutligen, bygger på utgångspunkten att samtal i grupp, om de utförs under specifika förhållanden, kan ge upphov till vissa önskvärda effekter. Offentlighet kan vara ett sådant förhållande, som kan ha en förädlade effekt på deltagarnas ståndpunkter och argument, ömsesidig respekt ett annat, som kan befördra samförstånd (Gilljam & Hermansson 2003:15-24). Det breda perspektiv som Amnå (2008) ser och som *politische Bildung* (Detjen 2001, Weißeno et al. 2010) och Goul Andersen (2002) förespråkar är således förenligt med alla tre demokratiideal, låt vara i högre utsträckning med det valdemokratiska än de två andra, men perspektivet utesluter inte på något vis de deltagar- och samtalsdemokratiska.^{vi} Vi menar att detta är en rimlig hållning i förhållande till skolans demokratifostrande uppdrag och samhällskunskapsämnet medborgarskapsundervisning. Att vi landar på en ambitionsnivå som ungefär motsvarar den reflekterande åskådarens medborgartyp 2 innebär att vi ansluter oss till den syn Elizabeth Theiss-Morse och John Hibbing uttrycker då de konstaterar att ett aktivt medborgarskap är krävande. Det kräver mycket tid och, ofta, stora kunskaper och detta bidrar till att den stora majoriteten väljer att inte engagera sig partipolitiskt (Theiss-Morse & Hibbing 2005). Detta betyder inte att vi utesluter eller motsätter oss strävanden att i skolans undervisning nå ”högre” nivåer än den reflekterande åskådarens. Inte heller ska ämnesplanen skapa sådana begränsningar utan snarare uttrycka ett minimum samt visa möjligheter till överskridande av denna miniminivå. Vad vi här uttalar oss om är vad vi bedömer som den realistiska nivån för det stora flertalet elever.

Vad behöver skolans samhällskunskapsundervisning innehålla och vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna få tillgång till för att utveckla sitt samhällsengagemang? Genomgången av de tre kunskapslägena visar att viktiga sådana kunskaper och färdigheter berör vad vi kallar medborgarbildning, kunskap om möjlig samhällspåverkan samt argumentationsträning. Till medborgarbildningen för vi, från de genomgångna kunskapslägena, kunskap om historiska och nutida politiska händelser. I

detta lägger vi också kunskap om det politiska systemets sätt att fungera. Men, utifrån vår uppfattning om betydelsen av att "samhälle" blir ämnets centrala begrepp, fogar vi till medborgarbildningen kunskap om de grundläggande funktioner som krävs för att samhällen ska fungera. Vilka sådana funktioner, knutna till disciplinspecifika kunskaper och perspektiv, kan vara berör vi i nästa avsnitt. Kunskap om möjlig samhällspåverkan uttrycks i deltagande i val och omröstningar, namninsamlingar, medlemskap i organisation, demonstrationsdeltagande, politiskt intresse, politisk konsumtion och livstilsval. Preciseringarna av samhällspåverkan rymmer därmed möjligheter relevanta för såväl det 'lilla' som det 'stora' samhället. Till skillnad mot Detjen betonar vi argumentationsträningens självklara hemvist i samhällskunskapsämnet (jfr Hess 2009). Träningen avser att utveckla färdigheter att i tal och skrift argumentera om och diskutera samhälle och samhällsfrågor och kan ta stöd i idén om det samhällsanalytiska tänkandet.

I tabell 1 sammanfattas de begrepp vi tar med från respektive kunskapsläge – i tabellen representerade av de tre författare vi presenterat tidigare – och hur de relateras till de områden av kunskaper och färdigheter viktiga för samhällsengagemang som vi urskiljt. "Den reflekterande medborgaren" är särskilt markerad i enlighet med vad vi tidigare angett som rimlig ambitionsnivå för medborgarskapsundervisningen. Det innebär att de möjliga operationaliseringar som berörs i texten och som kan bli aktuella i undervisning i hög grad innefattar latenta handlingar.

TABELL 1

Sammanfattning av begrepp och deras relation till kunskaps- och färdighetsområden

Författare	Begrepp	Områden av kunskaper och färdigheter viktiga för samhällsengagemang
Amnå	Samhällsengagemang Jourhavande medborgare Latent och manifest handlande	1) Medborgarbildning 2) Kunskap om möjlig samhällspåverkan 3) Argumentationsträning
Detjen	Medborgartyper: 1. Politiskt ointresserade medborgaren, 2. Den reflekterande åskådaren , 3. Den handlingsförmögne medborgaren, 4. Den aktive medborgaren Kognitiv kompetens	1) Medborgarbildning 2) Kunskap om möjlig samhällspåverkan
Goul Andersen	Empowerment för ökade möjligheter utöva inflytande i närsamhälle och samhället i stort	1) Medborgarbildning 2) Kunskap om möjlig samhällspåverkan.

I nästa avsnitt behandlar vi frågan om hur samhällskunskapsämnets uppdrag kan förtydligas och fördjupas.

”Samhälle” och ”sahallsanalytiskt tänkande” som centrala begrepp

Vi föreslår begreppen ”samhälle” och ”sahallsanalytiskt tänkande” (Schüllerqvist & Karlsson 2015) som centrala begrepp för samhällskunskapsämnet och menar att om de mer aktivt förs in i den ämnesdidaktiska diskursen kan de främja en undervisning som syftar till att utbilda elever i enlighet med medborgaridealet om samhällsengagemang. Dessutom kan skilda uppfattningar om ämnets inriktning tydliggöras och, därmed, på sikt bidra till en utveckling av ämnesplanen och, vad gäller grundskolan, kursplanen i ämnesdidaktisk riktning.

Sandahl hävdar att förskjutningen i ämnesplanerna vad gäller ämnenas användbarhet har att göra med att samhällskunskap inte ifrågasatts och didaktiserats på samma sätt som historia. Samhällskunskap saknar helt enkelt ”dynamiska begrepp” (Löfström 2014) som kan legitimera och utveckla ämnet (Sandahl 2014:78). Vi är benägna att hålla med honom och menar att begreppen ”samhälle” och ”sahallsanalytiskt tänkande”, som föreslagits av historikern Bengt Schüllerqvist och sociologen Stefan Karlsson (Schüllerqvist & Karlsson 2015), kan bidra till en sådan dynamik. Begreppen kan, om de införs, både stimulera ämnets inomvetenskapliga diskussion och förstärka dess utomvetenskapliga legitimitet. Samtidigt framstår ”samhälle” som det så självklara centrala begreppet för ett ämne som heter samhällskunskap att frågan om varför så inte är fallet vore värt en egen utredning. Den görs emellertid inte här.

Schüllerqvist och Karlsson konstaterar, med stöd i John Slaters benämningar, att de två föreslagna begreppen betecknar interna mål, dvs mål som framförallt uppkommit från begrepp och antaganden inom ämnet självt (se Slater 1995). Externa mål, däremot, är tillkomna som uttryck för en politisk vilja och kan omfatta värden som demokrati eller jämställdhet. ”Samhälle” kan i sin tur uppfattas på skilda sätt. I den sociologiska traditionen finns till exempel det Durkheim-inspirerade makroperspektiv i vilket samhället ses som en självständig verklighet som uppstår som resultat av individens interagerande, men också det Weber-inspirerade mikroperspektiv som tar individen och individens handlingar som utgångspunkt för sin analys (Schüllerqvist & Karlsson 2015:5f). Oavsett vilket av perspektiven som tillämpas så framträder vissa gemensamma drag. Dit hör vikten av relationerna mellan olika samhälls- eller handlingssfärer liksom betoningen av såväl det formellas (t ex lagar) och det informellas (t ex normer) betydelse (Schüllerqvist & Karlsson 2015:7). Sammantaget skapar detta möjlighet att studera samhället som

[...] dels en geografiskt avgränsad och ordnad social miljö med institutioner och regler, dels en rörlig och dynamisk socialitet som med hjälp av eller i strid med gällande gränser och regler skapar social förändring (Schüllerqvist & Karlsson 2015:7).

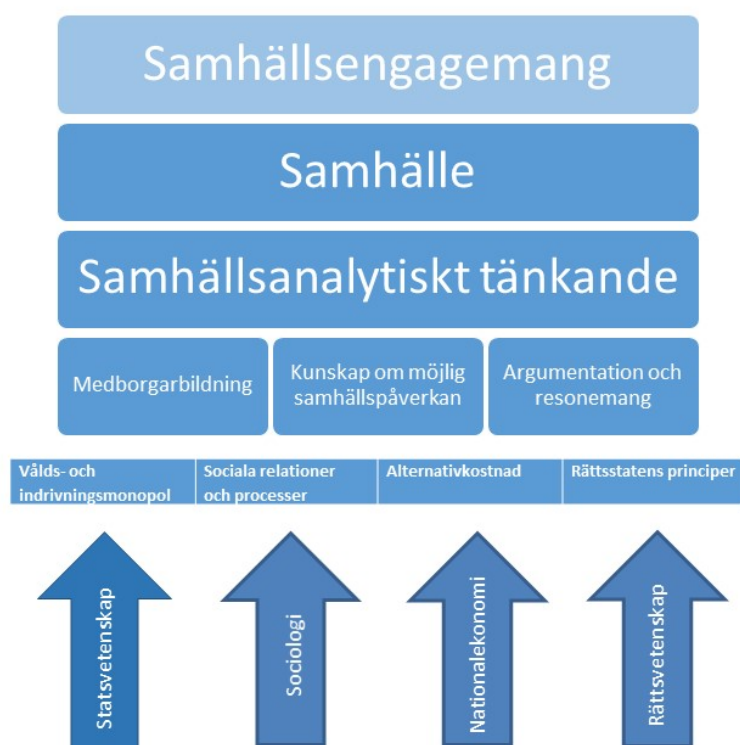
Samhället upprättas helt enkelt som studie- och analysobjekt. Studiet och analysen förutsätter tillgång till kunskaper knutna till discipliner som statsvetenskap, sociologi, kulturgeografi, nationalekonomi, historia, rättsvetenskap och religionskunskap, dvs ämnen som antingen ingår i samhällskunskapsämnet eller som hör till det större samhällsorienterande (SO) området. Att placera ”samhället” som centralt begrepp för

samhällskunskapsämnet innebär att de olika moderdisciplinernas potentiella bidrag görs tydligare, något som i sin tur ökar kraven på dem att utvecklas didaktiskt för att maximalt kunna bidra till förståelsen av det komplexa fenomenet samhälle. Därmed utvecklas också det samhällsanalytiska tänkande som krävs för att utveckla denna förståelse. Exempel på disciplinspecifika kunskaper och perspektiv i de discipliner som utgör lärarutbildningsämnet samhällskunskap vid författarnas lärosäte – statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi och rättsvetenskap – kan vara följande. I statsvetenskap betonas den avgörande betydelsen av att vålds- och indrivningsmonopol upprättas inom ett givet territorium för att ett ordnat samhälle ska vara möjligt. I bland annat Irak, Syrien, Somalia och Afghanistan ser vi hur kampen om vem som ska behärska dessa monopol riskerar att slita sönder samhällena. Men kampen pågår också i etablerade samhällen där till exempel organiserad brottslighet riskerar urgröpa indrivningsmonopolet. Makt och kontroll av makt är andra fundament i statsvetenskapen liksom politik som medel för auktoritativ fördelning av värden. I sociologiämnet är kunskaper om betydelsen av människors handlande, inte minst i grupp, för uppkomst och bibehållande av social stratifiering, liksom för samhället som socialt system grundläggande. Andra sociala relationer och fenomen som ägnas uppmärksamhet är till exempel socialisation, makt, identitet och genus. Nationalekonomi har motsättningen och avvägningen mellan knappa resurser och, i princip, oändliga behov som sin utgångspunkt. Ur denna avvägning formuleras insikten om nödvändigheten av att individer och samhällen måste välja mellan olika alternativ. Alternativkostnadsbegreppet är sålunda centralt för att visa att det för all resursanvändning finns kostnader med alternativa användningar. Kunskap om betydelsen av rättsstatens principer är fundamentet för rättsvetenskapsämnet; en rättsstatlig ordning vilar på att den offentliga makten utövas under lagarna, på likhet inför lagen, domstolarnas oberoende gentemot politiken och förutsägbar myndighetsutövning. Exempelen från disciplinerna ska ses, just, som exempel. De kan formuleras annorlunda och, sannolikt, bättre. Men vår poäng är att en samhällskunskapsundervisning med ”samhället” i centrum inbjuder ingående ämnen att tydliggöra sina specifika bidrag till vad ett samhälle är och vad som får det att fungera eller inte fungera.

I nedanstående figur visas hur lärarutbildningsämnet samhällskunskap kan konstrueras genom att begreppen ”samhälle” och ”samhällsanalytiskt tänkande” sätts i centrum. De vetenskapliga disciplinerna ger sina perspektiv, begrepp, teorier och modeller kring samhälle och samhällsanalytiskt tänkande. Vårt förslag innebär att vi inte sätter till exempel ”demokrati” som samlande begrepp för samhällskunskapsämnet, då demokrati är ett eftersträvsvärt sätt att ordna samhällen på men inte det enda möjliga.

FIGUR 1

Samhällskunskapsämnet med begreppet "samhälle" i centrum



*Sammansättningarna av vilka samhällsvetenskapliga discipliner som bidrar till lärarutbildningsämnet samhällskunskap ser olika ut vid olika lärosäten. Utgångspunkten i modellen är hur samhällskunskap konstrueras vid författarnas lärosäte.

I nästa avsnitt fokuserar vi på hur samhällskunskapsämnet framträder i undervisning, i gymnasieskolan och grundskolan. I framställningen används flera begrepp som, menar vi, i sig är exempel på hur samhällsanalytiskt tänkande kan se ut i faktiska undervisningssituationer.

Hur samhällskunskapsämnet framträder i undervisning – några exempel

I detta avsnitt beskrivs samhällskunskapsämnet utifrån två klassrumsstudier, dels utifrån en studie av hur samhällskunskapsämnet utformas i gymnasieklassrummet, dels en studie av ämnet i ämnesintegrerad undervisning på högstadiet. Vi uppehåller oss framförallt vid den senare studien då den mer uppenbart anknyter till syftet med denna artikel.

I den första studien ges ett exempel på hur samhällsanalytiskt tänkande kan komma till uttryck i undervisning (Olsson 2016). I Roger Olssons klassrumsbaserade studie analyseras hur gymnasielärare arbetar med nyheter i samhällskunskapsundervisningen. Skillnaderna mellan lärarna är påtagliga; medan några nöjer sig med att dela ut en tipstolva på fredagseftermiddagarna och fastställa ”rätt” och ”fel” svar använder andra lärare aktualiteter för att med hjälp av viktiga begrepp visa att den enstaka och aktuella händelsen kan ses som ett fall av ett generellt fenomen. Exempel på detta är när läraren Björn i samband med att man behandlar Darfur-konflikten tar upp begreppet ”internationell aktör” och fyra maktfaktorer som bestämmer en stats styrka i förhållande till andra stater (Olsson 2016:246). Björn förmedlar delar av den tidigare kunskap som finns runt begreppet och maktfaktorerna och som kan fördjupa och underlätta elevernas förståelse av det specifika fallet och av framtida, liknande, fall. Lärare som sålunda arbetar med att successivt begreppsliggöra det enstaka fallet bidrar därmed, förhoppningsvis, till att göra världen mer begriplig för eleverna och underlättar därmed deras möjligheter att agera i den (jfr Klafki 1997).

I den andra studien har tre fall av samhällskunskapsämnet i ämnesintegrerad undervisning på högstadiet observerats och analyserats (Blanck 2014).^{vii} ”Pengarskolan”, ”Hållbar utvecklingsskolan” och ”Stadenskolan” benämns dessa utifrån projektens innehållsliga inriktning.^{viii} Av studiens två huvudspår ”samhällskunskapsämnet” och ”ämnet i den ämnesintegrerade undervisningen” är det främst det första spåret som är intressant i denna text.^{ix} Sara Blanck visar hur samhällskunskap framträder i studien som ett tydligt huvudämne som är både samhällsrelevant och verklighetsnära och sannolikt bidrar till elevernas medborgarbildande. Samhällskunskapsämnet synliggörs genom att orienterande, samhällsanalytiska, diskussions- samt handlingsförberedande aspekter av ämnet identifieras i undervisningen. De medborgarbildande undervisningsinslagen verkar möjliggöra för elever att utveckla sitt samhällsengagemang.

Aspekter av samhällskunskapsämnet

Det samhällsanalytiska tänkandet framträder i studien som centralt för samhällskunskapsämnet. Samhällskunskapsämnet beskrivs utifrån Christina Odenstads indelningar av ämnet i form av de ämnesdidaktiska profilerna orienteringsämne, analysämne och diskussionsämne och Sandahls tankebegrepp, indelningen mellan första och andra ordningens begrepp där den andra ordningens begrepp har med analytiska förmågor att göra (Odenstad 2010; Sandahl 2011, 2013; Blanck 2014:134). Dessa aspekter av ämnet ses som tänkbara uttryck för det samhällsanalytiska tänkandet som, enligt vår mening, bör känneteckna samhällskunskapsämnet. Nedan presenteras empiriska exempel på dessa aspekter av samhällskunskapsämnet. Först ges exempel på begreppskunskap och orienteringsämne, därefter det samhällsvetenskapliga analytiska tänkandet genom analysämnet och, för det tredje visas exempel på diskussionsämnet och att föra resonemang. Slutligen visas hur samhällskunskap i dessa ämnesintegrerade projekt rymmer även handlingsämnet.

Orienteringsämne och begreppskunskap

Kunskap om hur samhället är organiserat och om ämnesspecifika begrepp för att beskriva detsamma är grundläggande i det som vi kallar medborgarbildning. Odenstad benämner detta orienteringsämnet och menar att undervisningen genom begrepp och fakta orienterar eleverna i hur samhället är organiserat (Odenstad 2010:132). I ”Pengarskolan” tar orienteringsämnet form genom begrepp som rör ekonomi, beskrivningar av det ekonomiska systemet samt att eleverna ska få inblick i den ekonomiska världen. Enkla begrepp, som beskriver ett fenomen som hushåll, vara, tjänst, lön och sammansatta begrepp som välfärd eller skattesystem. Begreppen nämns av elever och läraren förklarar dem med hjälp av en modell av det ekonomiska systemet (Blanck 2014:137). Detta skeende kan beskrivas som att begreppens innebörd, genom lärarens kontextuella stöttning, går från det konkreta vardagsspråket (hushåll, i elevernas vardagsförståelse) mot den mer abstrakta ämnesspecifika betydelsen av hushållens samlade betydelse i det samhällsekonomiska systemet (se Hajer 2010:32f).

Samhällsanalytiskt tänkande genom analysämne

Förtrogenhet med ämnets och ämnesområdets enkla och sammansatta begrepp är en viktig utgångspunkt för det samhällsanalytiska tänkande som är centralt i vår syn på medborgarskapsundervisning för samhällsengagemang. Detjens betoning på samhällskunskapsämnet bidrag i form av kognitiva färdigheter ser vi som uttryck för samhällsanalytiskt tänkande. Att kunna analysera skeenden i samhället menar vi är centralt för att skapa möjligheter till *empowerment* hos eleverna (Goul Andersen 2002:164f). *Analysämne* syftar på användningen av analytiska modeller såsom orsak-verkan, jämförelser och för- och nackdelar i undervisningen (Odenstad 2010:132). Sandahls begrepp används för att ytterligare specificera *analysämnet* (Sandahl 2011).^x När läraren i förra exemplet väljer att sätta samman de orienterande begreppen i en modell är detta ett exempel på en *samhällsvetenskaplig abstraktion*. *Samhällsvetenskaplig kausalitet* är, enligt Blancks studie, ett vanligt sätt att lyfta undervisningen från begreppslig och orienterande nivå till mer samhällsanalytiskt tänkande. I exemplet nedan använder läraren en modell över det ekonomiska systemet för att visa på hur delarna i systemet påverkar varandra vad gäller orsakerna till och följderna av arbetslöshet. I klassrumssamtalet mellan läraren och eleven Dani beskrivs orsakssammanhanget:

Lärare: Är det en bra eller en dålig sak att arbetslösheten stiger?

Elever: Nej... dålig...

Lärare: Jaha, okej, dåligt... Varför?

Dani: För jobben, dom får inte in mer pengar då, det är färre som jobbar, plus dom som jobbar får ingen lön, då är det mindre folk som betalar skatt...

Och kommunen förlorar på det för då är det mindre folk som betalar skatt,

Lärare: Där satte du ju det där...

Dani: Då blir ju skatten högre... (Lektion åk 7).

Eleven Dani utvecklar sitt svar utifrån lärarens frågor och analyserar arbetslöshetens negativa effekter i förhållande till skatt (Blanck 2014:138f).

Den *samhällsvetenskapliga kausaliteten* kan också gestaltas genom orsakskedjor kopplade till samhällsfrågor om migration och urbanisering. I ”Stadenskolans” undervisning med utgångspunkt i lärobokstexter får eleverna utveckla sitt tänkande runt samhällsfrågor. Den analytiska utmaningen som undervisningen erbjuder är att eleverna får möjlighet att med hjälp av sorterande begrepp som *individ* och *struktur* förstå samhällsfrågor. I undervisningen visas på orsakssammanhang och hur påverkan mellan samhälle och individ går i båda riktningarna (Blanck 2014:152).

Diskussionsämne och att föra resonemang

Argumentationsträning, att i tal och skrift diskutera och resonera kring samhället och samhällsfrågor, ser vi som viktigt för att utveckla samhällsengagemang. I Blancks studie benämns detta inslag i undervisningen som diskussionsämnet. *Diskussionsämnet* innebär att eleverna uppmanas att ta ställning och motivera sina ståndpunkter (Odenstad 2010:132). På ”Hållbarutvecklingsskolan” syns detta när grupperna redovisar sina grupparbeten som lektioner för åk 6 och 7. En gruppredovisning avslutas med en smågruppdiskussion präglad av öppna diskussionsfrågor. Utifrån frågeställningen ”Hur kan man förebygga den matbrist som kommer med överbefolkning?” kommer eleverna med olika förslag till lösningar. Eleverna underbygger ibland sina argument med fakta. I diskussionsämnet kan graden av underbyggande av argument utgöra progressionen från det vardagliga *samtalet* till ett (underbyggt) *resonemang* (Blanck 2014:145). I samhällskunskapsundervisningen blir denna argumentationsträning central och utgör del av det samhällsanalytiska tänkandet.

Samhällsengagemang och handlingsämne

Undervisning för samhällsengagemang kan vara indirekt genom exempelvis medborgarbildning och undervisning som syftar till att ge kunskap om samhällspåverkan. I andra fall är undervisningen mer direkt. I klassrummens samhällskunskapsämne finns även undervisningsinnehåll med syfte att utveckla elevernas medborgerliga kompetenser och skapa handlingsmöjligheter för medborgare att agera i samhället. Det kan vara att förbereda för eller förändra elevernas handlande. Utifrån detta föreslås *handlingsämne* (Jfr Christensen 2013; Lindmark 2013) som begrepp för att diskutera samhällskunskapsämnets bidrag till utvecklandet av kunniga och reflekterande demokratiska samhällsmedborgare med handlingsmöjligheter.

Lärarna på ”Hållbar utvecklingsskolan” hade som uttalat syfte att förändra elevernas synsätt och agerande i hållbarutvecklingsfrågor. Under en av redovisningarna i klassrummet finns denna ordväxling om miljöansvar i klassrummet mellan några elever i 6:an och 7:an:

En kille ska prova att bryta sönder en penna. En annan kille säger: ”Det klarar du inte!”. En tjej invänder: ”Nej, det är jätteomiljövänligt. Det är slöseri.” En annan tjej: ”Näe gör det inte, inte nu när vi har temavecka och allt!” (Redovisning).

Även hos eleven Jens i åk 8 är budskapet om att vara medveten och agera miljövänligt tydligt:

Det kan vara för vardagslivet och när man ska ut och resa. Att man kan tänka miljövänligt istället och att man lär sig att det är viktigt att vi tar vara på den miljö vi har och försöker minska koldioxidutsläpp. Att man tänker och handlar miljövänligt (Lektion).

Exemplen visar att elever åtminstone verbalt tagit till sig lärarnas intentioner om hållbar utveckling (Blanck 2014:150).

På ”Stadenskolan” syns *handlingsämnet* bland annat i försöken att utveckla medborgarliga kompetenser som rör solidaritet med andra och att förbereda för framtida agerande genom att eleverna får simulera en omröstning i kommunfullmäktige. Eleverna får i grupper efterlikna arkitektkontor som tar fram modellförslag till stadsplanering. Omröstningen sker sedan i ett fiktivt kommunfullmäktige. Under grupparbetet påminner läraren Ina om syftet:

Kom ihåg vad som är huvuduppgiften. Att ge alla barn goda förutsättningar för ett bra liv. När kommunfullmäktige frågar ska ni kunna svara. Den är bra för alla barn på grund av... (Lektion).

Det samhällsfostrande i uppgiften blir tydlig när läraren genom uttalandet förstärker budskapet att ge alla barn goda förutsättningar. Här verkar läraren vilja utveckla elevernas samhälleliga ansvarstagande och påverka elevernas framtida handlingsmöjligheter att ge alla barn goda förutsättningar för ett bra liv (Blanck 2014:156).

Handlingsämnet i samhällskunskapsundervisningen är i de två studierna, och framförallt i den senare, urskiljbart ur både lärar- och elevperspektiv. Lärarna uttrycker en strävan att samhällskunskapsundervisningen ska förbereda eleverna för samhällsengagemang och elever formulerar mer eller mindre tydliga (verbala) bekräftanden av dessa strävanden. Vi tror dock att samhällskunskapsämnets möjlighet att bidra till elevers samhällsengagemang kan förtydligas och fördjupas och, därigenom, utvecklas ytterligare.

Avslutning

Lärares begreppsanvändning är viktig för att utveckla elevers förmåga till analytiskt tänkande och, därmed, elevens möjliga samhällsengagemang. En medborgarskapsutbildning som bygger på systematisk begreppsanvändning underlättas om ”samhälle”, som begrepp och som fenomen, blir samhällskunskapens centrala analysobjekt och ”samhällsanalytiskt tänkande” det eftersträvade resultatet av det analysarbete som utförs i samarbete mellan lärare och elever. I de två studier vi redovisat kan de föreslagna begreppen anses men de är inte explicitgjorda och har inte använts för att strukturera undervisningen. Vi menar att en sådan användning kan bidra till att, för både lärare och elever, tydliggöra ämnets medborgarskapande uppgift. Med samhällsbegreppet fokuseras moderdisciplinernas specifika och unika bidrag till samhällskunskapsämnet. Disciplinernas olika svar på frågor som Vad betyder begreppet

”samhälle”? Vad behövs för att ett samhälle ska fungera/överleva/utvecklas? Vad utgör de/t största hoten/t mot samhället? skapar skilda perspektiv som öppnar för analyser byggda på disciplinspecifika insikter och kunskapsbidrag. En elev som får med sig grundläggande kunskap från sociologi om människors samspel och organisering i grupp, från statsvetenskap om makt, hur den kan utövas och begränsas och om politik som auktoritativt medel för fördelning av värden, från rättsvetenskap om rättsstatens principer som likhet inför lagen, oavhängiga domstolar och förutsägbar myndighetsutövning samt från nationalekonomin om principer och mekanismer för fördelning av knappa resurser, har goda förutsättningar att fungera som en reflekterande medborgare. Ämnenas olika sätt att betrakta relationen mellan individ och kollektiv ger ytterligare en ingång till att förstå ”samhälle” som ett mångfacetterat begrepp. Vi tror också att detta strukturerade sätt att närma sig begreppet ”samhälle” bidrar till att eleverna kan träna och utveckla sitt samhällsanalytiska tänkande och tydliggöra hur och på vilket sätt de kan välja att agera i samhället. ”Samhälle” kan sålunda fungera som ett av de dynamiska begrepp som legitimerar och utvecklar samhällsengagemang och ett medborgarskapsämne som Sandahl efterfrågar.

Vårt förslag ska ses som en precisering i förhållande till hur samhällskunskapsämnet förstås och undervisas idag, inte som en radikal brytning med dessa uppfattningar och praktiker. Förslaget baseras i någon mån på utförda klassrumsstudier men vi ser ett tydligt behov av fortsatta sådana studier för att bredda och fördjupa kunskapen om vad som faktiskt sker i våra klassrum men också för att pröva förslag om hur undervisningen i samhällskunskap kan göras ännu bättre.

Referenser

Amnå, Erik (2008) *Jourhavande medborgare*. Lund: Studentlitteratur

Andersen, Jørgen Goul & Hoff, Jens (2001) *Democracy and Citizenship in Scandinavia*. Hampshire: Palgrave

Andersen, Jørgen Goul (2002) ”Medborgerskab og politisk deltagelse”, i Erik Albæk, Peter Munk Christiansen & Birgit Møller, red., *Demokratisk set*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, pp. 162-179

Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015) ”Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken”. *Nordidactica – Journal of humanities and social science education*. 2015:1, pp. 93-119 ISSN 2000-9879

Blanck, Sara (2014) *När ämnen möts. En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Karlstad University Studies 2014:45, Licentiatuppsats

Broman, Anders (2016) ”Värmlands framtid – ungdomars förhållningssätt gentemot samhället”. I PO Norell & Lennart Nilsson, red., *Värmländska utmaningar, Politik, Ekonomi, Samhälle, Kultur, Medier*. Bohus: SOM-institutet, Karlstads universitet, pp. 229-244

Christensen, Torben Spanget (2013) ”Samfundsfag” i Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev & Peter Kaspersen, red., *Gymnasiepædagogik, En grundbog*, 2. uppl. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag, pp. 311-316

Christensen, Anders Stig (2015) ”Demokrati og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland”. *Nordidactica – Journal of humanities and social science education*. 2015:1, pp. 64-92 ISSN 2000-9879

Detjen, Joachim (2001) ”Leitbilder der Demokratie-Erziehung: Reflektierte Zuschauer – interventionsfähige Bürger – Aktivbürger”
<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/130030/leitbilder-der-demokratie-erziehung-reflektierte-zuschauer-interventionsfaehige-buerger-aktivbuerger>

Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen (2003) ”Demokratins ideal möter verkligheten”. I Mikael Gilljam & Jörgen Hermansson, red., *Demokratins mekanismer*. Malmö: Liber, pp. 10-27

Hajer, Maaïke (2010) *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Hess, Diana E. (2009) *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge

Klafki, Wolfgang (1997) ”Kritisk-konstruktiv didaktik”, i Michael Uljens, red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, pp. 215-228

Klausen, Søren Harnow (red.) (2011) *På tværs af fag, Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. 1. uppl. København: Akademisk Forlag

Lindmark, Torbjörn (2013) *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Diss., Umeå universitet: Pedagogiska institutionen

Lödén, Hans, Stegmann McCallion, Malin & Wall, Peter (2014) ”Teaching Citizenship: What if the EU Is Part of the Solution and Not the Problem?” *Journal of Political Science Education*, 10:4, pp. 386-399, doi: 10.1080/15512169.2014.950736

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 lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiediaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordidactica (2017) Temanummer om ”Det oväntade i SO-ämnenas undervisning – bjudningar till annat kunskapande och tillblivande”. *Nordidactica – Journal of humanities and social science education*, 2017:2 ISSN 2000-9879

Odenstad, Christina (2010) *Prov och bedömning i samhällskunskap – en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad University Studies 2010:4, Licentiatuppsats.

Olsson, Roger (2016) *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne. Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Diss., Karlstad University Studies 2016:9

Sandahl, Johan (2011) *Att ta sig an världen – Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad University Studies 2011:32, Licentiatuppsats

Sandahl, Johan (2013) 'Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation' *Nordidactica – Journal of humanities and social science education*, 2013:1, pp. 158-179 ISSN 2000-9879

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*. 2014:1, pp. 53-84 ISSN 2000-9879

Schüllerqvist, Bengt (2009) "Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält" i Bengt Schüllerqvist & Christina Osbeck, red., *Ämnesdidaktiska insikter och strategier*. Karlstad: Karlstad University Press, pp. 9-32

Schüllerqvist, Bengt & Karlsson, Stefan (2015) "Samhälls-begreppet och samhällskunskapsämnet". Papper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik, Karlstads universitet, 16-18 mars 2015

Slater, John (1995) *Teaching History in the New Europe*. London: Cassell

Theiss-Morse, Elizabeth & Hibbing, John (2005) 'Citizenship and Civic Engagement'. *Annual Review of Political Science*, 8(1), pp. 227-249

Wall, Peter (2011) *EU-undervisning. En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. Karlstad: Karlstad University Studies 2011:14, Licentiatuppsats

Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (2015) *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11* (IFAU 2015:7) Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering

Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010) *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentral für Politische Bildung http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/fachgespraeche/20150219/Weisseno++2010Konzepte_der_Politik.pdf

ⁱ Förutom i Sandahls artikel ser vi inlägg i en vittförgrenad sådan debatt hos bl a Bergström och Ekström 2015, Christensen 2015 och *Nordidactica* 2017, temanummer om Det oväntade i SO-ämnenas undervisning

ⁱⁱ I samhällskunskapsämnets innehåll som berör samhällsengagemang överlappar ämnets inre och yttre mål. Schüllerqvist menar att undervisningens yttre (externa) mål ligger utanför kunskapsområdet och kan innebära t ex medborgerliga dygder eller förmåga att klara sig i samhället. Inre (interna) mål formuleras utifrån ämnets centrala begrepp (Schüllerqvist 2009:22). Att bli en aktiv samhällsmedborgare förutsätter ofta goda kunskaper om centrala begrepp inom samhällskunskapsämnet. Likaså är ämnets innehåll som rör samhällsengagemang intimt förbundet med det värdegrundsuppdrag som alla ämnen ska arbeta mot. I läroplanens allmänna inledande del står det att: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”, GY 11, s.5. För en genomgång av forskning relaterad till förhållandet mellan ämnets yttre och inre mål, se Olsson 2016, kap. 3.2.

ⁱⁱⁱ Vi väljer att genomgående använda en bredare förståelse av begreppet ”samhällsengagemang” än Amnå och låter det täcka såväl orienteringar och hållningar som olika aspekter av deltagande och handlande.

^{iv} Vår framställning av *Politische Bildung*-traditionen bygger, om inte annat anges, på Wall (2011)

^v Vi uppfattar det som att Amnå försöker hantera spänningen mellan, å ena sidan, en mer samhällsorienterad och kollektivistisk uppfattning och, å den andra, en mer individorienterad demokratiteoretisk syn (Amnå 2008). Denna spänning är intressant men ligger utanför syftet med artikeln.

^{vi} Perspektivet att möjliggöra engagemang enligt alla tre traditionerna framstår som än rimligare då vi studerar likheter och skillnader mellan olika åldersgrupper vad gäller typer av engagemang. 2014 års Värmlands-SOM visar att deltagandenivån är ungefär densamma mellan olika åldersgrupper men att personer tillhöriga den yngsta gruppen, 16-29 år, har ett betydligt mer individualiserat deltagande, baserat på sociala medier, än de äldre åldersgrupperna (Broman 2016).

^{vii} I studien undersöks ämnesintegrerad undervisning, inte ämnesspecifik. Det vanliga är förvisso att ämnet uppträder så att säga ensamt men styrkan i att studera det i ett ämnesintegrerat sammanhang är att vi då får en (eller rättare sagt tre) bilder av hur ämnet ”står sig” i förhållande till andra ämnen.

^{viii} Pengarskolans projekt utgick från pengar och i samhällskunskap, matematik och hem- och konsumentkunskap belystes olika aspekter av pengar på mikro- och makroplan. I samhällskunskap var fokus på samhällets ekonomiska system och svenskämnet användes för textläsning och textskrivning (Blanck 2014:80). Hållbarutvecklingsskolans projekt samlades runt begreppet ”Hållbar utveckling” och undervisningen syftade till att eleverna skulle få kunskap, bli medvetna och förändra sitt handlande efter projektet. Samhällskunskap, geografi, biologi, kemi, bild, slöjd och hem- och konsumentkunskap liksom svenska ingick i projektet (Blanck 2014:95). I Stadensskolans projekt var ”En hållbar och rättvis stad” centralt tema. Efter förberedande parallella ämnesstudier i kemi och teknik respektive samhällskunskap, där samhällskunskapsläraren berörde bland annat städens utveckling, urbanisering, migration, integration, klass och samhällsplanering, fick eleverna i arkitektkontorsgrupper planera och skissa den hållbara och rättvisa staden för alla barn som sedan byggdes som en modell (Blanck 2014:112-116).

^{ix} Samhällskunskapsämnets framträdande i klassrummet analyserades med utgångspunkt i Odenstad (2010) och Sandahl (2011, 2013). Analysämnet specificerades i de av Sandahl föreslagna begreppen 1) *Samhällsvetenskapligt perspektivtagande*, som ett vetenskapligt sätt att reflektera över egna och andras ställningstaganden utifrån a) politik/ideologi och b)

geografi/kultur; 2) *Samhällsvetenskaplig kausalitet*, ofta utifrån den samhällsvetenskapliga analysmodellen med orsak>problem>konsekvenser; 3) *Samhällsvetenskaplig slutledning*, resonerandet fram till en slutsats med hjälp av källkritisk metod; 4) *Samhällsvetenskapliga belägg*, där slutsatserna ska underbyggas och skillnaden mellan tro, tycka och veta samt källkritik tränas; 5) *Samhällsvetenskaplig abstraktion*, där problem ska förstås och förklaras med hjälp av samhällsvetenskapliga modeller och teorier, abstraktion-konkretion (Sandahl 2011:157-159).